

„Das sind Ehrenamtliche. Die müssen wir auch pfleglich behandeln!“

Kooperation von Ehrenamt und Schule: Eine Untersuchung der Zusammenarbeit von schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen mit Fokus auf die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in der Grundschule.

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

vorgelegt von
Petra Henkel
aus
München
2023

Referent*in: Prof. Dr. Joachim Kahlert

Korreferent*in: Prof. Dr. Uta Hauck-Thum

Tag der mündlichen Prüfung: 13.11.2023

Danksagung

Diese Dissertation war ein langer Weg und mit Sicherheit würde ich heute vieles anders angehen. Doch jeder Schritt auf dem Weg war wichtig und hilfreich. Die lange Laufzeit, die Fragen nach dem richtigen Weg, den ich als Berufstätige mit Familie ohne die Unterstützung eines Lehrstuhls und ohne die Unterstützung von Gleichgesinnten gehen musste, waren ein Weg des Lernens und der Reife. Ein Weg, dessen Ende mich jetzt zum Abschluss der Arbeit fast traurig stimmt, so lange und so intensiv leite ich diese Untersuchung und so lange und so intensiv begleitet mich diese. Glücklicherweise musste ich diesen für mich letztlich fruchtbaren Weg nicht allein gehen und dafür bin ich dankbar. Zuallererst meinem Professor Dr. Joachim Kahlert, der mich - inzwischen im Ruhestand aus Frankreich - langjährig betreut und der für mich genau die richtige Mischung aus Betreuung und Alleinelaufenlassen gefunden und mir damit viele Lernprozesse ermöglicht hat. Einen herzlichen Dank für die steten Anregungen, die Unterstützung und das Durchhaltevermögen! Besonderer Dank gebührt Prof. Dr. Hauck-Thum für die Übernahme der Zweitkorrektur und den hilfreichen Hinweisen. Meinem Mann, meinen Söhnen und vor allem meinem Vater, der immer an mich geglaubt hat, möchte ich für ihre - sicherlich in Teilen augenzwinkernde - vielfache Unterstützung danken. Nicht zuletzt möchte ich mich bei den ehrenamtlich Engagierten, insbesondere bei meinem ehemaligen Grundschullehrer, der heute ehrenamtlich tätig ist, bei den Lehrkräften und den Schulleiterinnen bedanken, ohne deren Bereitschaft der empirische Teil der Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Vielen herzlichen Dank!

Inhalt

	Danksagung	
1	Einleitung und Überblick	1
THEORETISCHER TEIL		
WISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN UND THEORETISCHE BEZÜGE		
2	Freiwilliges Engagement in Deutschland	7
2.1	Freiwilliges Engagement - Definition und Begriffsklärung	7
2.1.1	Einführung in den Themenkreis	7
2.1.2	Kriterien für freiwilliges Engagement	10
2.1.3	Begrifflichkeiten im Kontext des freiwilligen Engagement	13
2.1.4	Konzeptionelle Definition von Ehrenamt	14
2.2	Engagementforschung im Überblick	17
2.2.1	Repräsentative Studien zum freiwilligen Engagement	18
2.2.1.1	Freiwilliges Engagement in Deutschland	21
2.2.1.2	Kindergarten und Schule als Engagementbereiche	25
2.2.2	Forschung zum freiwilligen Engagement an Schulen	27
2.2.3	Forschung zum freiwilligen Engagement - kritisch beleuchtet	30
2.3	Das Verhältnis von ehrenamtlicher und hauptamtlicher Tätigkeit	33
2.3.1	Ehrenamtliche und hauptamtliche Tätigkeit - Motivation, Charakteristika und Erwartungen	34
2.3.2	Handlungslogiken im Kontext von ehrenamtlicher und beruflicher Tätigkeit	38
2.3.3	Spannungsfelder in der Zusammenarbeit von beruflich und ehrenamtlich Tätigen	41
2.3.3.1	Strukturinduzierte Spannungen	43
2.3.3.2	Relationalinduzierte Spannungen	50
2.3.3.3	Kurze Zusammenfassung	53
2.3.4	Zusammenfassende Betrachtung und Perspektiven für eine gelingende Zusammenarbeit	54
2.4	Ehrenamt und Schule	55
2.4.1	Geschichte des freiwilligen Engagements	55
2.4.2	Begründungsmuster für Ehrenamt	56
2.4.3	Ehrenamtliches Engagement im schulischen Bereich	59
2.4.4	Ehrenamtlicher Einsatz in der Grundschule - rechtlicher Rahmen	62
2.4.4.1	Schule und Ehrenamt - allgemeinrechtlicher Kontext	63
2.4.4.2	Schule und Ehrenamt - schulrechtlicher Kontext.	65
2.4.4.3	Kurze Zusammenfassung	69
2.5	Zusammenfassung	70

3	Kooperation im Lehrerberuf	72
3.1	Einführung	72
3.2	Kooperation: Begriffliche Klärung	75
3.2.1	Implikationen für die vorliegende Untersuchung	78
3.3	Grundlegende Überlegungen für ein Zustandekommen von Kooperation	79
3.4	Forschungslinien und -ansätze zur intraprofessionellen Kooperation von Lehrkräften	82
3.4.1	Bedeutungszuschreibung von Lehrerkooperation	83
3.4.2	Kooperation im Lehrerberuf: Qualitätsstufen und Kooperationsformen	87
3.4.3	Kooperationshäufigkeit und Kooperationsintensität	93
3.4.4	Lehrerkоperation: Divergenz von Bedeutungszuschreibung und tatsächlicher Realisierung	96
3.4.5	Divergenz von Bedeutungszuschreibung und Realisierung - Erklärungsansätze	98
3.4.6	Intraprofessionelle Lehrerkоperation - kurze Zusammenfassung	106
3.5	Forschungslinien und -ansätze zur berufsübergreifenden Kooperation von Lehrkräften	107
3.5.1	Berufsübergreifende Zusammenarbeit: Begriffliche Klärung	107
3.5.2	Forschungsansätze zur berufsübergreifenden Kooperation	110
3.5.3	Praxis der berufsübergreifenden Kooperation	112
3.5.3.1	Partner*innen der berufsübergreifenden Zusammenarbeit	112
3.5.3.2	Rekontextualisierung der Zusammenarbeit	114
3.5.3.3	Qualität der Zusammenarbeit	115
3.5.3.4	Hemmnisse und Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit - Erklärungsansätze	116
3.5.4	Kurze Zusammenfassung	118
3.6	Professionelle Kooperation von Lehrkräften: Befördernde Bedingungen	119
3.6.1	Systematisierung und Strukturierung von Gelingensbedingungen	119
3.6.2	Befördernde Bedingungen der professionellen Kooperation	122
3.6.2.1	Schulleitungshandeln	125
3.6.3	Gelingensbedingungen für die Zusammenarbeit von Lehrkräften und ehrenamtlich Tätigen	128
3.6.4	Kurze Zusammenfassung	131
3.7	Forschung zum Lehrerhandeln und zur Lehrerkоperation - ein kritischer Diskurs	132
3.8	Zusammenfassung	134

EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

4	Forschungsfragen und Studiendesign	136
4.1	Forschungsfragen	136
4.2	Grundsätzliche forschungsmethodische Überlegungen	139
4.3	Forschungsansatz und methodisches Vorgehen	143
4.4	Methodik der Datenerhebung	144
4.4.1	Leitfadengestütztes Experteninterview	145
4.4.2	Fragebögen	148
4.4.3	Auswahl des Samples	149
4.4.4	Kritische Reflexion der Methode	153
4.5	Datenerhebung	158
4.6	Datenauswertung	161
4.6.1	Diskussion des Auswertungsverfahrens	161
4.6.2	Datenanalyse	164
4.7	Gütekriterien qualitativer Forschung	168
5	Kooperation von Ehrenamt und Schule: Auswertung und Ergebnisdarstellung	172
5.1	Der Einsatz von ehrenamtlichen Akteur*innen im unterrichtsnahen Bereich der Grundschule	173
5.1.1	Qualität entwickeln	174
5.1.1.1	Konzeptionelle Leitideen	175
5.1.1.2	Mehrwert und Chancen	178
5.1.1.3	Qualität entwickeln - kurze Zusammenfassung	181
5.1.2	Zusammenarbeit organisieren	183
5.1.2.1	Organigramm der Zusammenarbeit	183
5.1.2.2	Strukturelle Einbindung ehrenamtlicher Tätigkeit in den schulischen Kontext	191
5.1.2.3	Zusammenarbeit organisieren - kurze Zusammenfassung	193
5.1.3	Praxis der ehrenamtlichen Tätigkeit im schulischen Alltag	194
5.1.3.1	Ehrenamtliche Zuwendung	194
5.1.3.2	Innere Matrix der Förderung	197
5.1.3.3	Auswahl der Schüler*innen	198
5.1.3.4	Praxis der ehrenamtlichen Tätigkeit im schulischen Alltag - kurze Zusammenfassung	200
5.1.4	Der Einsatz von ehrenamtlichen Akteur*innen im unterrichtsnahen Bereich der Grundschule - Zusammenfassung	201

5.2	Praxis der Kooperation von Lehrkräften und ehrenamtlichen Akteur*innen im schulischen Alltag	204
5.2.1	Anlässe für Kooperation	205
5.2.1.1	Schüler*innenbezogene Anlässe für Kooperation	206
5.2.1.2	Engagiertenbezogene Kooperationsanlässe	212
5.2.1.3	Anlässe für Kooperation - kurze Zusammenfassung	218
5.2.2	Innere Matrix der Zusammenarbeit im Kleinteam	220
5.2.2.1	Ausbleibende Kooperation	221
5.2.2.2	Arbeitsweisen	224
5.2.2.3	Qualität der Zusammenarbeit	229
5.2.2.3.1	Qualität der Zusammenarbeit - kurze Zusammenfassung	235
5.2.3	Zusammenarbeit von Lehrkräften und ehrenamtlichen Akteur*innen in der Praxis des schulischen Alltags - Zusammenfassung	237
5.3	Schwierigkeiten in der Kooperation von Ehrenamt und Schule	239
5.3.1	Strukturinduzierte Schwierigkeiten und Belastung	242
5.3.1.1	Ressourcen	243
5.3.1.2	Informationsfluss	245
5.3.1.3	Gemeinsames Tätigkeitsfeld	248
5.3.1.4	Akquirierung und Kontrolle der ehrenamtlich Tätigen	251
5.3.1.5	Partizipation	252
5.3.1.6	Qualität der pädagogischen Arbeit	253
5.3.1.7	Strukturinduzierte Schwierigkeiten und Belastung - kurze Zusammenfassung	254
5.3.2	Individuell- und relationsinduzierte Schwierigkeiten und Belastung	256
5.3.2.1	Individuell- und relationsinduzierte Schwierigkeiten und Belastung - kurze Zusammenfassung	258
5.3.3	Die Ressource Zeit	259
5.3.3.1	Zeitasymmetrie	260
5.3.3.2	Verlässlichkeit	262
5.3.3.3	Kooperation als Zusätzlichkeit	263
5.3.3.4	Die Ressource Zeit - kurze Zusammenfassung	264
5.3.4	Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit - Zusammenfassung	265
6	Zentrale Ergebnisse, Diskussion und Reflexion	272
6.1	Zusammenfassung und Diskussion zentraler Ergebnisse	272
6.2	Methodenkritische Reflexion	294
7	Abschließende Diskussion und mögliche theoretische und praktische Konsequenzen	297
7.1	Bedeutung der vorliegenden Untersuchung	297
7.2	Implikationen für die weiterführende Forschung	300
7.3	Implikationen für die Praxis	304
7.4	Abschließende Bemerkungen	313

8	Verzeichnisse	
	V1 Abbildungsverzeichnis	315
	V2 Tabellenverzeichnis	316
	V3 Legende zu den Interviews	316
	V4 Abkürzungsverzeichnis	317
	V5 Verzeichnis der Haupt- und Subkategorien (Überblick)	318
	V6 Literaturverzeichnis	321
9	Anhang/Band 2	
	A1 Kategoriensystem	
	A2 Interviewleitfäden	
	A3 Fragebögen	
	A4 Anschreiben	
	A5 Datenschutzerklärung	
	A6 Transkriptionsregeln	

1 Einleitung und Überblick

„Man kann nicht den ganzen Bereich eines Lebens verändern, aber man kann innerhalb der Gegenwart ein kleines Stück stimmig machen und von diesem kleinen Stück Stimmigkeit geht es in das Große.“
(Ehrenamtlich Engagierte über ihren Einsatz an der Schule; A_E2, Absatz 95)

Leseeulen, Tutoren, Lesefüchse oder einfach nur Ehrenamtliche, so oder ähnlich bezeichnen sich freiwillig Engagierte, die an Grundschulen tätig sind. In den letzten Jahren hat das Thema Ehrenamt zunehmend an Bedeutung gewonnen. Immer mehr Schulen setzen auf die Zusammenarbeit mit ehrenamtlich tätigen Personen und Organisationen. Auch viele Grundschulen öffnen sich für ehrenamtliche Kooperationspartner.

„Das sind Ehrenamtliche. Die müssen wir auch pfleglich behandeln!“ (Schulleiterin einer Grundschule). „Ehrenamtlichen gegenüber muss man freundlich sein, man kann sie nicht einfach so kritisieren. Schließlich bringen sie hier unentgeltlich ihre Arbeit ein und dafür haben sie Lob und Anerkennung verdient“ (Wally o.J.:80). So lautet der Grundtenor der Zusammenarbeit. Doch wie gestaltet sich diese Zusammenarbeit in der Praxis? Wie stellt sich das Einsatzfeld der ehrenamtlich Tätigen in der Schule dar? Welche Herausforderungen stellen sich in dieser Zusammenarbeit? Ebenfalls zu fragen wäre, welche Folgen und Veränderungen sich auf struktureller oder pädagogischer Ebene ergeben? Schulen, die eine Kooperation mit ehrenamtlich Engagierten anstreben, stehen vor einer Vielzahl von Fragen, die zu berücksichtigen sind, wenn eine Zusammenarbeit mit ehrenamtlich Engagierten aufgenommen werden soll.

Die Bildungspolitik unterstützt die Idee, Schulen für eine Zusammenarbeit mit außerschulischen Partner*innen zu öffnen, insbesondere im Kontext des Ausbaus von Ganztagschulen. Durch diese Kooperation sollen pädagogische und bildungspolitische Ziele wie die individuelle Förderung der Schüler*innen, die Erweiterung des schulischen Lernangebots sowie die Reduzierung von Bildungsungleichheit und -ungerechtigkeit verwirklicht werden. Im Zuge dieser Öffnung der Schulen, insbesondere auch zum Sozialraum hin, treten Schulen auch in Kooperation mit ehrenamtlich Tätigen. Freiwilliges bürgerschaftliches Engagement wird somit zu einem Kooperationspartner von Schule. Diese freiwillig Engagierten, so die gesellschaftspolitische Perspektive, sollen zusätzliche Ressourcen, vielfältige Fähigkeiten, neue Erfahrungen und andere Perspektiven in eine Organisation einbringen.

Für die Schnittstelle von Schule und Ehrenamt, der Zusammenarbeit von Haupt- und Ehrenamt, muss jedoch ein Forschungsdefizit konstatiert werden, sowohl vonseiten der schulischen Kooperationsforschung als auch im Hinblick auf die Forschung zum freiwilligen Engagement. Die qualitative Forschung kann hier nur wenig Forschungsarbeiten vorweisen. Große quantitative Untersuchungen wie Freiwilligensurveys, Engagementberichte oder ZiviZ (Zivilgesellschaft in Zahlen) geben Auskunft über Größenordnungen und Verteilungen und auch über den Wandel im freiwilligen Engagement. Der Bereich der Schule wird nur am Rande behandelt, auch wenn fast die Hälfte aller zivilgesellschaftlichen Organisationen einen Bezug zu Bildungsthemen hat (Priemer/Mohr, 2017).

Auch die Forschung zur Lehrerkooperation kann zum Themenbereich Schule und Ehrenamt (es sei denn, es handelt sich um ehrenamtliches Engagement von Schüler*innen) kaum Forschungserkenntnisse beitragen. Vielfach werden ehrenamtlich Tätige in den Untersuchungen in den „Topf“ der weiteren pädagogisch tätigen Personen geworfen (Olk et al., 2011). Das Hauptinteresse liegt dann in der Regel bei den haupt- oder nebenamtlich Tätigen (Böhm-Kasper et al., 2016; Böhm-Kasper et al., 2013; Coelen/Rother, 2014; Olk et al., 2011) und die empirischen Erkenntnisse beziehen sich in erster Linie auf diesen Personenkreis (u.a. Tillmann, 2020). Studien aus dem Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung, die die Kooperation mit ehrenamtlich Tätigen fokussieren, sind kaum zu finden oder wie Idel (2021) es im Titel seiner Arbeit formuliert „Laienpersonal [...] eine in der Forschung vernachlässigte Gruppe“.

Eine Analyse des Forschungsstands macht deutlich, dass die wissenschaftliche Forschung den Fokus auf die Kooperation mit weiteren pädagogisch tätigen Personen richtet (z. B. Koslowski/Arndt, 2016; Kunze/Reh, 2020; Preis/Kanitz, 2018; Speck, 2020). Gleichzeitig liegt der Schwerpunkt der Forschung zum freiwilligen Engagement vielfach auf der ehrenamtlichen Perspektive (Schumacher, 2015a). Forschungsdefizite sind demnach sowohl vonseiten der Lehrerkooperationsforschung als auch seitens der Forschung zum Ehrenamt zu konstatieren. Eine wissenschaftliche Begleitung und Fundierung der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt blieb bis dato weitgehend aus. Die vorliegende Arbeit will diese Perspektiven zusammenführen und eine Lücke schließen - eine Lücke in der Kooperationsforschung von Lehrkräften mit ehrenamtlichen

Akteur*innen und eine Lücke im Schnittstellenbereich von Haupt- und Ehrenamt im schulischen Bereich.

Untersucht werden soll im Folgenden die Zusammenarbeit von schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen mit Fokus auf die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in der Grundschule. Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, im Schnittstellenbereich von Schule und Ehrenamt, der zugleich eine Schnittstelle von Haupt- und Ehrenamt darstellt, erste Erkenntnisse über das ehrenamtliche Tätigkeitsfeld Schule zu gewinnen, die Praxis der Kooperation der beiden Partner*innen zu analysieren und Herausforderungen in der Zusammenarbeit zu identifizieren. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll die berufsübergreifende Kooperation zweier Partner im Kontext organisationskultureller und struktureller Ausgangsbedingungen und konzeptioneller, kooperationsrelevanter Zielvorstellungen untersucht werden. Unter organisationskulturellen und strukturellen Ausgangsbedingungen sind kooperationsrelevante Aspekte des schulischen Kontextes zu verstehen. Darauf aufbauend soll die unterrichtsbezogene Praxis der Kooperation untersucht und Schwierigkeiten und Belastungen in der Zusammenarbeit identifiziert werden. Die Fokussierung liegt folglich auf drei Forschungsperspektiven: die Erfassung der Ausgangsbedingungen, die Analyse der aktuellen Kooperationspraxis sowie die Identifizierung von Schwierigkeiten - oder anders formuliert, die Erfassung eines Ist-Zustands von Kooperation zwischen ehrenamtlichen und schulischen (Grundschul-)Partner.

Als forschungsleitend, basierend auf der aktuellen Forschung zur Lehrerkooperation und zum freiwilligen Engagement, stellen sich die nachstehenden Forschungsfragen:

- Wie stellt sich der Einsatz von ehrenamtlichen Akteur*innen im unterrichtsnahen Bereich der Grundschule dar?
- Wie arbeiten Lehrkräfte und ehrenamtliche Akteur*innen in der Wirklichkeit des schulischen Alltags zusammen?
- Welche Schwierigkeiten und Belastungen sind in der Kooperation von Ehrenamt und Schule zu identifizieren?

Bei Kooperationen handelt es sich um ein komplexes und vielschichtiges Konstrukt, bei dem sich grundsätzlich verschiedene Facetten und Formen der Zusammenarbeit ausmachen lassen (Gräsel et al., 2006; Fussangel, 2008). Im Kontext dieser Arbeit bezieht

sich die Kooperation auf die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit von Lehrkräften und ehrenamtlich Tätigen in der Grundschule. Hierbei sollen die Perspektiven der Mitwirkenden auf schulischer und ehrenamtlicher Seite durch Befragungen und den Einsatz von Fragebögen erfasst werden. Zudem sollen die Homepages der an der Untersuchung beteiligten Schulen auf konzeptionelle Maßnahmen hinsichtlich der Kooperation analysiert werden.

Die vorliegende Untersuchung gliedert sich in sieben Kapitel.

Zur bestmöglichen Durchdringung des Themas besteht der erste Teil der Arbeit aus einer theoretischen Einführung in die Themenbereiche Ehrenamt und Lehrerkooperationsforschung. Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wird sowohl auf die intra- als auch auf interprofessionelle Kooperation von Lehrkräften Bezug genommen, da die Erkenntnisse grundlegend für die Auswertung dieser Untersuchung sind. Diese theoretischen Grundlagen für die Untersuchung werden in Kapitel 2 und Kapitel 3 dargelegt.

Freiwilliges Engagement oder Ehrenamt gehören zu den Begriffen, die in der Gesellschaft und in Geistes- und Sozialwissenschaften häufig verwendet werden. Dennoch bleiben sie im alltäglichen Gebrauch meist ohne feste Bestimmung und werden in unterschiedlichen Bedeutungen und Kontexten verwendet. Im zweiten Kapitel dieser Arbeit erfolgt zunächst eine begriffliche Bestimmung des Ehrenamts bezogen auf den Untersuchungskontext, gefolgt von einem Überblick über die aktuellen Erkenntnisse aus der Ehrenamtsforschung. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Untersuchung des Verhältnisses zwischen ehrenamtlicher und hauptamtlicher Tätigkeit. Es wird analysiert, wie sich diese beiden Tätigkeitsformen zueinander verhalten, ob sie sich ergänzen oder möglicherweise in Konkurrenz zueinander stehen. Das Ziel besteht darin, ein umfassendes Bild von der Beziehung zwischen Ehrenamt und hauptamtlicher Arbeit zu zeichnen, um deren Zusammenwirken besser zu verstehen. Im Rahmen dieses Kapitels wird auch speziell der ehrenamtliche Einsatz in Schulen betrachtet. Dabei liegt ein Fokus auf der Analyse der Begründungsmuster. Eine Darstellung des Einsatzes ehrenamtlich Tätiger in der Schule unter historischen und rechtlichen Aspekten bildet den theoretischen Hintergrund für die Analyse der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt in dieser Untersuchung. Parallel hierzu werden Forschungsdefizite in der schulbezogenen Ehrenamtsforschung aufgezeigt.

Im dritten Kapitel erfolgt zunächst eine umfassende Auseinandersetzung mit den grundlegenden Aspekten, die zur Entstehung von Kooperationen führen. Anschließend wird eine präzise begriffliche Festlegung des Kooperationsbegriffs für den spezifischen Untersuchungskontext vorgenommen, da in der wissenschaftlichen Literatur aufgrund unterschiedlicher Perspektiven und Anforderungen verschiedener Fachdisziplinen wie Psychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaften eine Vielzahl von Definitionen des Kooperationsbegriffs existiert. Im Weiteren werden empirische und theoretische Forschungsergebnisse zur intraprofessionellen Lehrerkooperation und der berufsübergreifenden Kooperation aufgezeigt. Beide Aspekte erweisen sich als notwendig und wichtig, da sowohl die Befunde zur intraprofessionellen als auch die zur berufsübergreifenden Kooperation von Lehrkräften für die Analyse der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt Anwendung finden. Das Kapitel zielt darauf ab, den Begriff der Kooperation zu klären und abzugrenzen, den Stand der Kooperationsforschung zu sichten und einzuordnen und vor diesem Hintergrund die theoretische Befundlage einer Zusammenarbeit von ehrenamtlichen und schulischen Akteur*innen herauszuarbeiten.

Im vierten Kapitel geht es um den empirischen Teil der Untersuchung. Aus den Forschungsdesideraten werden die Forschungsfragen entwickelt und das methodische Design der qualitativ angelegten empirischen Untersuchung dargelegt. Dabei wird zunächst auf methodologische Grundlagen qualitativer Forschung eingegangen und anschließend das spezifische methodische Vorgehen dieser Untersuchung beschrieben. Dies erfolgt in Form von leitfadengestützten Experteninterviews, wozu Lehrkräfte, Schulleiter*innen und ehrenamtlich Tätige an Grundschulen befragt wurden, so dass das Thema multiperspektivisch analysiert werden kann. Ein weiterer Punkt widmet sich den Gütekriterien qualitativer Forschung, die die Grundlage dieser Arbeit bilden.

Im Fokus des fünften Kapitels stehen die Auswertung und Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung. Die erhobenen und transkribierten Daten werden entsprechend der Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse kategorisiert und analysiert, um Schlussfolgerungen und Erkenntnisse zu gewinnen. Hierbei wird eine

doppelperspektivische Sicht - aus schulischer und ehrenamtlicher Perspektive - eingenommen. Ziel ist es, den Forschungsstand zu erweitern und neue Erkenntnisse in diesem Bereich zu generieren. Das Kapitel ist entsprechend den forschungsleitenden Fragen in die Bereiche Darstellung des Einsatzfelds ehrenamtlicher Tätigkeit, Praxis der Kooperation von schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen und Schwierigkeiten und Belastungen in der Zusammenarbeit gegliedert. Ein Hauptziel des fünften Kapitels - und dieser Arbeit insgesamt - besteht darin, diese Daten transparent und kritisch zu analysieren und die Ergebnisse der qualitativen Forschung verständlich zu präsentieren, um auf dieser Grundlage eine Diskussion zu führen.

Im sechsten Kapitel erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse unter Berücksichtigung der dargelegten theoretischen Grundlagen. Dabei werden methodenkritische Reflexionen hinsichtlich der durchgeföhrten Untersuchung berücksichtigt und diskutiert.

Analysiert wird, inwieweit die Ergebnisse der Untersuchung mit den Darlegungen aus der Kooperations- und der Ehrenamtsforschung übereinstimmen und welche Erkenntnisse aus der Studie gewonnen werden können. Zudem werden mögliche Einschränkungen und Limitationen der angewendeten Methoden und des Untersuchungsdesigns erörtert. Diese methodenkritische Reflexion ermöglicht eine kritische Bewertung der Stärken und Schwächen der Studie und bietet Raum für weiterführende Überlegungen und zukünftige Forschungsansätze.

Im siebten Kapitel werden Implikationen für die zukünftige Forschung präsentiert, basierend auf den Erkenntnissen der vorliegenden Untersuchung sowie unter Berücksichtigung der bestehenden Forschungsliteratur zum Ehrenamt und zur Lehrerkooperationsforschung. Es werden potenzielle Forschungsrichtungen und offene Fragen sowohl in der Ehrenamts- als auch in der Kooperationsforschung aufgezeigt, an die weiterführende Untersuchungen anschließen könnten. Empfehlungen für eine gelingende Kooperation von Schule und Ehrenamt, die als Checkliste in Frageform formuliert sind und sich aus Erkenntnissen der vorliegenden Studie und theoretischen Vorarbeiten ergeben, runden die Ausführungen ab. Abschließende Bemerkungen beenden das Kapitel und die Untersuchung zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von (Grund-)Schule und Ehrenamt.

2 Freiwilliges Engagement in Deutschland

„Es gibt kaum einen gesellschaftlichen Bereich, in dem das Ehrenamt nicht eine gewaltige Rolle spielt. ...

Dabei gibt es viele Auffächerungen dessen, was das Ehrenamt ist und zugleich Wandlungen in unserer Gegenwart, die man beachten muss.“

Kardinal Lehmann 10.09.2013

Freiwilliges Engagement in Deutschland ist vielfältig und gesellschaftlich erwünscht, wird aber auch politisch kontrovers diskutiert. Auch in der Forschung findet diese Debatte in Teilen ihren Niederschlag. Das vorliegende Kapitel bietet einen Überblick über freiwilliges Engagement in Deutschland und die damit verbundene Forschung. Besonderes Augenmerk wird dabei auf das Engagement im schulischen Bereich gelegt. Hierzu wird zunächst allgemein in das Thema freiwilliges Engagement eingeführt, dieses von weiteren Tätigkeiten und Begrifflichkeiten abgegrenzt und eine konzeptionelle Definition von Ehrenamt für die vorliegende Untersuchung entwickelt. Im Anschluss wird die Forschung zum freiwilligen Engagement sowohl allgemein als auch im Kontext von Schulen dargestellt und kritisch hinterfragt. Anhand der Darstellung von Handlungsorientierungen im Kontext beruflicher und ehrenamtlicher Tätigkeit wird das Thema vertieft erörtert. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem ehrenamtlichen Engagement in Schulen. Es wird das Einsatzgebiet beschrieben und verschiedene Begründungsmuster werden präsentiert. Darüber hinaus wird der Einsatz von freiwillig Engagierten an Schulen kritisch hinterfragt.

2.1 Freiwilliges Engagement - Definition und Begriffsklärung

2.1.1 Einführung in den Themenkreis

„Ehrenamt hat Konjunktur“ (Hollstein 2017:3). Mit dieser Aussage fasst Hollstein den aktuellen Stand des Interesses und der Aufmerksamkeit in Öffentlichkeit und Forschung am sozialen Engagement prägnant zusammen. Ehrenamtliches Handeln, verstanden als soziales Handeln, gibt es seit dem Bestehen menschlicher Gemeinschaften. Der Begriff „Ehrenamt“ ist im deutschen Sprachraum fest verwurzelt und wird in der Regel mit unentgeltlichem, gemeinnützigem und freiwilligem Engagement verknüpft. „Er entstand

etwa am Beginn des 19. Jahrhunderts und bezeichnete in seiner Verbindung von Ehre und Amt eine hervorgehobene Position von Bürgern, die vor allem in der kommunalen Verwaltung bestimmte Funktionen übernahmen“ (LBE 2022: o. A.). Jedoch waren und sind gewisse ehrenamtliche Tätigkeiten, insbesondere im kommunalen Bereich, nur begrenzt freiwillig (Olk/Hartnuß, 2011), wie beispielsweise das Amt eines ehrenamtlichen Richters oder ehrenamtlichen Wahlhelfers, welches nur aus gravierenden Gründen abgelehnt werden kann. Im Wörterbuch der deutschen Sprache wird Ehrenamt definiert als „ehrenvolles Amt, das ohne Entgelt ausgeübt wird“ (DWDS, 2021), der Aspekt der Freiwilligkeit ist in dieser Definition nicht inkludiert. Im Kern, so Stricker (2011), wird „Ehrenamt als Synonym für eine klassische und historisch gewachsene Form von gemeinwohlorientierten Tätigkeiten verstanden“ (Stricker 2011:163). Gemeint sind Tätigkeiten in strukturierten Organisationsformen wie kirchlichen Einrichtungen, Wohlfahrtsverbänden oder Kultur- und Sportvereinen.

Der Wandel der Gesellschaft in den 1990er-Jahren, der durch Auflösung tradierter sozialer Milieus, Pluralisierung von Lebenslagen, demographischen Wandel und Globalisierung gekennzeichnet war, führte auch zu einer Debatte über die Zukunft und die Rolle des Sozialstaates. Vor diesem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen geriet auch das Ehrenamt in den Fokus von Politik und Gesellschaft und erfuhr eine Wandlung (Deutscher Bundestag, 1999/2002; Olk/Hartnuß, 2011; Neufeind 2015:196).

Kennzeichnend für das sogenannte „neue Ehrenamt“ ist eine Bedeutungsverschiebung der Motive und der Einsatzfelder der Tätigkeiten (Neufeind et al., 2015; Olk/Hartnuß 2011: 145ff.). „Die neuen Formen des Ehrenamtes sind u.a. gekennzeichnet durch eine stärkere Berücksichtigung der eigenen Motive und Wünsche engagementbereiter Menschen“ (LBE 2022:1). Die traditionellen Motivfelder des Ehrenamts „Helfen“ und „Pflichtbewusstsein“ werden um weitere Motive ergänzt. Dazu gehören der Wunsch nach aktiver Mitgestaltung und ein Streben nach persönlicher Erfüllung und Selbstverwirklichung. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Veränderte Interessenlagen, Veränderungen in den Erwerbsbiografien und eine damit einhergehende größere Mobilität werden in diesem Kontext diskutiert (Enquete-Kommission 2002:111; Stricker 2006:34). Auch binden sich die Menschen immer seltener ein Leben lang an einen Verein oder an eine Partei (Simonson/Vogel, 2017). Langfristige

Verpflichtungen verlieren demzufolge an Attraktivität und das Interesse an kurzfristigen - häufig projektbezogenen - Engagementmöglichkeiten nimmt zu (Simonson/Vogel, 2017).

Mit dem Wandel des Ehrenamts kamen auch neue Bezeichnungen hinzu. Bezuglich der Begrifflichkeit besteht kein Konsens darüber, wie diese unentgeltlichen, freiwilligen Tätigkeiten am treffendsten bezeichnet werden können. In der öffentlichen Diskussion, in der Forschung und auch von den freiwilligen Akteur*innen werden je nach Kontext Begriffe wie Freiwilligenarbeit, ehrenamtliches, freiwilliges, soziales oder bürgerschaftliches Engagement, Volunteering oder Selbsthilfe in Abgrenzung zum alten traditionellen Ehrenamt verwendet. In neueren Publikationen findet sich zudem der Begriff der freigemeinnützigen Arbeit (Wehner/Güntert, 2015; Möskens et al., 2015).¹

Zudem besteht die Tendenz, ähnliche Phänomene mit unterschiedlichen oder unterschiedliche Phänomene mit demselben Begriff zu beschreiben, ohne diese Abgrenzungen genau zu klären. Verstärkend wirken auf diese allgemeine Unschärfe das breite Spektrum an Tätigkeiten und die Vielfalt an Tätigkeitsfeldern, in denen freiwilliges Engagement stattfindet.

Vielfach stimmen die Autor*innen wie beispielsweise Erlinghagen (2013), Hartnuß (2020), Hollstein (2017), Schumacher (2015a) und Winkler (2011) darin überein, dass die Bedeutung von Begriffen in verschiedenen Kontexten unterschiedlich interpretiert werden kann. Als Erklärungsansatz hinsichtlich der mangelnden Eindeutigkeit lässt sich anführen, dass „eine einheitliche und eindeutige Definition von Begriffen ... oft nicht möglich [ist], wenn die Übergänge zwischen ihrem wissenschaftlichen und ihrem alltäglichen Verständnis fließend sind, wenn das alltägliche Verständnis selbst Gegenstand der wissenschaftlichen Betrachtung ist, wenn dieses Verständnis von Person zu Person oder von Gruppe zu Gruppe variieren kann, und schließlich: wenn es in besonderem Maße historischen Wandlungsprozessen unterliegt“ (Hoff 1993:249). Einvernehmen hinsichtlich der Vielzahl der Begriffe besteht bei der Beschreibung dieser unentgeltlichen, freiwilligen Tätigkeit insofern, dass diese vom Bereich der Erwerbsarbeit als einer selbstständigen oder abhängigen Beschäftigung zur Sicherung des Lebensunterhalts und von einer

¹ Anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass der Begriff der freigemeinnützigen Arbeit von den Autor*innen stets klar definiert und begrenzt wird.

Tätigkeit im privaten Umfeld abzugrenzen ist. Auch muss sie in einem Bereich erfolgen, der dem öffentlichen bzw. halböffentlichen Raum zuzuordnen ist.

2.1.2 Kriterien für freiwilliges Engagement

Wann eine Tätigkeit als freiwilliges, ehrenamtliches Engagement einzuordnen ist, darüber besteht in der Literatur weitgehend Einigkeit: Eine Tätigkeit wird dann als freiwilliges Engagement bezeichnet, wenn die folgenden fünf Kriterien erfüllt sind, welche 2002 von der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ vorgelegt wurden. „Bürgerschaftliches Engagement ist freiwillig, findet im öffentlichen Raum statt, ist gemeinschaftsbezogen, trägt zum Allgemeinwohl bei und ist nicht auf materiellen Gewinn gerichtet“ (Deutscher Bundestag 2002:38ff.). Auch die neueste bundesdeutsche Gesetzgebung, das „Gesetz zur Errichtung der Deutschen Stiftung für Engagement und Ehrenamt“ (25. März 2020), definiert bürgerschaftliches Engagement bzw. Ehrenamt als „freiwilligen, unentgeltlichen und am Gemeinwohl orientierten Einsatz von einer oder mehreren Personen auf Basis der freiheitlichen demokratischen Grundordnung“ (EhrenamtStiftG, §2 Abs. 2 Satz 1)². Es wird betont, dass das Ehrenamt ohne Gewinnerzielungsabsicht ausgeführt wird und dass die Aufgaben im öffentlichen Interesse liegen oder gemeinnützige, kirchliche oder mildtätige Zwecke fördern (EhrenamtStiftG, §2 Abs. 2 Satz 2).

Im Folgenden sollen die Kriterien der Enquete-Kommission näher betrachtet werden, da diese grundlegend für die bundesdeutsche Gesetzgebung waren und sind.

Diese decken sich auch weitgehend mit denen im Freiwilligensurvey (2019) verwendeten Definitionen zum freiwilligen Engagement, der vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert wird. Zugleich stellen diese die Basis für die Entwicklung der eigenen Definition dar.

- Freiwilligkeit

„Bürgerschaftliches Engagement ... ist freiwillig“ (Deutscher Bundestag 2002:38ff.): Das Engagement des Aktiven beruht auf der eigenen, freiwilligen Entscheidung, es kann also nicht angeordnet werden. Mit dieser Formulierung wird deutlich gemacht, dass es den

² Gesetz zur Errichtung der Deutschen Stiftung für Engagement und Ehrenamt Online unter: gesetze-im-internet.de. Aufgerufen am 26.04.2023.

Engagierten freigestellt bleibt, für welches Aufgabenfeld und in welchem zeitlichen Umfang sie sich einbringen. Freiwilligkeit, Unabhängigkeit vom staatlichen Apparat und Eigeninitiative werden durch diese Formulierung hervorgehoben.

- Öffentlichkeit

„Bürgerschaftliches Engagement ... ist öffentlich beziehungsweise findet im öffentlichen Raum statt“ (Deutscher Bundestag 2002:38): Durch dieses Kriterium lässt sich freiwilliges Engagement abgrenzen von Tätigkeiten, die innerhalb des familiären oder beruflichen Rahmens ausgeübt werden. Bedingung für die Zuordnung der Tätigkeit als freiwilliges Engagement ist, dass diese „... außerhalb des sozialen Nahraumes für Andere, öffentlich oder in der Öffentlichkeit erbracht“ (Freiwilligensurvey 2019:20) werden, es sich demnach nicht um „... Haus- oder Familienarbeit handelt, sondern um Tätigkeiten, die im öffentlichen Raum stattfinden“ (Freiwilligensurvey 2019:20).

- Gemeinschaft

„Bürgerschaftliches Engagement ... wird in der Regel gemeinschaftlich/kooperativ ausgeübt“ (Deutscher Bundestag 2002:38). Das Kriterium der Gemeinschaftlichkeit beinhaltet zwei Zielrichtungen: Zum einen ist hier der Gemeinschaftsbezug angesprochen. Das Engagement soll sich auf „das Wohl der Mitglieder einer mehr oder weniger umfassenden Gruppe von Gesellschaftsmitgliedern“ (Deutscher Bundestag 2002:39) richten. Zum anderen geht es um die Art und Weise der Ausübung einer Tätigkeit, welche in der Regel eine „Tätigkeit mit anderen“ darstellt (Deutscher Bundestag 2002:39).

- Unentgeltlichkeit

„Bürgerschaftliches Engagement ... ist nicht auf materiellen Gewinn gerichtet“ (Deutscher Bundestag 2002:38), so definiert die Enquete-Kommission das klassifizierende Kriterium der „Unentgeltlichkeit“. Gemeint damit ist eine prinzipielle Unentgeltlichkeit des Handelns, jedoch ist eine Aufwandsentschädigung - also eine Entschädigung für angefallene Kosten im Rahmen der freiwilligen Tätigkeit - durchaus mit dem Kriterium der Unentgeltlichkeit vereinbar, da „die Tätigkeit nicht dazu [dient], ein monetäres Einkommen zu erzielen“ (Freiwilligensurvey 2019:20).

- Gemeinwohlorientierung

„Bürgerschaftliches Engagement ... ist gemeinwohlorientiert (Deutscher Bundestag 2002:38). Dieses klassifikatorische Kriterium scheint eindeutig: Um als bürgerschaftliches Engagement eingestuft zu werden, muss die Tätigkeit dem Wohle anderer dienen. Jedoch ist der Begriff der Gemeinwohlorientierung ein relatives Konstrukt, dessen Bedeutung im Kontext unterschiedlicher Wertesysteme und situativer Gegebenheiten variieren kann. Die Interpretation der Gemeinwohlorientierung hängt von den zugrundeliegenden Werten und Interessen ab. „Da unterschiedliche Auffassungen darüber bestehen, was zum Gemeinwohl beiträgt, wird in der Regel die Intention der handelnden Personen in den Blick genommen. Gemeinwohlorientierung und Eigeninteresse können dabei durchaus Hand in Hand gehen: Ein Engagement kann sowohl den Interessen der engagierten Person als auch dem Gemeinwohl dienen“ (Freiwilligensurvey 2019: 20). In diesem Sinne äußern sich auch weitere Autor*innen (u.a. Röbke, 2017). Hollstein (2017) betont den individuellen Nutzen noch stärker, wenn sie schreibt, dass Gemeinwohlorientierung von ehrenamtlicher Tätigkeit darauf hinweist, dass sie gesellschaftlich erwünscht ist und auch einen Nutzen für andere bringen sollte, aber dies nicht „das primäre Ziel“ (Hollstein 2017:4) der ehrenamtlichen Tätigkeit sei³.

In diesem Zusammenhang ist eine eigene Handlungslogik von freiwilligem Engagement hervorzuheben. „Bürgerschaftliches Engagement hat einen Eigensinn und ist ein eigenständiges Tätigkeitsfeld in der Bürgergesellschaft. Der Begriff ‚Eigensinn‘ benennt die Besonderheit des bürgerschaftlichen Engagements. Dieses folgt einer eigenen Handlungslogik, der Freiwilligkeit“ (Deutscher Bundestag 2002:39). Zudem wird auf die (Mitwirkungs-)Kraft von freiwilligem Engagement verwiesen. Dieses verfügt „über ein Kritik- und Innovationspotenzial aus Laienkompetenz und [über einen] Mitgestaltungsanspruch. Es stößt Lernprozesse in einer Bürgergesellschaft an und

³ Eine kritische Auseinandersetzung mit den klassifikatorischen Kriterien des bürgerschaftlichen Engagements „freiwillig“, „öffentlich“, „kooperativ“, „immateriell“ und „gemeinwohlorientiert“ würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, findet sich aber u.a. in den ausführlichen Arbeiten von Hollstein (2015; 2017), Röbke (2017) und Hartnuss & Olk (2011). Dass es sich hierbei keineswegs um eine theoretische Diskussion handelt, macht die Diskussion um die Streichung des Kriteriums der Gemeinwohlorientierung im Engagementbegriff im Freiwilligensurvey 2014 deutlich (hierzu u.a. Backhaus-Maul, 2021). Aufgrund dieser Erweiterung des Definitionsbegriffs, welcher die Gemeinwohlorientierung voraussetzt, diese aber nicht mehr prüft („In der Regel muss die Gemeinwohlorientierung dieser Aktivitäten vorausgesetzt werden, weil eine Prüfung von Nutzen und Kosten der genannten Tätigkeiten nicht möglich ist“, so die Begründung der Autor*innen (FWS 2014: 31) hinsichtlich der vorgenommenen Veränderung), wird jegliche informelle Hilfe zwischen Personen zum freiwilligen Engagement erklärt und in Folge ist ein Anstieg der Engagementquote auf 43,6%, (FWS 2014) zu konstatieren.

befindet sich selbst in ständigem Wandel“ (Deutscher Bundestag 2002:38).

2.1.3 Begrifflichkeiten im Kontext des freiwilligen Engagement

Der Begriff des „Bürgerschaftlichen Engagements“, auch von der Enquete-Kommission (2002) verwendet, konnte sich als Oberbegriff für eine freiwillige Tätigkeit verwendet, weder im allgemeinen Sprachgebrauch noch in der Forschung durchsetzen. Weiterhin bezeichnen Engagierte ihre Tätigkeit überwiegend als Ehrenamt oder freiwilliges Engagement (FWS 2019/2014).

Jedoch verweisen Hartnuß (2020) und Priller (2011) in ihren Arbeiten auf einen wichtigen Aspekt dieser Begrifflichkeit. Er zielt darauf ab, dass der Begriff des bürgerschaftlichen Engagements nicht nur einen Ober- und Sammelbegriff darstellt, sondern eine „Teilhabe- und Demokratisierungsfunktion“ (Priller 2011:35) betone und eng mit einem Konzept von Bürger- bzw. Zivilgesellschaft verbunden ist. „Bürgerschaftliches Engagement hat zugleich einen demokratiepolitischen Mehrwert, weil hierbei gesellschaftliche Ansprüche von Teilhabe, Beteiligung und Gestaltung der Gesellschaft gelebt und zivile Tugenden und Verhaltensformen eingeübt bzw. praktiziert werden. Mit dem bewussten Bezug auf den Bürgerstatus schlägt der Begriff zudem die Brücke zwischen Zivilgesellschaft als Beschreibung eines real bestehenden gesellschaftlichen Sektors und der Vision von Bürgergesellschaft als Leitvorstellung unseres politischen Gemeinwesens“ (Hartnuß 2020:2).

In neueren Arbeiten werden vorwiegend die Begriffe ehrenamtliches Engagement und freiwilliges Engagement in synonymer Weise verwendet (Hollstein, 2017; Schührer, 2019). Die Argumentationslinie der Befürworter einer synonymen Verwendung fokussiert die Perspektive der Aktiven, der ehrenamtlich Engagierten. In deren „Selbstverständnis“ (Hollstein 2017:3) seien beide Begriffe gebräuchlich, wobei sie sich mit dieser Aussage auf die Auswertungen der Freiwilligensurveys 2009 und 2014 beziehen. Zudem könnten Arbeiten, welche die Perspektiven der Akteur*innen aufnehmen, legitimerweise keine klare Definition der Begriffe erbringen. Eine Unterscheidung sei daher nicht zielführend, zumal diese oftmals im Sinne einer „Begriffspolitik“ (Hollstein 2017:3; Hollstein 2015:20; Schührer, 2019) verwendet werden. Auch die vorliegende Arbeit schließt sich der synonymen Verwendung von Ehrenamt und freiwilligem Engagement, wie u.a. von Hollstein postuliert, an. Dies wird durch die Aussagen der interviewten Personen

bestätigt. In den Vorgesprächen bezeichneten sich diese sowohl als Ehrenamtliche als auch als freiwillig Tätige. Allerdings wurde mehrheitlich die Bezeichnung Ehrenamtliche⁴ präferiert.

2.1.4 Konzeptionelle Definition von Ehrenamt

In der Schule als Lernort von Demokratie und als Einsatzfeld von ehrenamtlichen Akteur*innen findet freiwilliges, ehrenamtliches Engagement in vielfältiger Form, mit einer Vielzahl an Akteur*innen und Kooperationspartner*innen statt (Hartnuß 2013:299ff.). Angesichts dieser Vielfältigkeit innerhalb des Untersuchungsfelds und in Anbetracht der zuvor dargestellten unterschiedlichen Begriffsverständnisse und der Unübersichtlichkeit in der Nutzung der verschiedenen Begrifflichkeiten ist eine Begriffsdefinition des ehrenamtlichen Engagements (auch) in dieser Studie notwendig. Zudem setzt die Analyse einer Zusammenarbeit angesichts der Interdependenz von Definition und Resultaten eine exakte Definition voraus. Zugleich wirkt diese als Kontrollfunktion in Hinsicht auf Validität, Repräsentativität und Aussagekraft einer Studie (Bortz/Döring, 2005; Lamnek/Krell, 2016). Daher wird im Folgenden eine konzeptionelle Definition von Ehrenamt entwickelt.

Als Bezugspunkt und Rahmen sollen die zuvor dargelegten Kriterien der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ (Deutscher Bundestag, 2002) Anwendung finden. Um im Untersuchungsfeld Schule die Vielfältigkeit des Engagements zu differenzieren, wird auf eine von Winkler (2011) in seiner Arbeit zum Verhältnis von Zivilgesellschaft und Engagement entwickelte Definition für ehrenamtliches Engagement Bezug genommen. Auch Winkler sieht die Notwendigkeit einer Definition darin begründet, dass „der Bedeutungsinhalt für die Begrifflichkeiten Ehrenamt, Ehrenamtlichkeit oder ehrenamtliche Tätigkeit (...) im Gebrauch des Begriffs nicht eindeutig und uneinheitlich“ (Winkler 2011:4) ist. Kennzeichen für ein Ehrenamt, die generell Anwendung finden sollten, so Winkler, sind die „Ausdifferenzierung in einem Organisationsgefüge, die unbesoldete Ausführung des Ehrenamtes, die Rekrutierung durch Wahl oder Ernennung und der öffentliche Charakter ehrenamtlicher Tätigkeit“ (Winkler 2011:4). Ferner nennt er das Auswahlkriterium der „sozialen Selektivität“ (Winkler 2011:4) und beschränkt dieses auf das Kriterium der Berufstätigkeit. Andere Selektionskriterien wie Alter, Geschlecht, Das

⁴ In Referenz auf diese für die Untersuchung wichtigen Akteur*innen und deren mehrheitlich verwendete Selbstbezeichnung als Ehrenamtliche wird mit dem Titel der Studie „Kooperation von Ehrenamt und Schule“ darauf Bezug genommen.

Bildungsniveau, soziale Herkunft und Interessen werden nicht herangezogen.

Diese für das Ehrenamt formulierte Definition engt die Kriterien der Enquete-Kommission hinsichtlich individueller als auch institutioneller Voraussetzungen ein, ohne hierbei in Widerspruch zu diesen Kriterien zu geraten. Zugleich wird das Ehrenamt als ein Teilbereich des freiwilligen Engagements definiert. Zudem enthält diese Definition keine Implikationen, die auf eine ausschließliche Verwendung der Bezeichnung Ehrenamt verweisen. Ein synwymer Gebrauch ohne Bedeutungsverschiebung der Begriffe Ehrenamt, ehrenamtliches Engagement und freiwilliges Engagement, freiwillig Tätige bzw. freiwillige Akteur*innen ist, wie bereits unter Punkt 2.1 ausführlich dargestellt, damit durchaus vertretbar.

Ehrenamt ist „eine innerhalb einer Organisation funktional ausdifferenzierte Position, im horizontalen und im vertikalen Sinne (Erstes ist mit spezifischen Aufgaben verbunden, Letztes auf verschiedenen Stufen der Delegation angesiedelt), die von Personen ausgeübt wird, die diese Tätigkeit neben oder nach ihrer Berufstätigkeit unbesoldet ausüben (etwaige - auch erhebliche - Geldzahlungen dienen nicht (primär) zur Bestreitung des Lebensunterhalts), deren Inhaber in diese Position durch eine jeweils gegebene Personengruppe gewählt werden bzw. von einer diese Gruppe repräsentierenden Institution ernannt werden und deren Tätigkeit qua Zweck der Organisation auch im Bereich der Öffentlichkeit stattfindet oder auf sie bezogen ist oder zumindest öffentliche Funktionen erfüllt“ (ebd. 2011:5).

Diese von Winkler für das Ehrenamt entwickelte Definition ermöglicht es, die vielfältigen freiwilligen Tätigkeiten, wie sie an Schulen stattfinden, vertieft zu differenzieren. Über die Anwendung des Kriteriums der „sozialen Selektivität“ (Winkler 2011:4) - in diesem Fall die vorliegende oder die ehemalige Berufstätigkeit - lässt sich eine Unterscheidung zwischen den verschiedenen Akteur*innen treffen. Es kann differenziert werden zwischen dem freiwilligen Engagement von Schüler*innen, die nicht berufstätig sind, und anderen Akteur*innen, die entweder berufstätig waren oder derzeit berufstätig sind und sich freiwillig engagieren.

Das Kriterium der Organisationsbindung durch Ernennung zielt auf die Form des Engagements und grenzt dieses von spontanen Formen sozialer Hilfe im Alltag ab. Über diese Definitionserweiterung erfolgt eine Abgrenzung der ehrenamtlichen Tätigkeit von sporadischem, freiwilligem Handeln von Personen, wie beispielsweise die im zu

untersuchenden Handlungsfeld wiederholt anzutreffende gelegentliche Begleitung von Klassen bei Unterrichtsgängen.

Ehrenamtliche Tätigkeit findet im öffentlichen Raum statt. Da Schule bereits qua Definition eine öffentliche Institution darstellt und öffentliche Aufgaben erfüllt, ist dieses Kriterium auch für das zu untersuchende Handlungsfeld Schule erfüllt.

Die dargelegten Kriterien erweisen sich daher als geeignete Definitionsvorlage, zumal diese Definition auch auf die Bestimmung von Werte- oder Milieutraditionen verzichtet⁵.

Anhand dieser von Winkler entwickelten Definition lässt sich der dieser Arbeit zugrundeliegende Definitions begriff von Ehrenamt und ehrenamtlich Tägigen ableiten.

In der vorliegenden Arbeit müssen im Rahmen der zuvor dargestellten Kriterien der Enquete-Kommission, aufbauend auf der erweiterten Definition durch Winkler, die folgenden personalen und institutionellen Gegebenheiten erfüllt sein, um den Kriterien für ehrenamtliche Tätigkeit bzw. ehrenamtliche Akteur*innen zu entsprechen:

- Die Tätigkeit wird freiwillig von Personen neben oder nach ihrer regulären Berufstätigkeit ausgeübt (Student*innen, Personen im Ruhestand, arbeitslose Personen). Der Begriff Berufstätigkeit impliziert auch die Tätigkeit als Hausfrau oder Hausmann. Das Kriterium der Hilfe außerhalb des eigenen sozialen Nahraums muss erfüllt sein.
- Der- oder diejenige erhält für diese Tätigkeit keine finanzielle Gegenleistung. Das bedeutet, der oder die ehrenamtlich Engagierte wird dafür nicht oder so gering bezahlt, dass der Lebensunterhalt primär davon nicht bestritten werden kann.
- Die Person muss von der Schulleitung oder einer anderen die Institution vertretenden Stelle mit einer Aufgabe betraut und institutionell eingebunden sein. Es erfolgt eine spezifische Aufgabenzuordnung.
- Die ehrenamtliche Tätigkeit steht in Zusammenhang mit dem schulischen Unterrichtsangebot und muss den Erziehungs- und Unterrichtsauftrag der Grundschule unterstützen.

Die vorliegende Definition hat einen konzeptionellen Charakter. Sie dient als Auswahlkriterium für Freiwillige, die um Auskunft über ihr Engagement gebeten werden sollen. Gleichzeitig wird dadurch das zu untersuchende Handlungsfeld spezifisch eingegrenzt.

⁵ Vergleiche hierzu die Diskussion über das traditionelle und das neue Ehrenamt bei Erhardt (2011).

2.2 Engagementforschung im Überblick

Erstmals seit 1999 existieren mit dem 1. Freiwilligensurvey (zunächst noch Ehrenamtssurvey genannt) aussagefähige und belastbare Zahlen zum ehrenamtlichen Engagement in Deutschland. Anstoß war der negative Bescheid der Regierung auf eine große Anfrage der Bundestagsfraktionen von CDU/CSU und FDP im Jahre 1996: „Die Recherchen im Rahmen der Beantwortung der Großen Anfrage ergaben, dass systematische, alle Bereiche der ehrenamtlichen Tätigkeiten und das ganze soziale Spektrum der ehrenamtlichen Tätigkeit abdeckende Untersuchungen derzeit nicht vorliegen“ (Deutscher Bundestag 1996:2).

In den letzten Jahren gab es vermehrt Studien zum Thema freiwilliges Engagement. Repräsentative Befragungen stellen einen wichtigen Beitrag dar, um umfassendes Verständnis über die Verbreitung des Ehrenamts in der Gesellschaft zu erhalten. Dieses Wissen ist wiederum von Bedeutung, um das Engagement im schulischen Kontext zu verstehen und zu fördern. In diesem Sinne können repräsentative Befragungen auch zur Untersuchung von freiwilligem Engagement in der Schule einen wichtigen Beitrag leisten.

Der generelle Umfang des freiwilligen Engagements in Deutschland wird auf der Grundlage verschiedener empirischer Studien vorgenommen. Drei Hauptrichtungen sind hierbei zu erkennen: Allgemeine Studien, Studien zu den Strukturen des Engagements und Studien zu Bevölkerungsgruppen. Innerhalb dieses Spektrums wird häufig zwischen organisationsgebundenen, also formalen und individuell organisierten Varianten des freiwilligen Engagements unterschieden (vgl. von Escher 2013:73; Kausmann et al. 2019:61). Zu den formal organisierten Einrichtungen zählen die Studien zivilgesellschaftliche Organisationen wie Vereine und Verbände, religiöse Vereinigungen wie Kirchen sowie staatliche oder kommunale Institutionen. Zu den individuell organisierten Gruppen werden Initiativen, Projekte oder selbst organisierte Gruppen gerechnet (Simonson/Vogel, 2017).

2.2.1 Repräsentative Studien zum freiwilligen Engagement

Im Folgenden sollen die wichtigsten Studien im Überblick vorgestellt werden, da diese hinsichtlich des Gesamtumfangs des freiwilligen Engagements zu differenten Ergebnissen kommen. Der bereits erläuterte fehlende Konsens über eine einheitliche Begrifflichkeit wirkt sich dabei auch auf diese Untersuchungen und Erhebungen aus. Aufgrund unterschiedlicher definitorischer, konzeptioneller und methodischer Prämissen variieren die Angaben zum freiwilligen Engagement in Deutschland in Teilen deutlich, was u.a. auch die Vergleichbarkeit der Ergebnisse erschwert.

- Freiwilligensurvey

Die umfangreichste und in der Öffentlichkeit am breitesten rezipierte Studie zur Erfassung des zivilgesellschaftlichen Engagements ist der deutsche Freiwilligensurvey (FWS), der - inzwischen mit fünf Erhebungen (1999, 2004, 2009, 2014, 2019) und in Sonderauswertungen für verschiedene Bundesländer - das freiwillige Engagement der bundesdeutschen Bevölkerung im Auftrag der Bundesregierung analysiert. Die repräsentative Bevölkerungsbefragung wird durch einen standardisierten Fragebogen telefonisch als Personenbefragung erhoben und im Abstand von jeweils fünf Jahren durchgeführt. Dies ermöglicht eine Betrachtung von Entwicklungen und Veränderungen im Zeitverlauf. Als Instrument der „Dauerbeobachtung“ verspricht er unter Bedingungen sozialen Wandels vor allem Kontinuität und begibt sich daneben auch auf die Suche nach kleinen Veränderungen“ (Backhaus-Maul 2021:1). Anhand der Datenlage lassen sich Gleichheiten und Unterschiede in den Aspekten Engagementbeteiligung, Engagementbereiche, Zeitvergleiche, Motive für freiwilliges Engagement, Beendigungsgründe, Hinderungsgründe und Engagementbereitschaft nachzeichnen.

- Bericht zur Lage des freiwilligen Engagements

In der 14. Legislaturperiode wurde im Bundestag 2009 beschlossen, dass die Bundesregierung in jeder Legislaturperiode einen Bericht zur „Lage des bürgerschaftlichen Engagements“ vorzulegen hat. Diese sollen die Entwicklung des freiwilligen Engagements in Deutschland untersuchen und Empfehlungen für eine bessere Unterstützung geben. Diese Engagementberichte einer unabhängigen Gutachterkommission des interdisziplinär⁶

⁶ Laut eigenen Angaben arbeiten Forscher*innen verschiedenster Disziplinen zusammen. Schwerpunktmäßig kommen diese vor allem aus der Soziologie, der Politikwissenschaft, der Ökonomie, der Rechtswissenschaft und der Psychologie.

arbeitenden „Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung“ (WZB) enthalten empirische Befunde, Daten und Trends. Des Weiteren werden zusätzlich zentrale gesellschaftliche Debatten aufgegriffen. „Zukunft der Zivilgesellschaft: Junges Engagement im digitalen Zeitalter“, so der Titel des dritten, aktuellen Engagementberichts aus dem Jahre 2022. Ziel der Berichte ist es, die Entwicklung einer nachhaltigen Engagementpolitik zu unterstützen und zur Förderung des ehrenamtlichen Engagements beizutragen. Erweitert wird das wissenschaftliche Gutachten der Sachverständigen jeweils durch eine Stellungnahme der Bundesregierung.

- Deutscher Alterssurvey (DEAS):

Im Zentrum des Deutschen Alterssurveys (DEAS) stehen der Wandel der Lebenssituationen und Alternsverläufe (DZA) der Menschen ab dem 40. Lebensjahr. Mit mehreren Erhebungen (1996, 2002, 2008, 2011, 2014 und zuletzt 2021) wird inzwischen ein Zeitraum von 25 Jahren abgebildet. Die Erhebung des Alterssurveys stellt eine Kombination von Quer- und Längsschnitterhebungen dar: Etwa ein Viertel der teilnehmenden Personen wird erneut befragt. „Informationen zu zentralen Lebensbereichen und Dimensionen von Lebensqualität werden über ein standardisiertes mündliches Interview sowie einen schriftlichen Fragebogen erhoben“ (Wetzel/Simonson 2017:38). „Aufgrund der Corona-Pandemie musste der Erhebungsmodus auf ein Computer Assisted Personal Interview am Telefon (CAPI-per-Phone) umgestellt werden“ (Stuth, 2022:7). Diese Individualdaten werden mit Kontextdaten auf Kreisebene und Merkmalen des Wohnumfelds kombiniert. Die repräsentative Studie deckt eine große Breite „alter(n)srelevanter“ (Wetzel/Simonson 2017:38) Themen ab, unter anderem auch zum ehrenamtlichen Engagement. Im Zentrum des Studieninteresses steht ehrenamtliches Engagement in organisationsgebundenen Strukturen wie Vereinen, Initiativen oder Organisationen in der zweiten Lebenshälfte. Als ehrenamtliches Engagement wird ausschließlich gewertet, wenn angegeben wird, „eine Funktion oder [...] ein Ehrenamt in der Gruppe innezuhaben“ (Wetzel/Simonson 2017:85).

- Sozio-oekonomisches Panel (SOEP)

Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP)⁷ ist eine repräsentative Langzeitstudie, die seit 1984 gesellschaftliche Entwicklungen untersucht. Hierfür werden über 30.000 Personen regelmäßig zu ihrer Lebenssituation und ihren Einstellungen befragt. Mit „Leben in Deutschland“, so der Studientitel, werden Daten zu vielen Lebensbereichen (Erwerbstätigkeit, Einkommen, Wohnsituation, Bildung und Gesundheit) ermittelt: Die Fragestellungen zum Thema Ehrenamt stehen in Verbindung mit dem Thema Freizeit. Das freiwillige Engagement wird im SOEP in einem zweijährigen Rhythmus erfasst. Auch diese Studie bezieht sich ausschließlich auf das Engagement in organisationsgebundenen Formen wie Tätigkeiten in Vereinen, Verbänden oder sozialen Diensten und die hierfür aufgewendete Zeit.

- Zeitverwendungserhebung (ZVE)

Die Zeitverwendungserhebung (ZVE), deren letzte Erhebung im Dezember 2022 durchgeführt wurde, wird etwa alle zehn Jahre vom Statistischen Bundesamt als Quotenstichprobe durchgeführt. Hierbei wird versucht, die Grundgesamtheit durch Festlegung von Quoten an bestimmten Merkmalen widerzuspiegeln, um eine repräsentative Zusammensetzung der Stichprobe zu erhalten. Mittels Tagebuchaufzeichnungen und Fragebogen wird ermittelt, „wie viel Zeit Menschen für welche Aktivitäten aufwenden und wann sie diesen Tätigkeiten im Tagesverlauf nachgehen“ (ZVE, 2023). Beruhend auf einem weiten Engagementbegriff wird nach dem monatlichen zeitlichen Umfang für freiwilliges Engagement gefragt (ZVE, 2023).

- ZiviZ-Survey

Seit 2012 erstellt ZiviZ „Zivilgesellschaft in Zahlen“ - unterstützt von der Bertelsmann-Thyssen-Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Stifterverband - statistische Berichte zu gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen. Der ZiviZ-Survey ist eine repräsentative Wiederholungsbefragung, die das gesamte Spektrum zivilgesellschaftlicher Organisationen untersucht. Alle vier bis fünf Jahre (2012, 2017 und 2022) werden Organisationen der Zivilgesellschaft wie Vereine, Stiftungen, gemeinnützige GmbHs und Genossenschaften befragt. Hierbei werden sowohl langfristige Entwicklungen der

⁷ Zugleich ist das SOEP eine forschungsbasierte Infrastruktureinrichtung unter Leitung der Leibniz-Gemeinschaft am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW Berlin). Das SOEP-Team bereitet die Befragungsdaten des Panels auf und stellt diese als Open-Access-Daten zur Verfügung.

organisierten Zivilgesellschaft erfasst als auch Schwerpunktthemen aufgenommen (<https://www.ziviz.de/ziviz-survey>). Die Erhebungen des ZiviZ-Survey lassen sich als Ergänzung zum personenbezogenen Deutschen Freiwilligensurvey sehen, da hier dominant die Organisationsperspektive abgebildet wird.

2.2.1.1 Freiwilliges Engagement in Deutschland

Die verschiedenen Studien zeigen - wie zuvor erläutert - unterschiedliche Konzepte, unterschiedliche Ziele, enger bzw. weiter gefasste Begriffsdefinitionen von Engagement, unterschiedlich erfasste Zeitrahmen und verschiedene Grundgesamtheiten auf. Während der Deutsche Freiwilligensurvey (FWS) im Jahr 2019 eine Engagementquote von 39,7 Prozent aller Personen ab 14 Jahren ausweist, liegt laut einer Studie des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW), die auf repräsentativen Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) basiert, der Anteil der ehrenamtlich Aktiven in Vereinen, Initiativen und in der Flüchtlingshilfe im Jahr 2017 bei rund 32 Prozent (DIW, 2019). Laut Freizeitmonitor (2020) engagierten sich im Jahr 2020 knapp 23 Prozent der deutschen Bevölkerung zwischen 18 und 74 Jahren mindestens einmal pro Monat ehrenamtlich (vgl. Reinhardt 2020:133). Der Deutsche Alterssurvey (DEAS) 2014 weist mit einer Engagementquote von 22,2 Prozent aller (befragten) Personen den geringsten Wert aus (Wetzel/Simonson, 2017).

Der Vergleich der verschiedenen Studien und deren Ansätze zur Quantifizierung von Engagement, aber auch die verschiedenen Erhebungszeitpunkte machen deutlich, wie sich unterschiedliche Konzepte auf die Engagementquote auswirken können. Die gewonnenen Zahlen verdeutlichen die Abhängigkeit der Ergebnisse von der Fragestellung, der Weite des Engagementsbegriffs und der untersuchten Grundgesamtheit. Diese Vielzahl der Ansätze stößt nicht nur auf Zustimmung und wird durchaus kritisch betrachtet. Kritisiert werden Dehnbarkeit und Unschärfe der ehrenamtlichen Tätigkeit in den Studien (Pinl, 2015/2018) und deren Auswertungen (Krimmer, 2019). Diese erfolgen „...kaum in verbindender Perspektive.Nach wie vor bauen die meisten Studien und Abhandlungen nur auf einzelnen, eben den selbst durchgeführten empirischen Untersuchungen auf. Und lassen dabei das Potential anderer Daten, anderer Blicke auf die empirische Wirklichkeit,

ungenutzt“ (Krimmer 2019:V)⁸, so der Autor in seiner Arbeit zur Zivilgesellschaft auf Grundlage verschiedener Studien mit Gesellschaftsbezug.

Übereinstimmend werden von den Studien als Schwerpunkte des freiwilligen Engagements die Bereiche Sport und Bewegung (13,5%), Kultur und Musik (8,6%), der soziale Bereich (8,3%) und der Bereich der Kindergärten und Schulen (8,2%) genannt⁹. Auch die Sonderauswertung der Studie „Zivilgesellschaft in Zahlen“ (Ziviz, 2017) von 2018 nennt den Bereich der Bildung und Erziehung mit etwa 16 Millionen engagierten Menschen, die in 297.000 bildungsbezogenen Organisationen oder in annähernd 10.000 Bildungsstiftungen aktiv sind, als das zweitwichtigste Engagementfeld in Deutschland (Priener/Mohr, 2018).

Die dominierende Zielgruppe des freiwilligen Engagements sind „anteilig am häufigsten Kinder(n) und Jugendliche(n), Familien und ältere(n) Menschen“ (Simonson et al. 2021:14)¹⁰. Weitere große Zielgruppen für den Einsatz freiwilligen Engagements sind Pflegebedürftige, Menschen mit Behinderungen, Personen mit Migrationshintergrund, Flüchtlinge oder Asylsuchende (Simonson et al. 2021:14).

Die großen Studien (FWS, DEAS, Ziviz, ZVE) sind sich einig, dass das Ehrenamt insgesamt ein quantitativ bedeutsames Phänomen in Deutschland darstellt (vgl. Hollstein 2015:41). Übereinstimmend wird auch eine Zunahme des freiwilligen Engagements in allen Altersgruppen konstatiert. Eine Untersuchung von Kausmann et al. (2019) zeigt, dass der Anteil des organisationsgebundenen Engagements von 55,8 auf 52,1 Prozent gesunken ist. Gleichzeitig stieg jedoch das Engagement in „individuell organisierten Gruppen“ im gleichen Zeitraum von 11 auf 16 Prozent an.

⁸ Die Übersichtsarbeit von Krimmer (2018) beinhaltet eine systematische Zusammenfassung der vorliegenden Studien, in der die Ergebnisse und die der jeweiligen Studie zugrundeliegende Operationalisierung dargestellt und kritisch gewürdigt werden.

⁹ Die genannten Werte und weitere Werte - soweit nicht anders dargestellt - werden aus dem FWS (2019) übernommen. Ausschlaggebend für diese Entscheidung ist der der Studie zugrundeliegende weite Definitionsbegriff von freiwilligem Engagement, welcher sowohl Tätigkeiten in formalen als auch in individuellen Bereichen erfasst.

¹⁰ Diese Ergebnisse stehen in Übereinstimmung mit denen anderer Umfragen. Im „Bericht zur Lage und zu den Perspektiven des bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland“ stellte das Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) im Jahr 2009 Strukturen und Entwicklung des bürgerschaftlichen Engagements, die Engagementpolitik auf verschiedenen Ebenen sowie den Zusammenhang zwischen bürgerschaftlichem Engagement und Familie in den Mittelpunkt seiner Forschung. Demnach sind Familien, Kinder und Senioren mit 49 % die wichtigste Zielgruppe freiwilligen Engagements.

Auch die Quote der Beteiligung innerhalb der verschiedenen Alters- und Bildungsgruppen variiert. Laut Simonson et al. (2021:12) ist der höchste Anteil an Engagierten bei den 30- bis 49-Jährigen mit 44,7 Prozent zu finden, während der niedrigste Anteil bei den 50- bis 64-Jährigen mit 40,6 Prozent zu verzeichnen ist. Bezuglich des Bildungsstands und des Engagements ist eine positive Korrelation feststellbar. Menschen mit hohem Bildungsstand engagieren sich häufiger und im Zeitvergleich länger.

Geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Engagementquote sind erstmals im FWS von 2019 nicht mehr ersichtlich. „Während sich in der Vergangenheit seit 1999 stets Männer zu größeren Anteilen freiwillig engagierten, ist im Jahr 2019 erstmals kein statistisch signifikanter Geschlechterunterschied in der Engagementquote festzustellen (Frauen: 39,2 Prozent; Männer: 40,2 Prozent“ (Simonson et al. 2021:4).

Auch wenn sich genderspezifische Unterschiede in der Engagementquote langsam aufzulösen scheinen, zeigt sich das Auswahlverhalten hinsichtlich der Engagementfelder genderspezifisch. Zwischen Männern und Frauen sind weiterhin Unterschiede in den Einsatzfeldern festzustellen. „Frauen engagieren sich beispielsweise anteilig häufiger als Männer in Bereichen, die als familienbezogen oder sozial charakterisiert werden können. Männer sind anteilig häufiger in den Bereichen Sport und Bewegung, Unfall- oder Rettungsdienste oder freiwillige Feuerwehr und auch im Bereich der Politik und der politischen Interessenvertretung freiwillig tätig“ (Simonsson et al. 2021: 11f.). Insbesondere im Bereich Sport und Bewegung ist die größte geschlechtsspezifische Differenz zu finden. Laut dieser Studie liegt der Anteil freiwillig engagierter Frauen hier deutlich unter dem Anteil der Männer.

Nicht nur hinsichtlich der quantitativen Engagementbeteiligung sind Entwicklungen zu konstatieren, auch hinsichtlich der Einstellung zum Ehrenamt hat sich eine deutliche Wandlung vollzogen.

Prägnant, die verschiedenen Ebenen des Wandels ansprechend, formulieren dieses Matuschek/Niesyto (2016) in ihren Empfehlungen zur Gestaltung des freiwilligen Engagements: „Jede Organisation, jede Partei, jede Gewerkschaft wünscht sie sich: Jene pflegeleichten Freiwilligen, die jederzeit zur Verfügung stehen und ohne Murren die ihnen zugeteilten Aufgaben verrichten. Doch der Trend geht in eine andere

Richtung“ (Matuschek/Niesyto 2016:3). Im klassischen Ehrenamt wurde ein Ehrenamt oft aus Tradition und Pflichtgefühl langjährig und kontinuierlich ausgeübt und die ehrenamtlich Engagierten waren bereit, sich in hierarchischen und komplexen Strukturen unterzuordnen (Beher et al., 2000). Hierbei handelte es sich oft um Tätigkeiten in Vereinen, gemeinnützigen Organisationen oder Kirchengemeinden. Seit den 1990er-Jahren sind hier Veränderungen zu beobachten und ein Strukturwandel des Ehrenamts ist zu konstatieren. Trotz einer Zunahme der Anzahl an freiwillig Engagierten insgesamt ist die Bereitschaft zum Engagement bei traditionellen Organisationen mit langfristiger Bindung rückläufig (FWS, 2019; ZiviZ, 2018). Neue Formen der Engagements gewinnen an Bedeutung (Priemer/Mohr, 2018; ZiviZ 2018). Der Trend geht zu einem zeitlich begrenzten, projektorientierten Engagement in informellen Gruppen und Projekten (FWS, 2019).

Die Untersuchungen der Freiwilligensurveys (2019, 2015) und der Vergleich von Freiwilligenarbeit und Erwerbsarbeit von Güntert (2015) zeigen, dass bei Engagierten selbstbezogene Motive in den Vordergrund rücken. Neben dem Wunsch „etwas Gutes für die Gesellschaft zu tun“ (Matuschek/Niesyto 2016:2) soll Engagement Spaß machen, Gestaltungsspielraum und Teilhabemöglichkeiten und Möglichkeiten der individuellen Weiterentwicklung und Selbstverwirklichung bieten (FWS, 2019). Die Ansprüche an die ehrenamtliche Tätigkeit sind gestiegen. Weiterhin spielen Motive der sozialen Hilfsbereitschaft, gemeinwohlbezogene Ziele und der Wunsch nach Sozialkontakten eine Rolle (FWS, 2019). Aber die Auswahl wird nun auch bestimmt durch den Einbezug individuumsbezogener Motive wie Spaß, Ideen zur eigenen individuellen Weiterentwicklung und Selbstverwirklichung. Ferner geht es um Mitwirkung und Mitgestaltung - eine Unterordnung in hierarchische Systeme gilt mit den eigenen Vorstellungen als nur schwer kompatibel. „Die meisten Freiwilligen lehnen es deutlich ab, sich in der Rolle des Empfängers von Weisungen zu sehen. Daraus sollte nicht geschlossen werden, dass Führung und Vorschriften generell zurückgewiesen werden. Es zeigt jedoch, dass Freiwillige besonders sensibel auf Instrumentalisierung und Bevormundung reagieren“ (Güntert 2015:36).

Die Bedürfnis- und Motivlage der ehrenamtlich Engagierten hat sich verändert: Neuere Untersuchungen wie der FWS (2019) oder von Güntert (2015) und Schill (2014) zur Erwerbs- und Freiwilligentätigkeit bestätigen dies. „Der Ausdruck der Persönlichkeit und das selbstbestimmte Handeln im Einklang mit den eigenen Wertvorstellungen zeichnen die Freiwilligenarbeit gegenüber der Erwerbsarbeit“ (Güntert 2015:24) und zugleich

gegenüber dem traditionellen Ehrenamt aus. In diesem Zusammenhang weisen Autoren wie Güntert und Wehner (2012) und Schill (2014) auf mögliche Konflikte hin, die sich aus der veränderten Bedürfnis- und Motivlage zwischen den ehrenamtlich Engagierten und der Organisation, in der diese tätig sind, ergeben.

Fasst man überblickend die Forschung zum ehrenamtlichen Engagement zusammen, so lässt sich festhalten: „Freiwilliges Engagement hat sich in den letzten zwanzig Jahren gewandelt“ (FWS 2019a:40). Es ist anzunehmen, dass die Tendenz zur Veränderung weiter anhält, denn die Pandemie im Jahr 2020 führte zu erheblichen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen, die auch die Zivilgesellschaft stark beeinflussten. Es bleibt jedoch unklar, welche langfristigen Auswirkungen auf das freiwillige Engagement zu erwarten sind.

2.2.1.2 Kindergarten und Schule als Engagementbereiche

Der für diese Untersuchung relevante Bereich der (Grund-)Schule als Einsatzort individuellen ehrenamtlichen Engagements wird einzig in den empirischen Studien des Freiwilligensurvey (FWS) abgebildet; andere Erhebungen fokussieren diesen Handlungsbereich aufgrund ihrer Fragestellung oder der vorliegenden Engagementdefinition nicht.

Zwar untersucht die Sonderauswertung zu Bildung und Erziehung (Priemer/Mohr, 2018), wie gemeinnützige Organisationen ins deutsche Bildungswesen hineinwirken. Der Fokus liegt hierbei jedoch dominant auf Organisationen, die Bildungsangebote bereitstellen, wie Vereine, Stiftungen und andere gemeinnützige Akteure (Priemer/Mohr 2018:13ff.). Im Ergebnis sind auch in dieser Studie keine empirischen Daten hinsichtlich des Einsatzes ehrenamtlich Tätiger an Schulen zu finden.

In den Freiwilligensurveys wird der Einsatzbereich Schule stets als kombinierter Engagementbereich von Schule und Kindergarten abgebildet. Es erfolgt keine Unterscheidung zwischen den Bereichen Kindergarten und Schule und keine Differenzierung nach Schularten. Auch liegen keine Teilauswertungen hinsichtlich Schule oder Kindergarten vor, so dass für den Engagementbereich Schule keine spezifischen empirischen Daten zur Verfügung stehen. Welche Personengruppe engagiert sich mit welchem Zeitbudget, aus welcher Alterskohorte, in welcher Schulart, aus welchen Motiven

heraus? Darüber sind im Bildungssystem Schule kaum empirische Daten verfügbar. Dies ist umso erstaunlicher, da im Zuge des Ganztagsausbaus auch auf die Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen gesetzt wird (Priemer/Mohr 2018). Auch werden aufgrund aktueller Ereignisse, wie der vermehrten Aufnahme von Kindern ohne deutsche Sprachkenntnisse, ehrenamtlich Tätige zur Unterstützung im schulischen Bereich gesucht.¹¹

Im „Doppelbereich“ Schule und Kindergarten ist der prozentuale Anteil der engagierten Personen im Zeitvergleich von 1999 bis zur aktuellen Erhebung 2019 statistisch relevant von 5,0 Prozent auf aktuell 8,2 Prozent gestiegen (FWS 2019:96). Der FWS kommt aufgrund der gewichteten eigenen Berechnungen (DZA) bei einer Engagementquote von 8,2 Prozent für dieses Engagementfeld auf 5,6 Millionen Engagierte (FWS 2019:94f.). Insbesondere Frauen engagieren sich häufig in diesem Tätigkeitsfeld, wobei die Altersgruppe von 30 bis 49 Jahren besonders aktiv ist. Der Anteil der Engagierten, die 50 Jahre und älter sind, fällt hingegen deutlich geringer aus (FWS 2019:95).

Eine der wenigen Angaben zum Ausmaß des freiwilligen Engagements von Ehrenamtlichen im Unterricht, nur bezogen auf die eigene Organisation, kommt von Tatendrang, einer Freiwilligen-Agentur aus München, die seit 2008 Lesepaten an Münchener Schulen vermittelt. Im Jahr 2015 waren 377 Lesepaten an vierzig Münchener Schulen aktiv. Pro Jahr werden, so die Autor*innen, 22.000 Stunden in die Förderung von Schülern seitens dieser Ehrenamtlichen investiert (Freiwilligen-Agentur Tatendrang, 2015). Diese Zahlen beziehen sich nur auf eine Organisation, punktuell für München, und können kaum einen ungefähren Anhaltspunkt zum tatsächlichen ehrenamtlichen Engagement an den Schulen geben, denn Ehrenamtliche treten auch über caritative oder kirchliche Organisationen an diese heran oder gehen individuell und eigeninitiativ auf Schulen zu.

Auch bezüglich des Ausmaßes der Zusammenarbeit von Lehrkräften mit ehrenamtlich Tätigen sind keine Erhebungen vorhanden. Allenfalls indirekt lassen sich diese nachvollziehen. Laut der Studie von Richter und Pant (2016) zur Lehrerkooperation geben die Lehrkräfte nach eigenen Angaben an, wöchentlich im Durchschnitt etwa 45,8 Stunden

¹¹ Bis April 2022 wurden mehr als 200.000 geflüchtete Kinder aus der Ukraine in Schulen in Deutschland aufgenommen (KMK, 17. Kalenderwoche). Bereits zuvor wurden viele Flüchtlingskinder aus anderen Teilen der Welt in Deutschland aufgenommen. Die Welt 29.10.2015: „Aufgrund der vom Bundesinnenministerium übermittelten Zahlen geht die Kultusministerkonferenz (KMK) für 2014 und 2015 von insgesamt 1,3 Millionen Flüchtlingen aus. Daraus ergibt sich laut KMK ein Anteil an Schulpflichtigen von 25 Prozent beziehungsweise 325.000. So gehen die Kultusminister der Länder von einem bundesweiten jährlichen Mehrbedarf von 2,3 Milliarden Euro für den Schulbereich aus.“

(Vollzeit) bzw. 34,5 Stunden (Teilzeit) zu arbeiten. Durchschnittlich ergibt sich dabei eine Arbeitszeit von 42,8 Stunden pro Woche.

Auf kooperationsbezogene Tätigkeiten mit Kolleg*innen, Eltern und weiteren Partnern*innen entfallen nach eigenen Angaben insgesamt im Durchschnitt 4,9 Stunden pro Woche, davon 0,6 Wochenstunden auf die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern wie Vereine, Unternehmen und Kultureinrichtungen. Auch wenn die Zusammenarbeit mit ehrenamtlich Tägigen nicht eigens erhoben und auch nicht erwähnt wurde, kann angenommen werden, dass die Zusammenarbeit mit ehrenamtlichen Akteur*innen unter diese Kategorie fällt, da nicht der Status (Ehrenamt oder professionell) der Kooperationspartner*innen abgefragt wurde, sondern nur zwischen verschiedenen außerschulischen Partner*innen unterschieden wurde (Richter/Pant 2016:17).

2.2.2 Forschung zum freiwilligen Engagement an Schulen

Der Themenkomplex „Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt“ weist zwei Hauptforschungszugänge auf: die Forschung zum freiwilligen Engagement und die Schul- und Unterrichtsforschung. Faktisch gibt es kaum Kommunikation und Interaktion zwischen diesen beiden Zugängen.

Freiwilliges Engagement in der Schule wird in öffentlichen Diskussionen und in den Fachwissenschaften unter mehreren Gesichtspunkten diskutiert.

Im Kontext der Diskussion um die Neuverteilung der staatlichen Aufgaben und einer stärkeren Betonung individueller Eigenverantwortung sowie dem Rückzug des Staats aus der gesellschaftlichen Gestaltung und sozialen Ausgleichsmaßnahmen wird auch das ehrenamtliche Engagement in der Gesellschaft, vor allem an Schulen, kritisch hinterfragt. Insbesondere durch die vielen in den vergangenen Jahren gegründeten Fördervereine für Schulen und Kindergärten, deren Hauptaugenmerk häufig auf Fundraising für „ihre“ Institution liegt (Braun et al., 2013), findet eine vertiefte Debatte statt. Die Rolle des freiwilligen Engagements als „Lückenbüßer“ oder als „Ausfallbürge“ (Priemer/Mohr 2018:12; Roß, 2017) für das, „was der Staat nicht mehr zu leisten vermag“ (Priemer/Mohr 2018:12), „Freiwilligenarbeit – Lösung für Finanznot und Personalmangel?“ (Pinl 2015:14) (hierzu auch Güntert 2015:37). Diese Diskussionsschlaglichter stellen exemplarisch die Themen in Bezug auf die Rolle des Ehrenamts in der Gesellschaft dar und sind Teil der Diskussion und der Forschung im Kontext von Schule, Gesellschaft und Ehrenamt.

In der Bildungsforschung wird ein Fokus auf den Bereich der Demokratie- und Engagementförderung von Schüler*innen gerichtet, welche im Rahmen der Schul- und Lernkultur stattfindet. Denn bürgerschaftliches Engagement kommt „nicht von selbst und automatisch“ zustande, sondern es bedarf „entsprechender normativer Orientierungen und Handlungsdispositionen“ (Hartnuß et al. 2013:11), die erlernt und geübt werden müssen. Ein weiterer Forschungsschwerpunkt liegt im Kompetenzerwerb von Schüler*innen durch freiwilliges Engagement. „Bürgerschaftliches Engagement [sei] ein zentraler Gelegenheitsraum für informelle und nonformale Lernprozesse“ (Olk 2013:79).

Ehrenamt wird in der Bildungsforschung als gesellschaftliches Sozialisations- und Lernfeld wahrgenommen, in dem Kinder und Jugendliche durch Verantwortungsübernahme im freiwilligen Engagement wichtige soziale, personale und kulturelle Kompetenzen erwerben können (Dux et al., 2009). Neben dem individuellen, auf die Schüler bezogenen Blickwinkel, werden in der Literatur auch institutionelle Entwicklungsperspektiven von Schule diskutiert. „Auf der individuellen Ebene geht es um die Frage, wie das Lernen von Bürgerschaftlichkeit gefördert werden und bürgerschaftliche Kompetenzen als Bildungsfaktor kenntlich gemacht werden können. Auf der institutionellen Ebene geht es um die Öffnung der Institutionen des Bildungs- und Erziehungssystems und ihre Einbettung in die lokale Bürgergesellschaft“ (Hartnuß/Heuberger 2010:460).¹²

Kritisch anzumerken ist dazu, obwohl das kinder- und jugendbezogene Engagement stabil an zweiter Stelle der Tätigkeitsbereiche ehrenamtlicher Akteure steht und diesem Engagementfeld eine stark wachsende Bedeutung zugemessen wird (Braun, 2013), dieses dennoch in der Forschung keine Entsprechung findet. Nur sehr vereinzelt lassen sich zum Engagement von freiwilligen Akteur*innen an Schulen empirische Untersuchungen finden. Braun et al. (2013) untersuchen ehrenamtliches Engagement an Schulen mit dem Fokus auf die Elternarbeit in Fördervereinen. Die Arbeit von Brand und von Wulffen (2012) konzentriert sich weitgehend auf die Perspektive der freiwilligen Akteur*innen. Für den Bereich der Grundschule existiert einzig eine Publikation, die sich mit ehrenamtlichem Engagement beschäftigt: Volkholz (2011) berichtet über die

¹² An prominenter Stelle für diesen Bereich der Forschung von Schule und Ehrenamt ist der Übersichtsartikel von Hartnuß und Olk (2011) zu nennen, der den Bereich der Schule und Bürgergesellschaft und dessen Herausforderungen und Perspektiven darstellt.

Erfahrungen von Lesepaten im Berliner Kiez und gibt Hinweise zum Aufbau eines Netzwerks von Ehrenamtlichen in der Grundschule.

In der Schul- und Unterrichtsforschung stehen professionenübergreifende Kooperationen an Schulen vielfach im Mittelpunkt der Untersuchungen (vgl. hierzu die dezidierte Übersichtsarbeit von Massenkeil/Rothland, 2016). Jedoch muss in der Forschungsliteratur und in wissenschaftlichen Diskussionen länger gesucht werden, um auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit ehrenamtlichen Akteur*innen zu stoßen. Im Rahmen der Recherche zur Zusammenarbeit von Lehrkräften mit unterschiedlichen Berufsgruppen wird der Begriff des „pädagogischen Laien“ verwendet. Hierzu zählen Angehörige aus den unterschiedlichsten nicht-pädagogischen Berufen, engagierte Personen aus Vereinen, Eltern und auch Ehrenamtliche (u.a. Beher et al., 2007; Kamski, 2011; Olk et al., 2011).

Auch in diesem Forschungsbereich wird der Zusammenarbeit von Lehrkräften mit ehrenamtlich Engagierten wenig Aufmerksamkeit entgegengebracht - allenfalls wird diese am Rande erwähnt (Maykus, 2006a/b; Olk et al. 2011:64). So wird beispielsweise in der Einleitung der Untersuchung zur Kooperation unterschiedlicher Berufsgruppen auf die Zusammenarbeit mit „bürgerschaftlich Engagierten“ (Olk et al. 2011:64) Bezug genommen. In der Studie selbst gehören diese dann aber nicht zu einer der Befragtengruppen. Entsprechend sind in den Forschungsergebnissen keine spezifischen Antworten zu finden.

Zum jetzigen Zeitpunkt steht der Bereich Schule als Schnittstelle von hauptamtlicher und ehrenamtlicher Tätigkeit kaum im Zentrum von quantitativen oder qualitativen Untersuchungen, weder in der Forschung zum freiwilligen Engagement noch in der Bildungsforschung. Zu dieser Schnittstelle ist wenig Literatur vorhanden und die genauen Bedingungen der Zusammenarbeit aus beiden Perspektiven sind lückenhaft.

Resümierend lässt sich konstatieren, dass sowohl quantitative als auch qualitative Studien im Hinblick auf Erfassung und Analyse des freiwilligen Engagements an Schulen, evtl. differenziert nach Schularten, fehlen. Auch über die Motive der ehrenamtlich Engagierten, deren Erfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist wenig bekannt. Ebenfalls fehlen Untersuchungen und qualitative Studien, die Erfahrungen der Lehrkräfte in der Zusammenarbeit während des Unterrichts mit ehrenamtlich Tägigen aufgreifen. Auch Untersuchungen, die das Passungsverhältnis von schulischer Perspektive und der Perspektive der Ehrenamtlichen rekonstruieren, fehlen ebenso wie qualitative Studien zur

Praxis der Zusammenarbeit von ehrenamtlichen und schulischen Akteur*innen und Studien, die die gegenseitigen Anforderungen der Kooperationspartner*innen aufzeigen. Klärungsbedürftig ist auch, wie sich die Kooperation vor Ort gestaltet, wie ehrenamtliche Arbeit in den Schulalltag integriert wird und welche Anforderungen an Lehrkräfte, Schulleitungen und Ehrenamtliche für eine gelungene Kooperation zu stellen sind. Auch fehlen Untersuchungen, die Gelingens- und Misslingsbedingungen dieser Kooperation aufzeigen.

Vonseiten der Forschung zum freiwilligen Engagement fehlen Studien, die Motivlage, Orientierungen oder Handlungsdispositionen der Ehrenamtlichen an Schulen untersuchen, das Feld der Zusammenarbeit rekonstruieren, die Zusammenarbeit von schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen aus deren jeweiligen Perspektive darstellen und kritisch würdigen, die Rahmenbedingungen von ehrenamtlicher Arbeit explorieren oder organisatorische Ebenen an Schulen unter dem Aspekt des Einbezugs freiwilligen Engagements untersuchen. Solche Studien sind beispielsweise für den Engagementbereich Sport durchaus vorhanden, jedoch sind sie für den Schulbereich (noch) als fehlend zu konstatieren.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Kenntnisse über die Schule als ehrenamtliches Engagementfeld spärlich sind. Von einem systematischen Verständnis der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt ist daher bei dem jetzigen Stand der Forschung auch nicht annähernd auszugehen.

2.2.3 Forschung zum freiwilligen Engagement - kritisch beleuchtet

Bei der Darstellung einer Forschungslage¹³ und somit auch der zum freiwilligen Engagement ist zu bedenken, dass Forschung immer auch von gesamtgesellschaftlichen Strömungen beeinflusst wird und somit großteils innerhalb eines Paradigmas stattfindet. „Ein Forschungsparadigma spiegelt wissenschaftliche Methoden und Fragestellungen wider und definiert übereinstimmende und allgemein akzeptierte Ansichten, Haltungen, Arbeitsweisen und Kriterien, die die wissenschaftliche Praxis bestimmen. Es gibt den Raum an, in dem sich die Wissenschaft bewegt, und strukturiert die Forschung eines

¹³ Es sei darauf hingewiesen, dass es sich nicht um eine Kritik der vorhandenen Forschungsstudien handelt, sondern um eine kritische Betrachtung des aktuellen Forschungsparadigmas.

Fachgebiets hinsichtlich ihrer grundlegenden Annahmen und Methoden“ (Robra-Bissantz, 2012).

Paradigmen¹⁴, so Kuhn in seiner Arbeit „Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ (2009), zeigen somit in gewisser Weise den allgemeinen Forschungskonsens bezüglich Annahme, Methode und Vorstellung auf. Dieser wirkt „orientierungsstiftend und forschungsleitend für die Zukunft“ (Rose 2004:27), da er Musterlösungen anbietet für „... noch ungelöste, aber ähnliche Probleme“ (ebd.:27).

Verkürzt ausgedrückt bedeutet Wissenschaftsparadigma: Innerhalb eines „Denkkollektivs“ existiert ein Konsens über die Abgrenzung von Relevantem und Nichtrelevantem und infolgedessen eine grobe Festlegung von Forschungsgegenstand und Fragestellung, von Methode und Interpretation. Als logische Konsequenz spiegelt das Paradigma aber auch eine gemeinsame Grundhaltung dessen wider, was nicht berücksichtigt, als nicht relevant betrachtet wird - womit auf die strukturelle Verwandtschaft von Fragen und Antworten verwiesen sei.

Die gesellschaftliche Einbindung der Forschung zum freiwilligen Engagement und der damit verbundene Paradigmenwechsel hinsichtlich des Interesses sind deutlich zu erkennen. Parallel zum gestiegenen Interesse in der Öffentlichkeit an diesem Thema stieg die Anzahl der Publikationen qualitativer und quantitativer Forschungsarbeiten. Mit ihrer Überblicksarbeit machte Beher im Jahr 1999 deutlich, dass analog der gesellschaftlichen Diskussion die Veröffentlichungsdichte zunimmt. Insbesondere seit 1992 ist eine deutliche Steigerung der publizierten Untersuchungen zu verzeichnen (ebd. 1998:46).

Freiwilliges Engagement kann in unterschiedlichen Organisationsformen stattfinden. Auf der einen Seite das formale Engagement, bei dem sich Menschen in Organisationen, Vereinen, Kirchen oder Verbänden engagieren und eine strukturierte Einbindung in die Organisationsarbeit haben. Auf der anderen Seite das individuelle Engagement, bei dem Menschen sich auf eigene Initiative hin engagieren und ihre Aktivitäten selbst organisieren. Diese Form wird oft auch als informelles Engagement bezeichnet. Der Fokus der Untersuchungen zum freiwilligen Engagement richtet sich vorwiegend auf den formal organisierten Bereich. Insbesondere der Engagementbereich Sport mit seiner großen Anzahl an Vereinen, einer formal organisierten Form des freiwilligen Engagements

¹⁴ Zum Begriff des Paradigmas sei auf die Arbeit von Rose (2004) verwiesen, der sich ausführlich mit der Geschichte und der Rezeption des Begriffes befasst.

(Krimmer/Priemer, 2013), ist in der Forschung häufig untersucht und gilt als gut dokumentiert (vgl. hierzu auch Schumacher, 2015a). Auch wenn Untersuchungen wie die des ZiviZ individuell organisierte Gruppen wie Initiativen, Projekte oder selbstorganisierte Gruppen in den Mittelpunkt stellen, gilt dieser Bereich in der Forschung als noch wenig untersucht (Simonson/Vogel, 2017). Fehlende empirische Grundlagen und eine nur geringe Anzahl an Forschungsarbeiten betreffen auch den Bereich des Engagements in kommunalen Kontexten (Alischer/Priller 2011:721).

Zudem lässt sich eine weitere Tendenz der Veränderung in der Engagementforschung beobachten. Galt zunächst der personenbezogenen Einstellungsforschung das Hauptinteresse, so lässt sich seit einigen Jahren eine Verschiebung von der individuellen Ebene hin zu gesellschaftlichen Effekten des freiwilligen Engagements konstatieren. Der Beitrag des freiwilligen Engagements zur Bildung von Sozialkapital (Lerner et al., 2007; Wallraff, 2007), die Rolle von Engagement als Bildungsfaktor (Oshege, 2002), gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel (Koopmann, 2007; Rauschenbach, 2013), das Verhältnis von Bildung und bürgerschaftlichem Engagement (Hartnuss/Heuberger, 2010) und Bildungseffekte bei jugendlichen Engagierten (Dux, 2008; Reinders, 2009) sind nur einige Schlagwörter zu den neueren Forschungsarbeiten.

Mit der Flüchtlingswelle und dem hohen Einsatz ehrenamtlich Tätiger auf diesem Gebiet scheint in Gesellschaft und Forschung eine weitere Interessenverschiebung stattzufinden. Im Fokus dieses steigenden Interesses steht die Schnittstelle von Haupt- und Ehrenamt, da „...viele Organisationen [sich] noch immer nicht in der Weise für die Einbeziehung ehrenamtlichen Engagements geöffnet haben, wie dies wünschenswert wäre“ (BFSFJ 2015b:4). Zugleich wird die Zusammenarbeit von haupt- und ehrenamtlichen Akteur*innen in dieser als Krisensituation wahrgenommenen Zeit als schwierig empfunden (Schumacher, 2018; Volkmann, 2021).

In der Forschung zum Schnittstellenbereich von Haupt- und Ehrenamt besteht eine Lücke: Die Veröffentlichungen zu Personalmanagement und Organisationsentwicklung behandeln das Thema ehrenamtliche Mitarbeit allenfalls am Rande. In der Literatur zum Ehrenamt dominiert die Sicht der ehrenamtlich Engagierten, da sich „die Literatur zum Freiwilligenmanagement [...] weitgehend auf die Freiwilligen [konzentriert, eingef.]. Die genauen Bedingungen einer konstruktiven Kooperation von Haupt- und Ehrenamtlichen bleiben aus beiden Perspektiven somit weitgehend außen vor“ (Schumacher 2015c:12).

Bereits vor zehn Jahren wurde versucht, hier Abhilfe zu schaffen. Im Jahr 2012 wurde vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend eine Studie in Auftrag gegeben, die die Kooperation von Haupt- und Ehrenamtlichen fokussiert, um diese wesentliche Lücke im Bereich der Engagementforschung zu verkleinern. „Ziel der Studie ist es, die Formen, Probleme und Erfolgsbedingungen der Kooperation von Haupt- und Ehrenamtlichen in beispielhaft ausgewählten Bereichen umfassend empirisch zu untersuchen und aus den Ergebnissen Handlungsempfehlungen für die Praxis zu gewinnen“ (Schumacher 2015c:4). Mit der Untersuchung sollte ein „Beitrag zur Schließung einer bemerkenswerten ‚Lücke‘ in der vorhandenen Literatur“ (Schumacher 2015c:12) geleistet werden.

Durch Schumachers Arbeit (2015a) liegt nun eine solide Grundlage vor, die zukünftigen Forschungen und Entscheidungen im Zusammenhang mit den Kooperationsbeziehungen von Haupt- und Ehrenamtlichen in den Bereichen Pflege, Sport und Kultur als empirische Basis dienen kann. Die Untersuchung konzentriert sich auf vier Engagementfelder (stationäre Pflegeeinrichtungen, Sportvereine und den kulturellen Bereich der Bibliotheken und Museen), ohne allerdings den großen Bereich des kinder- und jugendbezogenen Engagements zu streifen. Trotz dieser umfangreichen Arbeit sind jedoch weiterhin nur begrenzt Untersuchungen zu der Schnittstelle von beruflicher und ehrenamtlicher Tätigkeit zu finden. Die genauen Bedingungen der Zusammenarbeit aus beiden Perspektiven sind noch lückenhaft, auch wenn Güntert (2015), Volkmann (2021) und Zick et al. (2018) mit ihren Arbeiten dem entgegenwirken.

2.3 Das Verhältnis von ehrenamtlicher und hauptamtlicher Tätigkeit

Das Miteinander und die Zusammenarbeit von ehrenamtlicher und beruflicher Tätigkeit, oft auch als hauptamtliche Tätigkeit bezeichnet¹⁵, sind charakteristisch für viele

¹⁵ Hingewiesen sei in diesem Zusammenhang darauf, dass in der NPO-Literatur beruflich Tätige vielfach als Hauptamtliche bezeichnet werden, in Abgrenzung zu den Ehrenamtlichen.

Organisationen im Bereich der NPOs¹⁶, in Vereinen und innerhalb des Sozialbereichs (vgl. u.a. Schumacher, 2015a; Wallner 2016:172). Unterschieden werden hierbei verschiedene Strukturen, in denen Ehrenamtliche tätig sind. Im Handlungsfeld Schule findet ehrenamtliche Tätigkeit, anders als beispielsweise in Vereinen, in einem Bereich statt, der von hauptamtlichen Strukturen geprägt ist (Schumacher, 2015a).

Sich mit den Strukturen des Tätigkeitsfelds und den grundlegenden Unterschieden von haupt- und ehrenamtlicher Arbeit auseinanderzusetzen, erweist sich als notwendig, da zwischen Haupt- und Ehrenamtlichen aufgrund derselben Tätigkeitsfelder eine enge Verzahnung zu erkennen ist und zugleich unterschiedliche Charakteristika, Bedürfnis- und Motivlagen zusammentreffen. Aus den Untersuchungen von Schumacher (2015a) wird deutlich, dass das Nebeneinander und Miteinander von haupt- und ehrenamtlichen Kräften nicht immer störungs- und konfliktfrei verläuft. Schwierigkeiten, Spannungen und Missverständnisse sind in der Zusammenarbeit wiederholt anzutreffen. Zudem ermöglicht die Kenntnis der Strukturen und der grundlegenden Unterschiede von ehrenamtlicher und hauptamtlicher Arbeit, Arbeitsbedingungen und -anforderungen gezielt an die individuellen Bedürfnisse und Motivationen beider Gruppen anzupassen.

2.3.1 Ehrenamtliche und hauptamtliche Tätigkeit - Motivation, Charakteristika und Erwartungen

Die Einsatzfelder ehrenamtlichen Engagements zeichnen sich häufig dadurch aus, dass diese in hauptamtliche Strukturen eingebettet sind. Das gilt auch für das Einsatzfeld Schule, anders ist es beispielsweise bei Sportvereinen, die sich hauptsächlich auf ehrenamtliche Tätigkeit stützen. Doch was machen haupt- bzw. ehrenamtliche Strukturen aus? Wodurch sind sie gekennzeichnet? Über die Kriterien Charakteristika, Motive, und Erwartungen sollen - in Anlehnung an die Arbeit von Schill (2014) - diese Strukturen,

¹⁶ Helmig definiert „Nonprofit-Organisationen (NPO)“ als Organisationen, die weder erwerbswirtschaftlichen Unternehmen noch öffentlichen Behörden der direkten staatlichen oder kommunalen Verwaltung angehören. „NPO sind ferner jene Organisationen, die einem gesellschaftlich als sinnvoll und notwendig anerkannten Leistungsauftrag folgen und dabei nicht in erster Linie vom Ziel der Gewinn generierung geleitet werden. Nonprofit-Organisationen werden dabei gemeinhin als Teil des so genannten Dritten Sektors verstanden, der neben bzw. zwischen den beiden idealtypischen ‚Polen‘ Markt und Staat angesiedelt ist.“ (Helmig in Wirtschaftslexikon Gabler; online <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/nonprofit-organisation-npo-39562/version-262969>). Tätigkeitsfelder sind Kultur- und Erholungsbereich, Bildungs- und Erziehungswesen, Gesundheitswesen und Katastrophenhilfe, Entwicklungszusammenarbeit, Sozialwesen und Politische Landschaft (nach Helmig: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/nonprofit-organisation-npo-39562/version-262969>.) Aufgerufen am 26.04.2022.

verstanden als jeweilige Spezifika der Tätigkeiten, erfasst werden. In der vorliegenden Tabelle werden diese, wie sie in der Literatur jeweils vereinzelt zu finden sind, zusammengefasst und es wird ein Überblick über die Haupttendenzen und Grundströmungen von ehrenamtlicher und beruflicher Tätigkeit geschaffen. Ehrenamtliche und hauptamtliche Tätigkeit sollen hierbei keineswegs als gegensätzliche Tätigkeiten aufgefasst werden, sondern es sollen die Schwerpunkte der jeweiligen Tätigkeitsform aufgezeigt werden. Ziel ist es, über die jeweiligen Spezifika, Bedürfnisse der Akteur*innen zu erkennen, um Schwierigkeiten und Spannungen in der Zusammenarbeit von Haupt- und Ehrenamtlichen zu vermeiden.

		Hauptamtliche Tätigkeit	Ehrenamtliche Tätigkeit
Charakteristika	Werte	<ul style="list-style-type: none"> • Existenzsicherung • Verpflichtung 	<ul style="list-style-type: none"> • Zusätzlichkeit • Freiwilligkeit
	Bindung	<ul style="list-style-type: none"> • gebunden durch Arbeitsvertrag und Verdienstnotwendigkeit • kontinuierliche Anwesenheit 	<ul style="list-style-type: none"> • keine Rechtsbindung des Arbeitsverhältnisses: keine vertragliche Bindung, jederzeit widerrufbar • projektorientiert mit zeitlicher Begrenzung ohne längerfristige Bindung an eine Organisation • intermittierende Anwesenheit, Zeitaufwand wählbar
	Bezahlung	<ul style="list-style-type: none"> • finanzielle Entlohnung 	<ul style="list-style-type: none"> • unentgeltlich • Aufwandsentschädigung
	Kenntnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Fachkenntnisse • Berufliche Fortbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Laienkompetenz • learning by doing • berufliche Erfahrung und Qualifikation in einem anderen Bereich
	Verantwortung	<ul style="list-style-type: none"> • verantwortlich für Erfüllung von Aufgaben • Einhaltung der professionellen Qualitätsstandards 	<ul style="list-style-type: none"> • nur begrenzt verantwortlich und haftbar zu machen
	Sinnhaftigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Zielkonflikte möglich zwischen Nutzen- und Sinnkategorien 	<ul style="list-style-type: none"> • hohe Kongruenz von objektiven Nutzen- und subjektiven Sinnkategorien
Motive und Erwartungen	Motive	<ul style="list-style-type: none"> • Einhaltung der professionellen Qualitätsstandards 	<p>Bündel an altruistischen und hedonistischen Motiven:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Freude am Engagement • persönliche Sinnhaftigkeit • Erweiterung persönlicher Kenntnisse und Erfahrungen • soziale Interaktionen und Anerkennung: • Wunsch, etwas Sinnvolles für das Gemeinwohl zu tun • Wunsch nach sozialer Gerechtigkeit • Wunsch nach zusätzlichen sozialen Kontakten
	Erwartungen	<ul style="list-style-type: none"> • gerechte Beurteilung • Anerkennung • Wertschätzung der geleisteten Arbeit • materielle Anerkennung 	<p>immaterielle Anerkennung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wertschätzung der geleisteten Arbeit • Dank, Spaß, Freude, soziale Eingebundenheit • Mitgestaltungsanspruch • Erwartung von Gestaltungsspielräumen • Kompetenzen einbringen • Aufgaben eigenständig gestalten • Verantwortung übernehmen • aktive Mitwirkung an der Entwicklung der Organisation

Abb. 1: Charakteristika, Motive und Erwartungen und von haupt- und ehrenamtlicher Tätigkeit. Eigene Darstellung¹⁷ (in Anlehnung an Pauli 2006:47)

¹⁷ Quellen: Banach/Schellinger, 2020; Freiwilligensurvey, 2019; Deutscher Bundestag, 2002; Güntert, 2015; Matuschek/Niesyto, 2016; Regnet, 2012; Röbke, 2012; Schill, 2014; Schumacher, 2015a; Wehner et al., 2006; Wehner/Güntert, 2015.

Hauptamtliche Tätigkeit, von manchen Autor*innen auch als Erwerbstätigkeit bezeichnet (Güntert, 2015), dient primär dazu, den Lebensunterhalt zu verdienen. Gebunden durch Arbeitsvertrag und Verdienstnotwendigkeit kann hauptamtliche Tätigkeit nicht wie ehrenamtliches Engagement jederzeit beendet werden. Das Ehrenamt unterscheidet sich von der marktwirtschaftlichen Arbeitsweise auch dadurch, dass es ohne materielle Gewinnabsicht ausgeübt wird und es in der Regel keine vertragliche Bindung gibt. Es bestehen keine finanziellen Sanktionsmöglichkeiten, denn ehrenamtliche Tätigkeit wird nicht vergütet¹⁸ - allenfalls aufwandsentschädigt¹⁹. Ehrenamtliche Tätigkeit entzieht sich demnach weitgehend marktwirtschaftlichen Prinzipien. Sie ist freiwillig, jederzeit widerrufbar und in der Regel wird der Zeitaufwand individuell zwischen den Beteiligten abgestimmt. Hauptamtlich Tätige sind aufgrund ihrer Stellung und Fachkenntnisse verantwortlich für die Erfüllung von Aufgaben und Einhaltung der professionellen Qualitätsstandards, denn ehrenamtlich Tätige sind in der Regel fachfremd und von der Einweisung der hauptamtlich Tätigen abhängig. Materielle und immaterielle Anerkennung sind hierbei nur scheinbar klare Unterscheidungskriterien der Erwerbstätigkeit von ehrenamtlicher Tätigkeit. Im Umkehrschluss kann es nicht heißen, dass immaterielle Anerkennung wie Lob, Wertschätzung und Anerkennung für hauptamtlich Tätige nicht wichtig sind (Schumacher, 2015a). Für beide Tätigkeitsgruppen stellt die immaterielle Anerkennung ein wichtiges Moment des Involvements und Commitments dar (Schumacher, 2015a).

Auch wenn ehrenamtlich Tätige keine finanziellen Forderungen mit ihrem Einsatz verbinden, so knüpfen sie doch individuelle Erwartungen an ihr Engagement. In den letzten Jahren haben nicht nur altruistische, sondern auch hedonistische Motive bei der Entscheidung für die ehrenamtliche Tätigkeit an Bedeutung gewonnen. Auch hauptamtlich Tätige sind aufgrund eines Bündels an Motiven erwerbstätig und können eine hohe Sinnhaftigkeit darin finden. Die Untersuchungen zeigen jedoch, dass es in der Freiwilligenarbeit „häufiger als in der Erwerbsarbeit möglich ist, sinnstiftende Tätigkeiten zu übernehmen, die eigene Persönlichkeit zum Ausdruck zu bringen und Autonomie zu erleben; hingegen werden belastende Erfahrungen wie Ungerechtigkeit und Überforderung eher mit der Erwerbsarbeit assoziiert“ (Güntert 2015:24). Sowohl die Werte

18 Ausführlich hierzu Pinl, 2015.

19 Keine der für die Studie interviewten Akteur*innen erhielt eine Aufwandsentschädigung.

für Commitment, verstanden als Identifikation mit der Organisation, als auch die Werte für Involvement, verstanden als Identifikation mit der Arbeit, zeigen sich bei ehrenamtlich Engagierten deutlich höher.²⁰

Anzunehmen ist, dass neben den hohen Werten in beiden Bereichen auch die hohe Kongruenz von objektiven Nutzenkategorien und subjektiven Sinnkategorien bei der ehrenamtlichen Tätigkeit eine Rolle spielt - Kategorien, die bei Erwerbsarbeit unter Umständen nicht übereinstimmen oder miteinander kollidieren können (Wehner/Güntert 2015:18ff.).

2.3.2 Handlungslogiken im Kontext von ehrenamtlicher und beruflicher Tätigkeit

Eine kritische Betrachtung der Zusammenarbeit von Ehrenamtlichen und Hauptamtlichen impliziert auch eine soziologische Perspektive auf die funktionalen Rollen. Die spezifischen Charakteristika, Motive und Erwartungen, die in Kapitel 2.3.1 diskutiert wurden, führen zu unterschiedlichen Handlungslogiken hinsichtlich beruflicher oder ehrenamtlicher Arbeit. Handlungslogik bezieht sich auf ein „Set von Regeln und Prozeduren, die vorschreiben, wie ein zentrales Handlungsproblem zu bearbeiten bzw. zu lösen ist“ (Breuer/Reichert 2001, zitiert nach Metzner 2014: 58).

Handlungslogiken von Akteur*innen ergeben sich demnach aus den Intentionalitäten der betreffenden gesellschaftlichen Sphäre und deren Organisationskultur. Nach Schein (2003) und Luhmann (2000) entsteht eine Organisationskultur aus einer gemeinsamen Realitätsinterpretation und dem Verhalten der Mitarbeiter*innen in der Interaktion mit der Umwelt. Sie prägen das Handeln der Organisation nachhaltig, sind jedoch kaum sichtbar. Kern der Organisationskultur sind Werte und Ziele, aber auch Überzeugungen, Gefühle und Wahrnehmungen, die von den Akteur*innen zumeist als selbstverständlich erachtet werden. „Sie werden nicht mehr hinterfragt und nicht mehr bewusst wahrgenommen, sie drücken aus ‚wie die Dinge sind‘“ (Metzner 2014:55). Die Akteur*innen, hier Lehrkräfte und Ehrenamtlich, sind demnach an ihre jeweilige organisationstypische Rationalität

²⁰ Die Aussagen basieren auf der Untersuchung von Güntert (2015) in Bezug auf Commitment und Involvement bei Erwerbs- bzw. Freiwilligenarbeit. „Als Erhebungsinstrumente wurden der Organizational Commitment Questionnaire (Porter & Smith, 1970; Maier & Woschée, 2002) und die Job Involvement Scale (Lodahl & Kejner, 1965) eingesetzt“ (Güntert 2015: 26). Ausführlich dazu Güntert in Psychologie der Freiwilligenarbeit (2015).

gebunden. Entsprechend dieser Logik wird gehandelt. Da diese in Teilen nicht bewusst wahrgenommen wird, wird sie in der Konsequenz häufig auch nicht hinterfragt.

Die unterschiedlichen Verhaltensweisen, mit denen Akteur*innen innerhalb der Systeme agieren, werden im Folgenden als Handlungslogiken oder Handlungsorientierungen bezeichnet, wobei diese Begriffe synonym verwendet werden. Handlungslogiken stellen eine Basis und zugleich einen Rahmen dar, in welchem „man seine Aufmerksamkeit auf die Realisierung von Handlungen richtet und dabei seine Kenntnisse und Fähigkeiten nutzt, um die Ausführung einer ins Auge gefaßten Handlung zu kontrollieren“ (<https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/handlungsorientierung/6292>). Wie aus der zusammenfassenden Abbildung ersichtlich ist, sind die Handlungslogiken im Kontext ehrenamtlicher und hauptamtlicher Tätigkeit keineswegs deckungsgleich. Insbesondere die Themenkreise Anerkennung, persönliche Sichtweisen und Mitwirkungsmöglichkeiten gelten als Bereiche, in denen antagonistische Handlungslogiken deutlich werden - Schwierigkeiten und Spannungen zwischen den Kooperationspartner*innen treten vermehrt auf (Güntert/Wehner, 2012; Schumacher 2015a).

- Anerkennung

Materielle Anerkennung sorgt für den Lebensunterhalt und stellt für beruflich Tätige eine Grundlage ihrer Arbeit dar. Ehrenamtliche sorgen durch ihre ehrenamtliche Tätigkeit nicht für ihren Lebensunterhalt. Karriere, gute Beurteilungen durch die Vorgesetzten, höhere Eingruppierung oder bessere Bezahlung stellen daher für ehrenamtliche Akteur*innen kein Anreizsystem dar und sind daher auch keine Kriterien für die Anerkennung ihrer Tätigkeit. Die Ent- bzw. Belohnung Ehrenamtlicher für ihre geleistete Tätigkeit erfolgt entsprechend der spezifischen Handlungslogik des Ehrenamts auf anderer Ebene als bei beruflich Tätigen. Es gilt eine andere Anerkennungskultur. Hierbei ist nicht an eine finanzielle Entlohnung gedacht, sondern an eine immaterielle Anerkennung der geleisteten Arbeit. Immaterielle Anerkennung im Sinne von Akzeptanz, Lob, Respekt und Würdigung stellen für ehrenamtlich Tätige einen wichtigen Handlungsanreiz dar. Der Geschäftsführer des Landesnetzwerks Bürgerschaftliches Engagement Bayern, BBE, Röbke spricht in diesem Zusammenhang sogar von einer Erwartungshaltung seitens der ehrenamtlich Aktiven bezüglich Anerkennung. „Menschen erwarten die Anerkennung ihres besonderen Beitrags, den sie durch ihr freiwilliges Engagement leisten“ (Röbke 2014:9). Auch Untersuchungen des Freiwilligensurveys stützen diese Aussage. Fehlende Anerkennung wird auch von

knapp zehn Prozent der ehrenamtlich Engagierten als Beendigungsgrund ihrer Tätigkeit angeführt (FWS 2019:123). Unterschiedliche Erwartungen und unterschiedliche Formen der Anerkennung gelten als Auslöser von Spannungen in der Zusammenarbeit, wie nicht nur die Untersuchung von Schumacher zeigt (ebd. 2015b:42; Brand/von Wulffen, 2012).

Als hilfreich gilt eine gute Anerkennungskultur. Anerkennung und Wertschätzung können dabei auf unterschiedliche Weise ausgedrückt werden. Die Würdigung des Einsatzes, positives Feedback und eine Danksagung auf offiziellen Veranstaltungen, um nur einige Beispiele zu nennen, gelten daher als wichtige Vorgehensweisen, um Ehrenamtlichen Anerkennung zu zeigen und sie dadurch an die Schulen zu binden (Brand/von Wulffen 2012:17; Speck/Olk 2009; in diesem Sinne auch Matuschek/Niesyto, 2016; Röbke, 2017/2014)²¹.

- Divergierende Sichtweisen und Mitwirkung

Freiwillig Aktive engagieren sich häufig in Bereichen außerhalb des eigenen Berufsfelds. Die wenigsten Ehrenamtlichen, so die Untersuchungen der Autor*innen von „Freiwillig macht Schule“ (2012) haben einen pädagogischen oder sozialen Berufshintergrund.²² Bisweilen sind auch große Altersunterschiede²³ zwischen in der Schule tätigen Ehrenamtlichen und Lehrkräften zu konstatieren. Schon von daher sind unterschiedliche Perspektiven und Sichtweisen auf Sachverhalte und unterschiedliche Handlungslogiken in der Zusammenarbeit zu erwarten. Aus diesen unterschiedlichen Sichtweisen und der sich daraus ergebenden unterschiedlichen Beurteilung von Sachfragen erwachsen vielfach Probleme in der Zusammenarbeit, wie Schumacher in seinem Fazit resümiert (Schumacher 2015b: 221/230).

²¹ Deutlich hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass auch beruflich Tätige jenseits der Bezahlung dieser Anerkennung bedürfen (Schumacher, 2015a/b). Die Anerkennung hauptamtlich erbrachter Leistungen „insbesondere jenseits der Formel ‚Arbeit gegen Geld‘ wird weit seltener thematisiert als die Anerkennung von Ehrenamtlichen, sie ist aber für konstruktive Kooperationsbeziehungen zwischen Haupt- und Ehrenamtlichen nicht minder wichtig“ (Schumacher 2015b: 11). Der Umkehrschluss daraus, dass beruflich Tätige diese Form der Anerkennung nicht bedürfen, weil sie diese in finanzieller Form erhalten, kann die Zusammenarbeit belasten. „Dieser Fehlschluss wirkt sich umso belastender auf die Beziehung von Haupt- und Ehrenamtlichen aus, je mehr Hauptamtliche sich über ihre unmittelbaren Dienstpflichten hinaus engagieren, denn dies tun sie in gewissem Sinne ebenfalls freiwillig“ (Schumacher 2016:24).

²² Die Mehrheit der Ehrenamtlichen hatte keinen pädagogischen oder sozialen Berufshintergrund, sondern kam aus dem technischen oder aus dem Dienstleistungsbereich. Häufig gaben die Ehrenamtlichen an, keinen Beruf (mehr) auszuüben (Brand/von Wulffen, 2012:24).

²³ Über die Hälfte der Ehrenamtlichen an den untersuchten Schulen in Berlin waren älter als 51 Jahre (Brand/von Wulffen, 2012:24).

Auch der „Mitgestaltungsanspruch“ und die „Laienkompetenz“ (Deutscher Bundestag 2002:38) des ehrenamtlichen Engagements führen nicht selten zwischen den Beteiligten zu Schwierigkeiten, da diese von hauptamtlich Tägigen häufig nicht erwünscht sind. Vonseiten der Ehrenamtlichen werden die Möglichkeiten, ihre spezifischen Kompetenzen in die Tätigkeit einzubringen, als unzureichend eingestuft (Schumacher 2015b:164f.). So äußert fast jeder vierte Ehrenamtliche in den Bereichen Bibliotheken und Museen und jeder fünfte in der Pflege Zufriedenheitsdefizite hinsichtlich der Möglichkeiten, sich kritisch einzubringen und Änderungsvorschläge vorbringen zu können (Schumacher 2015b:171). In diesem Zusammenhang ist auch die Klage vieler Ehrenamtlicher über mangelnde Beteiligung an Entscheidungen zu sehen (Schumacher 2015b: 221). Auch hier liegen hohe Diskrepanzen zwischen dem Wunsch nach Mitwirkung und der erlebten Realität.

2.3.3 Spannungsfelder in der Zusammenarbeit von beruflich und ehrenamtlich Tägigen

Die Erhebungen des FWS (2019) zeigen, dass 15,7 Prozent der Engagierten ihre Tätigkeit wegen negativer Erfahrungen, Konflikten oder Schwierigkeiten aufgaben²⁴. Auch aus Sicht der Hauptamtlichen wird die Zusammenarbeit häufig als schwierig angesehen. Laut einer Studie von Schumacher aus dem Jahr 2015 haben zwischen 29,8 Prozent (in der Pflege) bis zu 40,2 Prozent (in Museen) der beruflich Tägigen große Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen. Die Anzahl der befragten Hauptamtlichen, die keine diesbezüglichen Probleme angeben konnte, lag zwischen drei bis fünf Prozent.

Im Folgenden werden Schwierigkeiten zwischen haupt- und ehrenamtlich Tägigen, wie sie in der Literatur beschrieben werden, aufgezeigt. Dies soll, soweit der Literatur hierzu Informationen zu entnehmen sind, unter spezifischer Berücksichtigung des Engagementfelds Schule geschehen. Ziel ist es, die im empirischen Teil der Arbeit beschriebenen Schwierigkeiten der Akteur*innen im Forschungsfeld Grundschule in den Gesamtrahmen der Kooperation von Ehrenamt und Hauptamt und von Ehrenamt und Schule einordnen zu können.

²⁴ Diese offensichtliche Problematik in der Zusammenarbeit fand auch Eingang in die Fachtagung 2015 des Unterausschusses für bürgerschaftliches Engagement des Bundestages. Pressemitteilung des deutschen Bundestags vom 1. Juli 2015 (https://www.bundestag.de/presse_pressemitteilungen/2015_pm_1506241/380084). Aufgerufen am 01.06.2023.

Wie zuvor dargestellt, treffen mit ehrenamtlicher und beruflicher Tätigkeit zwei Arbeitsformen mit unterschiedlichen Ressourcen, Herangehensweisen und Handlungslogiken aufeinander. Es ist daher nicht erstaunlich, wenn daraus Schwierigkeiten, soziale Konflikte und Spannungen erwachsen, denn ein sozialer Konflikt entsteht nach der Konflikttheorie von Glasl (2002), wenn es zwischen zwei oder mehreren Personen oder Gruppen, die in einer Abhängigkeit voneinander stehen, zu Spannungen kommt. Diese resultieren aus Unterschieden in Gedanken, Gefühlen, Wahrnehmungen oder Wünschen der beteiligten Parteien und beeinflussen ihr Handeln. Die Spannungen entstehen in Bereichen, in denen unterschiedliche Kräfte aufeinandertreffen und sich gegenseitig beeinflussen, was zu psychischer Anspannung²⁵ führen kann.

Bereits im Jahr 1993 konstatierte Schwarz in seinem Standardwerk zur Konflikttheorie, dass Spannungen zwischen Haupt- und Ehrenamtlichen „... sowohl durch Strukturen wie auch menschliches Verhalten induziert [werden] ...“ (Schwarz 1993:26). Aktuellere Forschungen, darunter Studien von Küng (2006) und Büggisser (2012), unterstützen die Perspektive von Schwarz, indem sie zwei wesentliche Bereiche von Spannungen und Konflikten identifizieren: strukturinduzierte und relationalinduzierte Spannungen. Strukturen legen die generellen Regelungen innerhalb eines organisatorischen Rahmens - hier der Schule - fest. Sie regeln Abläufe, Verfahren, Pflichten und Zuständigkeiten.²⁶ Unter strukturell induzierten Spannungen subsumiert Büggisser (2012) Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit, die aufgrund von Know-how-, Zeit- und Informationsasymmetrien entstehen. Auch unklare Aufgaben- und Verantwortungsgebiete werden dem Bereich der strukturell induzierten Spannungen zugeordnet (Büggisser, 2012). Dem der relational induzierten Spannungen sind Ursachen zugeordnet, die dem individuellen Bereich der ehrenamtlich und beruflich Tätigen zuzuordnen sind.

In der folgenden systematischen Darstellung sollen strukturinduzierte und relationsinduzierte Spannungen unterschieden werden, auch wenn eine klare Abgrenzung nicht in allen Fällen möglich ist und sich Überschneidungen ergeben können.

²⁵ Im medizinischen Kontext wird psychische Anspannung als psychische und zugleich physiologische Reaktion mit Symptomen wie Angst, Unsicherheit, Nervosität und/oder körperlichen Symptomen aufgefasst und unter Begriff Stress geführt <https://www.usz.ch/krankheit/stress/> Aufgerufen am 01.06.2023.

²⁶ Sieh hierzu wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/Organisationsstruktur.

2.3.3.1 Strukturinduzierte Spannungen

- Informationsasymmetrie

Organisations- und arbeitssoziologische Ansätze werden in der Ehrenamtsforschung vielfach als Erklärung für den Befund herangezogen, dass sich im Alltag Kooperationen zwischen haupt- und ehrenamtlichen Akteur*innen als schwierig erweisen.

Als Gründe hierfür werden Informationsasymmetrien und fehlende Informationsweitergabe angeführt (Bürgisser, 2012; Freiwillig macht Schule, 2012; Koch, 2015; Küng 2006:30; Speck/Olk, 2009; Speck et al., 2011; Schumacher, 2015a/b; Seckinger, 2001:285). Beruflich Tätige haben schon wegen der längeren zeitlichen Präsenz am Arbeitsplatz (Schule) - in der Regel übersteigt ihre wöchentliche Arbeitszeit die „Engagementzeit“ der Ehrenamtlichen (Koch, 2015) - durch den Zugriff auf strukturell bedingte Informationswege und auch aufgrund ihres Fachwissens gegenüber Ehrenamtlichen einen Informationsvorsprung (Schwarz 1993:5). Vom Haupt- zum Ehrenamt gibt es daher „zwangsläufig“ (Koch, 2015) ein Informationsgefälle. Zudem erfolgt die Steuerung der Informationsweitergabe durch die beruflich Tätigen. Ehrenamtliche sind auf gezielte und ausgewählte Informationen und Einbindung in den Informationsfluss angewiesen (Speck et al., 2011; Olk/Speck, 2009), da sie diese in der Regel nicht selbst einholen können. Unzureichende Informationen und fehlende Informationsweitergabe können die Handlungsgrundlage der ehrenamtlichen Tätigkeit einschränken. Bis zu einem Fünftel der ehrenamtlich Tätigen kann den Items „Ich erfahre es innerhalb kurzer Zeit, wenn es hier in der Einrichtung Änderungen gibt, die meine ehrenamtliche Arbeit betreffen“ und „Ich erhalte alle Informationen, die ich für meine tägliche Arbeit benötige“ nicht zustimmen und signalisiert hier Defizite (Schumacher 2015b:180)²⁷. Im Ergebnis beklagen zwischen 21 Prozent und knappen 44 Prozent der befragten Ehrenamtlichen - je nach untersuchten Bereichen - den für ihre Tätigkeit notwendigen Informationsstand (Schumacher 2015b:221). Die unzureichende Weitergabe von Informationen an Ehrenamtliche ist demnach die häufigste Ursache für Probleme zwischen Haupt- und Ehrenamtlichen (Schumacher 2015b: 220).

²⁷ Die Verteilung der ablehnenden Antworten unterscheidet sich je nach untersuchtem Bereich. Ausführlich hierzu Schumacher 2015b:170ff.

In diesem Zusammenhang sei auf eine spezifische kommunikative Problematik im Bereich von Unterricht und Schule hingewiesen.

Wie theoretische Modelle zur Kooperation zeigen (u.a. Kuhlmann, 2010; Gräsel et al., 2006a/b) ist Kooperation ohne Kommunikation undenkbar. Kommunikation ist eine der notwendigen Bedingungen für eine gelingende Kooperation. Kommunikation setzt voraus, dass man den anderen versteht und selbst verstanden wird. Für die Zusammenarbeit ist demnach ein gemeinsamer Verständigungsprozess von wesentlicher Bedeutung. Dieser kann vorwiegend dann stattfinden, wenn man auf eine gemeinsame Sprache/Terminologie/Fachsprache zurückgreifen kann, denn nach Kresic' und anderen Autor*innen (Felder/Müller, 2009; Fiehler, 1990) ist Sprache ein einflussreiches Mittel der Wirklichkeitskonstruktion, des sozialen Handelns und der Konzeptualisierung.

Das von Terhart/Klieme 2006 aufgezeigte Fehlen einer Fachsprache im Bereich der Schule und des Unterrichts bedeutet für die Kommunikation zwischen ehrenamtlichen Akteur*innen und Lehrkräften, dass nur scheinbar eine gemeinsame Terminologie vorhanden ist.

In deren Kommunikation besteht daher nach Fiehler (1990) kein gemeinsamer Referenzpunkt in Bezug auf „Gegenstand/Ding, Kommunikation, Information oder Sprache“ (ebd.:100). Stattdessen gibt es eine Vielzahl von Konzeptualisierungen von Kommunikation, Information und Sprache, die zu unterschiedlichen Zwecken verwendet werden. Diese können teilweise übereinstimmen, teilweise divergieren oder auch miteinander kompatibel oder inkompatibel sein, ohne dass es notwendigerweise eine Verbindung zwischen ihnen gibt. Diese Unschärfe, Inhomogenität und Komplexität von zentralen Begriffen führt zu einem Mangel an gemeinsamer Kommunikation, welche jedoch ein grundlegendes Erfordernis jeder Kooperation darstellt. Die fehlende Fachsprache erschwert die sprachliche Verständigung und kann zu Schwierigkeiten und sozialen Konflikten zwischen den Kooperationspartner*innen führen.

- Organisationsasymmetrie

Regelmäßige Präsenz und Kontinuität bei geringer Flexibilität während der Unterrichtszeit auf schulischer Seite stehen einer zeitlichen Flexibilität bezüglich Umfang, Dauer, Verbindlichkeit und vergleichsweise geringer Präsenz aufseiten der Ehrenamtlichen gegenüber. Zudem haben ehrenamtlich Tätige die Freiheit, die eigene Tätigkeit jederzeit beenden zu können („15-Minuten-Kündigung“) oder sie zu unterbrechen, beispielsweise

um Urlaub zu machen. Ehrenamtliche definieren somit selber „ob, in welcher Weise, mit welcher Intensität und wie lange sie (...) tätig sein wollen“ (Küng 2006: 31).

Unterschiedliche Organisationsgrade ehrenamtlicher und hauptamtlicher Tätigkeit und differierende Verbindlichkeiten werden mehrfach als mitursächlich für Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit gesehen (Küng, 2006; Schumacher 2015b: 263; Wehner et al., 2006). Ehrenamtliche Akteur*innen sind bezüglich ihres Einsatzes und ihrer Tätigkeit nicht an Weisungen oder Dienstwege per Arbeitsvertrag gebunden; Kontroll- und Sanktionsmöglichkeiten durch die (Schul-)Leitung sind zumindest eingeschränkt (Wallraff 2010:153f.).

Die Qualität der Aufgabenerfüllung ist voraussichtlich nicht gleichbleibend und als unsicher einzuschätzen (Schumacher 2015b:220), zumal ehrenamtlich Tätige in der Regel nicht das spezifische Fachwissen und die spezifische Qualifikation für ihre Tätigkeit mitbringen. Verschärft wird dieses Thema der Qualitätsentwicklung zusätzlich durch die Frage, wer die Verantwortung trägt: „In den bisherigen institutionellen Strukturen obliegt die Verantwortung für die Qualitätssicherung meist den Hauptamtlichen – auch für die Ergebnisse durch Freiwillige“ (Rosenkranz 2011:4). Explizite Regelungen für diese Problematik sind allerdings in der Literatur nicht auszumachen.

Peglow (2002) beurteilt dieses Arbeitsverhältnis von Freiwilligen und beruflich Tätigen als Spannungsverhältnis zwischen Fachlichkeit und Laienkompetenz (ebd.:78). Rosenkranz (2011) schließt an diese Diskussion an, wenn sie die Befürchtung für den Bereich der sozialen Arbeit aufgreift, dass ehrenamtliche Mitarbeit die Qualität der Angebote und Leistungen gefährden könne - eine Diskussion, die unter Umständen auch auf das Tätigkeitsfeld Schule ausgeweitet werden könnte, aufgrund der unbefriedigenden Ergebnisse in den IGLU-, PISA- und TIMSS-Studien (u.a. McElvnay et al., 2021; Van Buer/Wagner, 2009).

- Kommunikation und Erfahrungsaustausch

Persönliche Sinnstiftung, Freude darüber, „etwas mit anderen Menschen zusammen tun“ zu können und dabei „einen kleinen Beitrag für die Gesellschaft leisten [zu] können“ (Freiwilligensurvey 2014:411), soziale Kontakte, Kommunikation und Austausch stehen in der Rangordnung der Motive für die Aufnahme eines freiwilligen Engagements weit vorne (FWS, 2019). Jedoch werden die Erwartungen häufig nicht erfüllt und die Kommunikation und der Erfahrungsaustausch zwischen ehrenamtlichen und

hauptamtlichen Akteur*innen als unzureichend angesehen. Etwa dreißig Prozent der befragten Ehrenamtlichen geben an, sowohl mit den Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch mit beruflich Tägigen und als auch mit anderen Ehrenamtlichen nicht zufrieden zu sein (Schumacher 2015b:152)²⁸. So beklagt in etwa jeder Dritte der Ehrenamtlichen einen Mangel an reziprokerem Erfahrungsaustausch und einen fehlenden Kompetenztransfer in seiner freiwilligen Tätigkeit. Zudem wird nach einem erfolgten Erfahrungsaustausch eine relative Folgenlosigkeit für die praktische Arbeit beider Partner konstatiert, die von den ehrenamtlich Tägigen als desillusionierend und enttäuschend wahrgenommen wird.

Bedenkt man die Tatsache, dass nur diejenigen befragt werden konnten, die in der Institution verbleiben, und ehrenamtliches Engagement eine freiwillige Tätigkeit ist, in der nicht in einer als unbefriedigend empfundenen Situation verblieben werden muss, sind Aussagen über massive Unzufriedenheit in einer selbstgewählten Situation in einer Querschnittserhebung nur selten zu beobachten und desto gewichtiger ist deren Aussagekraft zu bewerten (vgl. hierzu Schumacher, 2015a).

- Zeitasymmetrie

Die Arbeiten (Bürgisser, 2012; Küng, 2006; Schill, 2014; Schumacher 2015b:52) machen deutlich, dass die unterschiedlichen Beziehungserwartungen an die Ressource Zeit und die asymmetrische zeitliche Verfügbarkeit von ehrenamtlich und beruflich Tägigen ein weiteres Spannungsfeld in der Zusammenarbeit darstellen.

In Teilen haben Ehrenamtliche insbesondere in der nachberuflichen Phase häufig überreichlich frei verfügbare Zeit und suchen gezielt den persönlichen Kontakt und Gespräche mit Hauptamtlichen (Schumacher 2015:51). „In der direkten Kooperation zwischen Haupt- und Ehrenamtlichen kann genau dies [die differente Verfügbarkeit über die Ressource Zeit] allerdings zum Problem werden“ (Schumacher 2015a:51), denn der Wunsch nach sozialen Kontakten stellt eine der wirkmächtigen Motivationen für das freiwillige Engagement dar (Freiwilligensurvey 2019:199f.; Schill, 2014; Schumacher, 2015a/b). Über 72 Prozent der Befragten gaben als Motiv für ihre Tätigkeit an, „mit anderen Menschen zusammenzukommen“ (Freiwilligensurvey 2019:120). Erfahrungsaustausch und der Kompetenztransfer in beide Richtungen sind für die Zusammenarbeit von großer Bedeutung. Sie kosten aber zusätzlich Zeit. Lehrkräfte hingegen sind in einen engen

²⁸ Der Mittelwert aller Einrichtungen lag bei 15,3% (Schumacher 2015b:177).

Zeitrahmen eingebunden, haben Verpflichtungen, die innerhalb bestimmter Fristen zu erledigen oder im Rahmen bestimmter Zeitvorgaben zu erfüllen sind. Zudem stellen vielzellige und vielfältige soziale Kontakte im schulischen Arbeitsfeld einen großen Teil des Arbeits(all)tags dar.

Der ehrenamtliche Einsatz in Schulen erfordert von den beteiligten schulischen Akteur*innen einen zusätzlichen Austausch, so die Autoren von „Freiwillig macht Schule“ (2012). Dieser beansprucht oft erhebliche Zeit, die möglicherweise an anderer Stelle fehlt und nicht durch Entlastungsmaßnahmen kompensiert wird (Freiwillig macht Schule, 2012; Schumacher, 2015a/b).

Die unterschiedlichen Beziehungserwartungen, die nicht selten bei der Ressource Zeit offenkundig werden, und die asymmetrische Verfügbarkeit von Zeit können bei den Beteiligten Unzufriedenheit auslösen, die Zusammenarbeit belasten und bis zu einer Beendigung der ehrenamtlichen Tätigkeit führen (Schumacher 2015a/b).

- Zusätzlichkeit

„Ehrenamt: Unentgeltlich aber nicht kostenlos.“ Dieser Leitsatz des Positionspapiers der Caritas (CDK, 2009) verweist darauf, dass für die Einbindung von ehrenamtlichem Engagement zusätzliche Leistungen erbracht werden müssen und zusätzliche Ressourcen erforderlich sind, wenn ehrenamtlich Engagierte langfristig eingebunden werden sollen (Paritätische Akademie 2007:11; Schumacher, 2015b). Auch Schumacher und andere Autor*innen (Brand/von Wulffen, 2012; Schill, 2014; Speck, 2011a) weisen auf das Problem der Zusätzlichkeit und betonen die Notwendigkeit der Bereitstellung von zeitlichen und materiellen Ressourcen, will man eine langfristige Bindung von Ehrenamtlichen erreichen und zusätzliche Belastungen der Hauptamtlichen vermeiden. Insbesondere machen sie hierbei auf die Notwendigkeit einer Entlastung an anderer Stelle aufmerksam, und zwar für diejenigen, die für die Organisation der Zusammenarbeit zuständig und Ansprechpartner von Ehrenamtlichen sind.

Die Arbeiten von Speck et al. (2011), Holtappelts et al. (2011) und weiteren Autor*innen (Brand/von Wulffen, 2012; Schill, 2014 oder Speck, 2011a) machen dieses auch für den schulischen Bereich deutlich. Auch hier stelle die Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen eine zusätzliche Arbeitsbelastung dar, ohne eine direkte Entlastung durch das ehrenamtliche Engagement zu erhalten (Freiwillig macht Schule, 2012; Speck et al., 2011). Holtappelts (2011) und weitere Autor*innen (Schill, 2014; Speck, 2011a) betonen

wiederholt die Dringlichkeit eines erhöhten Stundendeputats für kooperierende Schulen, um eine effektive Zusammenarbeit zu ermöglichen und eventuelle Herausforderungen der Kooperation zu minimieren.

- Partizipation

Der Wunsch ehrenamtlich Engagierter nach Gestaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten, die Gesellschaft durch das ehrenamtliche Engagement im Kleinen mitzustalten, stellt mit 80,4 Prozent eine der wichtigsten Gründe zur Aufnahme einer ehrenamtlichen Tätigkeit (FWS 2019:119) dar. Zugleich wird die Unzufriedenheit über fehlende Möglichkeiten der Mitgestaltung und Mitwirkung als bedeutende Ursache für Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit gesehen (Schumacher, 2015a/b/c). Als Grund für diese fehlende Partizipation wird in der Literatur (u.a. Schumacher, 2015b) die Ablehnung der Mitwirkung von fachfremden oder Laienkompetenzen seitens der hauptberuflich Tätigen genannt, demnach ist der Beitrag von Personen, die nicht über spezifische Fachkenntnisse verfügen, nicht gewünscht oder wird nicht wertgeschätzt (Schumacher, 2015b).

Eine andere Ursache für die fehlende Partizipation wird in den Arbeits- und Rahmenbedingungen gesehen. Häufig bieten diese den ehrenamtlich Tätigen kaum Möglichkeiten, Kritik und Änderungsvorschläge einzubringen und die eigene Arbeit selbst zu gestalten (Schumacher 2015b:170). Daher stehen auch Arbeits- und Rahmenbedingungen im Fokus der Ursachensuche für Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit. Das ehrenamtliche Engagement im Bereich Schule befindet sich aus arbeitssoziologischer Sicht in einem Umfeld, das stark strukturiert, getaktet und durch beruflich Tätige dominiert ist. Aspekte wie Jahres- und Stundenplanung, Fach- und Lehrerwechsel sowie Unterrichts-, Ferien- und Pausenzeiten spielen eine wichtige Rolle. Der geäußerte Wunsch nach Mitwirkung, Gestaltung bis hin zu Veränderung trifft demnach im Bereich Schule auf ein stark strukturiertes System, dessen schulische Akteur*innen große pädagogische Freiheit während des Unterrichts genießen, gleichzeitig aber engmaschig in Strukturen eingebunden sind. Der Handlungsspielraum zur Veränderung und die Gestaltung schulischer Strukturen seitens Ehrenamtlicher sind hingegen eher gering einzuschätzen und stellen eine deutliche Diskrepanz zwischen den Vorstellungen der Ehrenamtlichen und den vorhandenen Strukturen dar. Inwieweit diese Aspekte in der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt in Bezug auf Partizipation eine Rolle spielen, ist noch zu prüfen.

- Differierende Perspektiven

Eng verflochten mit dem Thema Laienkompetenz sind differierende Perspektiven aufgrund anderer beruflicher Qualifikationen und Fachkompetenzen - gelten diese doch als weiterer Stolperstein in der Zusammenarbeit von Haupt- und Ehrenamtlichen. Ehrenamtlich Tätige verfügen in der Regel nicht über fachspezifisches Wissen und pädagogische Kenntnisse, üben aber ähnliche Tätigkeiten aus. In den Studien zur Zusammenarbeit von Haupt- und Ehrenamtlichen bei NPOs (Bürgisser, 2012; Bürgisser/Helmig, 2009; Koch, 2015; Küng, 2006) wird vielfach publiziert, dass unterschiedlicher Wissenshintergrund häufig zu unterschiedlichen Beurteilungen von Sachfragen führt. Auch unterschiedliche berufliche und kulturelle Hintergründe oder Altersunterschiede der Beteiligten mit unterschiedlichen Erfahrungen, Verhaltensweisen und Meinungen können zu Meinungsverschiedenheiten in Sachfragen führen - die in Teilen in offene Konflikte umschlagen können. Beher et al. (2005) und weitere Autor*innen (Bürgisser, 2012; Schumacher, 2015a:51) identifizieren die unterschiedlichen Beurteilungen von Sachfragen als eine der häufigsten Ursachen von Konflikten zwischen Haupt- und Ehrenamtlichen.

- Aufgaben- und Tätigkeitsüberschneidungen

Einige empirische Studien konnten Hinweise darauf liefern, dass unklare Aufgabenaufteilungen und -begrenzungen zu Überschneidungen von ehrenamtlicher und beruflicher Arbeit führen, was wiederum die Möglichkeit von Schwierigkeiten und Konflikten in der Zusammenarbeit erhöht (Küng 2006:28f.; Matuschek/Niesyto 2016:6; Schumacher, 2015a/b, 2018; Wallner, 2016). Die untersuchten Organisationen, so Hager und Brudney (2004 in Küng, 2006), seien in Infrastruktur und Organisation weitgehend auf die beruflich Tätigen ausgerichtet und die Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen sei nur mangelhaft geregelt. Vereinbarungen mit Ehrenamtlichen über deren Tätigkeit fehlten häufig. Anders hingegen die Untersuchung von Schumacher (2015b). „Deutlich abgeschlagen auf dem letzten Platz“ (Schumacher 2015b:243) findet sich hier die genannte Problematik der Aufgabenüberschneidung. Die Mehrzahl der Ehrenamtlichen und auch die Hauptamtlichen sahen dieses nicht als problematisch an. Der Wunsch nach einer klaren Abgrenzung von haupt- und ehrenamtlicher Arbeit stand an letzter Stelle der Verbesserungswünsche (Schumacher 2015b:243).

- Unfreiwillige Zusammenarbeit

Problematisch stellt sich auch die Zusammenarbeit zwischen ehrenamtlich und beruflich Tätigen dar, wenn Letztere zu der Zusammenarbeit „gedrängt“ werden (Schumacher 2015b:224). Soziale Kontrolle durch die Mitarbeit Ehrenamtlicher und der Rechtfertigungsdruck für das eigene Handeln werden in den explorativen Interviews als Gründe für die Ablehnung der Zusammenarbeit genannt (Schumacher 2015b:41f.).

2.3.3.2 Relationalinduzierte Spannungen

Im Folgenden werden Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit von ehrenamtlich und beruflich Tätigen dargestellt, die auf Spannungen auf der individuellen oder der Beziehungsebene zurückgeführt werden.

Schwierigkeiten und Belastungen in der Zusammenarbeit von ehrenamtlichen und hauptamtlichen Akteuren erwachsen auch aus Gegebenheiten wie Veränderungsdruck²⁹, Sorgen und Befürchtungen. Analog den zuvor dargestellten divergierenden Handlungslogiken sind diese Umstände den Akteur*innen häufig nicht (aktiv) bewusst, beeinflussen aber die Zusammenarbeit im negativen Sinne (Schumacher, 2015a).

- Veränderungsdruck

„Wenn uns an einer vitalen Demokratie gelegen ist, müssen wir für bürgerschaftliches Engagement Brücken bauen, die sein politisches Potenzial zur Geltung bringen in die Welt der Institutionen wie Schulen [und] Kindergärten, [...]“, so die stellvertretende Geschäftsführerin der Bundesarbeitsgemeinschaft Freiwilligenagenturen, Birgit Weber, am 01.07.2015 vor dem Unterausschuss „Bürgerschaftliches Engagement“ des Deutschen Bundestags. Die Enquete-Kommission wünscht die Öffnung der Institutionen für „...eine(r) kooperative Zusammenarbeit von bürgerschaftlich Engagierten und Hauptamtlichen [und]... die verstärkte Partizipation und Beteiligung der Engagierten an Organisationsabläufen und Entscheidungen, die ihr Engagement betreffen“ (Enquete-Kommission 2002:19).

²⁹ Veränderungsdruck ließe sich auch den strukturell induzierten Spannungsfeldern zuordnen. Da dieser zugleich auch Auswirkungen auf die individuelle psychische Befindlichkeit hat, wurde dieses in den Bereich der relational induzierten Spannungen eingeordnet.

Diese Aussagen machen deutlich, dass Ehrenamt als partizipatorisches Element in vielen gesellschaftlichen Bereichen erwünscht ist und von politischer Seite forciert wird.³⁰

Freiwilliges Engagement soll in allen Bereichen der Gesellschaft gestärkt und befördert werden, denn, so die Argumentationslinie, ehrenamtlich Engagierte bringen durch ihre anderen beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen, ihre Erfahrungen und ihre „berufsfremde“ Perspektive Vielfalt und Veränderungen in eine Organisation. Strukturen, Konzepte, Methoden und Arbeitsformen werden aus einer anderen Perspektive betrachtet. Anregungen, Kritik und ein erweiterter Austausch können zu Veränderungen festgefahrener „Wege“ führen. Hiervon soll auch die Institution „Schule“ nicht ausgenommen werden, wie die Aussage Webers im Unterausschuss deutlich macht.

Auf Veränderungen wird häufig mit Angst, Unsicherheit und Abwehr reagiert. Die Untersuchung von Schumacher (2015b) macht deutlich, dass Ängste und Vorbehalte bezüglich der Zusammenarbeit von Haupt- und Ehrenamtlichen in den untersuchten Bereichen (Kultur und Pflege) vorhanden sind und diese zu Schwierigkeiten, Spannungen und Belastungen führen.

Lehrkräfte müssen im Gegensatz zu den Arbeitnehmer*innen im kulturellen und sozialen Sektor³¹ keine Sorge haben, dass sie aus Kostengründen durch ehrenamtliche Helfer*innen ersetzt werden. Allerdings können Lehrkräfte Vorbehalte, Irritationen und Belastungen empfinden, wenn es um die Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen geht, da die Schule als Organisation für dieses Engagement geöffnet werden muss und damit Veränderungen einhergehen. Schumacher (2015b) und Witte (2010) weisen in ihren Aussagen (als eine/r der wenigen Autor*innen) auf die den Konflikten zugrundeliegenden Gefühle der Beteiligten hin. Gefühle wie Angst, Unsicherheit oder Ohnmacht verhindern eine direkte, ehrliche und offene Auseinandersetzung über die wahrgenommene Problematik, so ihr Erklärungsansatz.

³⁰ Der Ausschuss für Familie, Senioren, Frauen und Jugend hat daher zum vierten Mal einen Unterausschuss „Bürgerschaftliches Engagement“ eingesetzt (2015). Zu dessen Aufgaben gehört die parlamentarische Begleitung aktueller engagementpolitisch relevanter Gesetzesvorhaben und -initiativen und die Unterstützung der Umsetzung der Beschlüsse der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“. Freiwilliges Engagement soll in allen Bereichen der Gesellschaft gestärkt und gefördert werden. Denn, so die politische Meinung, durch den Beitrag von unterschiedlichen beruflichen Qualifikationen, Kompetenzen und Erfahrungen sowie durch eine Perspektive, die außerhalb des üblichen Berufsfelds liegt, führt dieses zu einer Bereicherung der Organisation. Diese Vielfalt trägt dazu bei, Veränderungen herbeizuführen.

³¹ Die Diskussion um Ehren- und Hauptamt im sozialen Bereich sowie die Frage, welche Tätigkeitsform vorzuziehen ist, zieht sich wie ein roter Faden durch die wissenschaftliche Reflektion Sozialer Arbeit (Volkmann 2021:21. Vergleiche hierzu auch die Arbeit von Beher/Liebig (2012: 981-982).

Ferner machen die explorativen Interviews in der Untersuchung von Schumacher (2015b) und die Beiträge von Witte aus ihrer Praxis als Mediatorin deutlich, dass es bei beruflich Tätigen gegenüber Ehrenamtlichen eine „Scheu gibt, kritisches Feedback zu geben oder etwas zu fordern“ (Witte 2010:6), da diese „es ja unentgeltlich machen“ (Witte 2010:4) (in diesem Sinne auch Schumacher 2015b:47 und Freiwillig macht Schule, 2012). Dies führt zu „Dankbarkeitsdruck“ bis hin zu Schuldgefühlen bei den Hauptamtlichen, die wiederum eine offene Auseinandersetzung über Probleme verhindern.

Witte (2010) betont in ihrer Analyse auch, dass Ehrenamtliche oft unter einem Gefühl der Ohnmacht leiden, da sie von den Hauptamtlichen in Bezug auf Ressourcen und Informationen abhängig sind. Gleichzeitig werden die eigenen Möglichkeiten, Änderungen zu bewirken, als eingeschränkt angesehen (Schumacher 2015b:168ff.).

Diese aufgezeigten Dynamiken hinter den Konflikten werden in der Regel nicht angesprochen; sie sind den Beteiligten in Teilen nicht bekannt oder bewusst (Witte 2010: 7)³², führen aber zu Belastungen und Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit.

- Gefühle und individuelle Eigenschaften

Gefühle wie Sympathie oder Antipathie sind keine objektiven Maßstäbe für die Beurteilung von Menschen; sie beeinflussen jedoch automatisch alle Beobachtungs-, Beurteilungs- und Entscheidungsprozesse. Daraus entstehen Wahrnehmungsverzerrungen oder Beurteilungsfehler. Antipathie evoziert unangenehme Gefühle und negativ behaftete Vorurteile. Wer mit negativ behafteten Vorurteilen beobachtet, beobachtet Kooperationspartner*in, Arbeitssituation und Arbeitsergebnis anders. Bereits bei der Beobachtung verhält er sich nicht „objektiv“. Selbst wenn man neutral beobachten würde, wertet man das Beobachtete automatisch negativ voreingenommen, z.B. nicht sorgfältig genug oder gerade noch sorgfältiger als bei anderen. Man sieht Sachverhalte und Themen durch „eine andere Brille“, wobei diese Vorurteile sowohl die Beobachtung als auch die Beurteilung beeinflussen. Sachliche Differenzen zwischen den Kooperationspartner*innen geraten so unter Umständen auf eine persönliche, konfliktbehaftete Ebene.

Auch eine Zusammenarbeit von Haupt- und Ehrenamtlichen ist von persönlichen Gefühlen geprägt. Zwar wird das Verhältnis zwischen professionell Tätigen und ehrenamtlich

³² Schumacher, Witte und weitere Autor*innen sehen als präventive und kurative Intervention die Notwendigkeit, „bei den ersten Anzeichen für Probleme anzusetzen und diese offenzulegen“ (Schumacher 2015b:241), um keine Konflikte entstehen zu lassen oder um zur Lösung bereits vorhandener Konflikte zu gelangen.

Engagierten nicht immer als positiv wahrgenommen wird, aber von beiden Seiten wird betont, dass eine Kultur der gegenseitigen Wertschätzung vorhanden ist (Schumacher, 2015a). Dennoch wird dem Thema „persönliche Antipathien“ eine wichtige Rolle zugesprochen. Insbesondere bei den beruflich Täгigen ist das Thema besonders virulent und steht bei den genannten Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit an zweiter Stelle (Schumacher 2015b:230f).

Witte (2010) identifiziert weitere individuelle Faktoren, die zu Konflikten in der Zusammenarbeit führen können, insbesondere aufseiten der ehrenamtlichen Akteur*innen. Hierzu gehören Selbstüberschätzung, Kompetenzüberschreitung, Machtausübung gegenüber Gleichberechtigten und Arroganz. Diese Verhaltensweisen und Charaktereigenschaften führen laut evidenzbasierten Aussagen aus ihrer Mediationspraxis zu Konflikten in der Zusammenarbeit. Auch seitens der beruflich Täгigen sieht Witte Verhaltensweisen, die zu Konflikten in der Zusammenarbeit führen. Angesprochen werden von ihr insbesondere Mobbing und Arroganz als Ursachen von Schwierigkeiten.

2.3.3.3 Kurze Zusammenfassung

Aus soziologischer Perspektive betrachtet, liegt das Besondere in der Zusammenarbeit zwischen beruflich und ehrenamtlich Täгigen in der Tatsache, dass die Tätigkeiten auf unterschiedlichen Handlungslogiken basieren und die Akteur*innen differierende Erwartungen an Tätigkeit und Arbeitsfeld haben. Diese unterschiedlichen Handlungslogiken werden in der Regel nicht bewusst wahrgenommen, bilden aber eine basale Grundlage der Zusammenarbeit. Sie sind, wie ausführlich dargestellt, keineswegs deckungsgleich, sondern in Teilen antagonistisch. Diese bilden ein Spannungsfeld, also einen Bereich mit gegensätzlichen Kräften, die sich gegenseitig beeinflussen und auf diese Weise einen Zustand der Anspannung zwischen ehrenamtlich und beruflich Täгigen bilden. Hinzu kommen neben strukturell induzierten Spannungen und - unter Umständen auch Antipathien - Ängsten, Ohnmachts- und Unzufriedenheitsgefühle bei den Beteiligten, die die Zusammenarbeit belasten. Anzunehmen ist, dass auch die Zusammenarbeit von ehrenamtlichen und hauptamtlichen Akteur*innen in der Institution Schule von spezifischen Handlungsorientierungen, strukturellen Rahmenbedingungen und individuumsbezogenen Bedingungen beeinflusst wird.

2.3.4 Zusammenfassende Betrachtung und Perspektiven für eine gelingende Zusammenarbeit

Viele Probleme in der Zusammenarbeit lassen sich auf fehlende Kenntnisse und/oder fehlende oder eingeschränkte Akzeptanz für die jeweiligen Strukturen der Tätigkeit und die jeweiligen Handlungslogiken von Haupt- und Ehrenamt zurückführen.

Differenzen in den Erwartungen an die Tätigkeit, unterschiedliche Meinungen und Verhaltensvorstellungen, differente Motivationen und Verantwortungslage können zwischen beruflich Tägigen und Ehrenamtlichen „schwelende oder kalte Konflikte“ hervorrufen (Schill 2014:6).

Das Wissen um die individuellen Interessen und Motive sowie die damit verbundenen Erwartungen der Akteur*innen können einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Zusammenarbeit leisten. Eine gezielte Vorbereitung und Begleitung könnte die Zusammenarbeit zwischen den Akteur*innen positiv beeinflussen (Küng, 2006; Schumacher, 2015a/b; Wallraff, 2010; Witte, 2010). Diese werden jedoch von den unmittelbar Beteiligten nicht uneingeschränkt als notwendig erachtet. Nur eine Minderheit der Ehrenamtlichen sieht, anders als beruflich Tägige, diesbezüglich Handlungsbedarf (Schumacher 2015b:241ff.).

Vielfach wird darauf hingewiesen, dass für die Einbindung von ehrenamtlichem Engagement in hauptamtlichen Strukturen zusätzliche Ressourcen notwendig sind, wenn ehrenamtlich und hauptamtlich Tägige langfristig zusammenarbeiten sollen und weitere Belastungen der Hauptamtlichen vermieden werden sollen (Freiwillig macht Schule, 2012; Paritätische Akademie 2007:11; Schill, 2014; Speck, 2011a; Schumacher, 2015b). Entsprechende Empfehlungen werden auch für den Bereich der Schule gegeben (Brand/von Wulffen, 2012; Holtappelts et al., 2011; Schill, 2014; Speck et al., 2011/2010).

Des Weiteren wird empfohlen, eine professionelle Organisation der Zusammenarbeit und ein Betreuungssystem für ehrenamtlich Engagierte aufzubauen, die darauf ausgerichtet sind, Konflikte zwischen beruflich und freiwillig Tägigen zu minimieren (Matuschek/Niesyto 2016; Röbke, 2012/2014; Schumacher, 2015c).

Ein Schritt zur Prävention von Konflikten (Glasl, 2013; Schwarz, 2013) ist es, sich dieser Stolpersteine in der Zusammenarbeit zwischen freiwillig Engagierten und beruflich Tägigen bewusst zu werden und ihre Relevanz in der eigenen Organisation zu überprüfen.

2.4 Ehrenamt und Schule

Nach einem kurzen Überblick über die Geschichte des Einsatzes von freiwilligen Akteur*innen³³ an Schulen werden in diesem Kapitel Begründungen für den ehrenamtlichen Einsatz aus schulischer und ehrenamtlicher Sicht in den Mittelpunkt gestellt. Des Weiteren werden die Einsatzbereiche ehrenamtlicher Tätigkeit an Schulen sowie der Forschungsstand zur Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt aufgezeigt.

2.4.1 Geschichte des freiwilligen Engagements

Die Einbindung von Freiwilligen als unbezahlte Unterstützung hat in den USA eine lange Geschichte, die bis ins 18. Jahrhundert zurückreicht. Die Idee der Einbindung von Freiwilligen als unbezahlte Unterstützung in den Schulen ist hingegen noch relativ jung (Ott, o.J.). Eine Gruppe New Yorker Aktivist*innen, wurde auf die „Educational needs of children who entered with disadvantages of poverty, physical handicaps or the inability of speaking English“ (National Research Council 1990:6) aufmerksam und organisierte 1956 das erste Freiwilligenprogramm zur Unterstützung von Schüler*innen mit körperlichen Einschränkungen, geringen Sprachkenntnissen und depriviertem sozialem Hintergrund. Freiwillig aktiv waren hierbei zunächst Eltern und unmittelbare Nachbarn.

Die Idee wurde schnell aufgegriffen und „School Volunteers Programs sprang up in 1970s and 1980s ... around the Country“ (National Research Council 1990:9), so dass laut einer Studie von Michael (1990) im Schuljahr 1987/88 rund sechzig Prozent der Schulen in den USA Freiwillige in den Klassen einsetzten (zitiert nach Güntert, 2015). Relativ bald wurde diese Idee der „Volunteers in Public Schools“ finanziell unterstützt und die Freiwilligen konnten für ihre Tätigkeit und ihren Einsatz an den Schulen geschult werden. Die Idee von freiwilligen Akteur*innen in Schulen wurde auch in Europa aufgegriffen. Erstmals im Jahr 1997 wurden in der Schweiz Freiwillige an zwei Schulen eingesetzt (Oostlander, Güntert und Wehner, 2015). Für Deutschland konnten diesbezüglich bedauerlicherweise keine Daten eruiert werden.

³³ Freiwilliges Engagement von Schüler*innen oder gelegentliches Engagement von unterstützenden Personen sowie Engagement in Form von Geld- und/oder Sachspenden stehen entsprechend der Definition von Ehrenamt in dieser Arbeit nicht im Fokus der Betrachtung.

In den USA, in vielen europäischen Ländern³⁴ und in Deutschland wird der Einsatz von Freiwilligen durch Freiwilligenorganisationen koordiniert und unterstützt. Darüber hinaus gibt es verschiedene Wege, um ein ehrenamtliches Engagement an Schulen zu finden und daran teilzunehmen, die über die zuvor erwähnte Option hinausgehen. Vielfach organisieren sich ehrenamtlich Aktive und Schulen selbst. Wie hoch der jeweilige Prozentsatz ist, ist nicht erfasst. In der vorliegenden Studie kamen zwei von acht ehrenamtlichen Akteur*innen über eine Freiwilligenagentur zu ihrem schulischen Einsatz. Von den vier untersuchten Schulen arbeitete nur eine Schule mit einer Freiwilligenagentur zusammen. Diese Zahlen sind in keiner Weise repräsentativ, könnten aber einen Hinweis auf die Reichweite der Tätigkeit von Freiwilligenagenturen im schulischen Bereich geben.

2.4.2 Begründungsmuster für Ehrenamt

Die Begründungsmuster für freiwilliges Engagement variieren je nach Land. Während in Amerika die Idee dafür aus einem Mangel an Ressourcen entstand, gibt es im Kanton Solothurn in der Schweiz mehrere Aspekte, die im Zentrum stehen. Neben der zusätzlichen Unterstützung und Förderung von Schüler*innen steht auch die Entlastung³⁵ der Lehrkraft durch eine zusätzliche Person im Fokus. Zudem soll über die Einsätze von Senioren der Austausch zwischen den Generationen gestärkt werden.

- Die schulische Seite

Die Begründungen für die Kooperationen von Schule und Ehrenamt werden in Deutschland vielfach in Verbindung mit der ganztägigen Betreuung von Schüler*innen analysiert. Diese beziehen sich nicht ausschließlich auf die Zusammenarbeit mit ehrenamtlich Engagierten, sondern wurden mit unterschiedlichen Berufsgruppen analysiert, worunter auch ehrenamtlich Tätige waren (Olk, Speck und Stimpel 2011:65). In ihrer Untersuchung zur Zusammenarbeit im Ganztag von unterschiedlichen Berufskulturen, einschließlich ehrenamtlich Tätiger, systematisierten sie drei

³⁴ Für die Schweiz beispielsweise ist Pro Senectute tätig; in Italien „auser“ (<https://www.auser.it/chiamiamo/>), in Deutschland u.a. Freiwilligenagenturen wie Tatendrang.

³⁵ „Die Lehrkraft wird durch die zusätzliche Person im Klassenzimmer entlastet“ (Informationsflyer von Pro Senectute zum Einsatz von Senioren im Klassenzimmer. Aufgerufen am 04.01.2022). Die Aussage des Flyers von Pro Senectute steht im Widerspruch zu der Aussage, dass „in der Schweiz der Austausch zwischen den Generationen im Zentrum und nicht die Entlastung oder die Unterstützung der Lehrperson [steht]. Die Senioren übernehmen somit explizit nicht die Funktion einer Hilfslehrperson“ (Güntert 2015:66).

Begründungsmuster: Als Argumentationsfiguren werden von den Autor*innen pragmatisch-ressourcenorientierte, schulpädagogische und sozialpädagogische Begründungsmuster identifiziert (Olk et al. 2011:65).

In der pragmatisch-ressourcenorientierten Argumentationsfigur für eine Zusammenarbeit (u.a. mit freiwillig Engagierten) steht die kompensatorische Funktion als Begründung im Vordergrund. Die (ehrenamtliche) Partner*in füllt eine Lücke und stellt seine/ihre Ressource zur Verfügung. Ihm/ihr wird von schulischer Seite eine quantitative Bedeutung zugesprochen, ohne dessen spezifischen Eigenwert und dessen spezifischen Kompetenzen anzunehmen. Die qualitative Erweiterung, die diese Partner*in in die Kooperation einbringen könnte, ist nicht erwünscht. Olk et al. (2011) sprechen in diesem Zusammenhang von einer Negation der besonderen Kompetenzen der Kooperationspartner*in (ebd. 2011:65). Innerhalb der Schule mit Hilfe einer weiteren, einer außerschulischen Partner*in „den Schülern neue Handlungsspielräume zu eröffnen, die Möglichkeit die Qualität der Schule und ihre Angebote weiterzuentwickeln, die Schule nach innen und außen“ (ebd. 2011:66) zu öffnen, diese Argumente stehen im Vordergrund, wenn die Argumente einem schulpädagogischen Begründungsmuster für die Aufnahme einer Kooperation zugeordnet werden. Eine allmähliche Öffnung der Institution Schule gegenüber dem umliegenden Gemeinwesen, eine Öffnung in Richtung Sozialraum und eine Neubestimmung der Verantwortlichkeiten in Fragen der Erziehung zwischen den verschiedenen Erziehungspartner*innen - Argumentationsstrukturen, die auf dieser Ebene eine Notwendigkeit der Kooperation mit außerschulischen Partner*innen befürworten - werden von Olk, Speck und Stimpel (2011) der sozialpädagogischen Argumentationsebene zugeordnet. Die Argumentationsstrukturen, wie sie von diesen beschrieben werden, sind auf eine sozialpädagogische Perspektive ausgerichtet. Die Autorin ist allerdings der Meinung, dass die Bezeichnung „sozialräumlich“ treffender wäre, da die Öffnung der Schule gegenüber dem umliegenden Gemeinwesen und die Einbindung des Sozialraums einen wesentlichen Bestandteil der Öffnung darstellen. Die vorgenannten Argumentationslinien sind vorwiegend in der schulpädagogischen und der sozialpädagogischen Forschung mit Fokus auf die Ganztagsbildung zu finden. Vorwiegende Partner*innen sind im Bereich der Jugend- und Erziehungshilfe zu verorten (Münsterlein, 2013). Die Rolle des ehrenamtlichen Engagements ist in diesen Zusammenhängen jedoch als untergeordnet einzustufen.

- Die ehrenamtliche Seite

Spezifische Auswertungen darüber, welche Begründungsmuster ehrenamtlich Engagierte für die Aufnahme eines Engagements in der Schule haben, sind kaum vorhanden. Infolgedessen kann nur auf die allgemeine Motivlage für die Aufnahme eines freiwilligen Engagements verwiesen werden. Laut Angaben des Freiwilligensurveys von 2019 sind „Spaß bei der Ausübung“ (93,3%), „die Möglichkeit, anderen zu helfen“ (88,5%), „etwas für das Gemeinwohl zu tun“ (87,5%) und „die Gesellschaft im Kleinen mitzugestalten“ (80,4%) die dominanten Begründungen. Im Weiteren ist der soziale Aspekt, die Gelegenheit, mit anderen Menschen zusammenzukommen (FWS 2019:119)³⁶ für etwas über zwei Drittel aller Engagierten (72,4%) eine wichtige Triebfeder. Eine Erweiterung der Kenntnisse, der persönlichen Erfahrungen und der Erwerb von Qualifikationen (53,8%) stellen weitere Begründungsmuster für die Aufnahme von Engagement dar. Demnach wird von den Studien ein vielfältiges Motivbündel als Beweggrund für die Aufnahme eines Engagements identifiziert (FWS 2019:117).

Clary et al. (1998) gehen in ihrer Untersuchung zu den Motiven von freiwilliger Arbeit von einem funktionalen Ansatz aus. Hierbei wird nicht nach Motiven unterschieden, sondern nach den Funktionen, die diese erfüllen. Die Annahme ist, dass dieselbe ehrenamtliche Tätigkeit bei verschiedenen Engagierten unterschiedliche Funktionen erfüllen kann. Clary et al. (1998) identifizierten sechs verschiedene Funktionen, die auch im Volunteer Functions Inventory³⁷ (VFI) übernommen werden: „Erfahrungsfunktion, Karrierefunktion, Schutzfunktion, Selbstwertfunktion, soziale Anpassungsfunktion und Wertefunktion“ (Oostlander, Güntert und van Schie 2014, o. A.). Die ehrenamtliche Tätigkeit kann je nach Akteur*innen kompensatorische und soziale Funktionen erfüllen, der Befriedigung von Lernbedürfnissen, Selbstverwirklichungsmotiven und der Erfüllung eigener moralischer Standards dienen. Dieses erfolgt in unterschiedlichen Verteilungen, ohne sich gegenseitig auszuschließen.

Welche Motive bzw. Motivbündel als Begründungsmuster für ein Engagement in der Schule im Zentrum stehen, welche Funktionen damit erfüllt werden sollen und ob es gegebenenfalls für die Aufnahme eines Engagements im schulischen Bereich hinsichtlich

³⁶ Datengrundlage sind die vom Forschungsdatenzentrum des Deutschen Zentrums für Altersfragen (FDZ-DZA) herausgegebenen Daten des Deutschen Freiwilligensurveys (FWS). Für den FWS 2019 ist es SUF FWS 2019, Version 1.0 DOI: 10.5156/FWS.2019.M.002

³⁷ Das Volunteer Functions Inventory (VFI; Clary et al., 1998) erfasst die Motivation zu freiwilligem Engagement. Es misst sechs Funktionen von Freiwilligenarbeit: Erfahrungsfunktion, Karrierefunktion, Schutzfunktion, Selbstwertfunktion, soziale Anpassungsfunktion und Wertefunktion.

der Motive bzw. der Funktionen eine deviante Schwerpunktsetzung im Vergleich zum erhobenen Durchschnitt gibt, muss die weitere Forschung klären.

Eine Sonderauswertung des Freiwilligensurveys von 2009 hinsichtlich der Motive ehrenamtlichen Engagements an Schule und Kindergarten legen Braun, Hanser und Langner (2013) vor. Demnach nimmt im Bereich von Kindergarten und Schule der ehrenamtliche Wunsch nach Mitgestaltung eine besonders deutliche Rolle ein (Braun et al. 2013:62ff.).

Die Berechnungen ergeben für dieses Motiv hohe Werte. 62,2 Prozent der Befragten stimmen uneingeschränkt der Aussage zu „ich will durch mein Engagement die Gesellschaft zumindestens im Kleinen mitgestalten“ (Braun et al. 2013:62). Gleichzeitig spielen andere Motive wie Qualifikationserwerb, berufliches Weiterkommen, Einfluss- und Ansehenssteigerungen nach Braun und seinem Team nur eine untergeordnete Rolle. Diese Untersuchungsergebnisse werden dahingehend interpretiert, dass der Wunsch nach Mitwirkung an der aktiven Gestaltung von Strukturen bei dieser Engagiertengruppe besonders hoch sei.

2.4.3 Ehrenamtliches Engagement im schulischen Bereich

Freiwilliges Engagement in der Schule, welches von außerhalb des Schulbetriebes kommt, lässt sich in drei Bereiche unterteilen (Hartnuß/Heuberger, 2010), die allerdings nicht scharf voneinander abzugrenzen sind, da die Übergänge fließend sind oder sich überlappen. Hartnuß und Heuberger unterscheiden in ihrer Arbeit zwischen Beteiligung von Eltern, Schulkooperationen und Patenschafts- und Mentoringprojekten.

Freiwilliges Engagement durch Eltern, aber auch von Mitgliedern des erweiterten familiären Umfelds wie Großeltern, kann individuell oder formal organisiert im Elternbeirat und/oder in Fördervereinen erfolgen. In diesem Kontext werden ehrenamtlich Aufgaben übernommen, solange das eigene Kind/Enkelkind die entsprechende Schule besucht. Ausgangspunkt dieses Engagements, so Braun et al. (2013) in ihrer empirischen Untersuchung über bürgerschaftliches Engagement in Schulfördervereinen, ist „die lebensweltlich gebundene Erfahrung mit dem eigenen Kind in den Bildungseinrichtungen vor Ort“ (ebd.:4). Ziel dieses Engagements sei es, so die Autor*innen weiter, dass „... die ‚Gesellschaft im Kleinen‘ zugunsten der Bildungs- und mithin Lebenschancen von

Kindern und Jugendlichen und speziell des eigenen Kindes gestützt und gestärkt werden“ (ebd.:4).

Ferner werden ehrenamtliche Tätigkeiten im Rahmen von Schulkooperationen geleistet (Hartnuß/Heuberger, 2010). Außerschulische Partner*innen, wie Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, Sportvereine, Organisationen im Kulturbereich und Natur- und Umweltschutz, leisten ehrenamtliche Unterstützung. Gerade durch den Ausbau des schulischen Ganztags entstehen zahlreiche Schulkooperationen, insbesondere mit Vereinen und Trägern der Jugendhilfe, um Nachmittagsbetreuungsangebote zu gewährleisten (Priemer/Mohr, 2015). Gängige Aufgabenfelder sind in diesem Zusammenhang Nachhilfe und Förderkurse, Lese- und Sprachförderung und „bildendes Angebot durch ehrenamtliche Tätigkeit in den Nachmittagsstunden (oder auch Vormittagsstunden)“ (Appeldorn/Fritzsche 2010:5) als Ergänzung und Erweiterung des Regelunterrichts. Auch Patenschafts- oder Mentoringprojekte wie das Angebot von kostenlosem Frühstück für Schüler*innen oder die Unterstützung von Schulen in weniger privilegierten Lagen sind Teilbereiche von ehrenamtlichem Engagement an Schulen.

„Die Integration ehrenamtlicher Arbeit im Schulbetrieb soll der dauerhaften Sicherung des Angebotes, der Steigerung der Qualität, der Knüpfung neuer Kontakte/Kooperationen und der Entlastung der hauptamtlichen Mitarbeiter dienen“ (Appeldorn/Fritzsche 2010:6). Appeldorn und Fritzsche indizieren mit dieser Aussage in der von ihnen verfassten Arbeitshilfe für ehrenamtliches Engagement an Schulen ein vorwiegend ressourcenorientiertes Begründungsmuster für die Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt. Der spezifische Eigensinn und Mehrwert des freiwilligen Engagements wird in diesem Zusammenhang nicht formuliert. So muss offen bleiben, ob versucht wird, „Freiwilligenarbeit als unbezahlte Arbeit [zu] instrumentalisieren und [zu] ‚zähmen‘“ (Güntert 2015:37) und sich damit der Kritik derjenigen auszusetzen, die befürchten, dass über freiwilliges Engagement eine „Ressource unbezahlter Arbeit“ (Güntert 2015:37) erschlossen wird, die „institutionalisiert und auf Dauer berechnet – dazu dient, die Löcher in den Etats der öffentlichen Daseinsvorsorge zu stopfen und Mängel lediglich zu verwalten, statt sie zu beheben“ (Pinl 2015:17).

Jedoch wurden im Rahmen der Literaturrecherche durchaus Projekte identifiziert, deren Begründung der schulorganisatorischen Argumentationsstruktur zuzuordnen ist. Die Unterstützung von Kindern im Berliner Kiez (Volkholz 2011) ist in diesem Zusammenhang

zu nennen und auch Projekte der Münchener Freiwilligenagentur folgen dieser Argumentationsfigur. „Bildung durch Bindung (zu) stärken“, so lautet das Motto des Projekts Lesezeichen, das Lesepaten für Schulen in München vermittelt (LESEZEICHEN <https://lesezeichen-muenchen.de>, Aufgerufen am 22.10.2022).

Wie stellt sich die ehrenamtliche Tätigkeit an Schulen dar? Bei der Literaturrecherche ergaben sich nur wenige Veröffentlichungen, die diese Fragen beantworten könnten und die qualitative Zusammenarbeit der Partner erfassen. Olk und sein Team zeigen auf, dass aus der Perspektive der Lehrkräfte der Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen nur eine „randständige Rolle“ (Olk et al. 2011:73) zugeschrieben wird. Sie werden als „nur partiell am schulischen Leben Beteiligte“ (Olk et al. 2011:73) gesehen. Auch die Arbeit von Kamski (2011) über die Zusammenarbeit mit weiterem pädagogisch tätigen Personal erfasst Ehrenamtliche nur im aufzählenden Sinne.

Auch wenn nur wenige Untersuchungen bezüglich der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt vorhanden sind, wird in der Literatur die Zusammenarbeit als schwierig bezeichnet. Olk et al. (2011) sehen in der Kooperation „Diskrepanzen und Konfliktanlässe [...], die auf partiell kontradiktori sche professionsspezifische Wahrnehmungsmuster, Wirklichkeitskonstruktionen und Handlungsstrategien zurückgeführt werden können“ (ebd.:3). Jedoch folgt dieser Vermutung keine vertiefende empirische Vorgehensweise.

Auch Rauschenbach (2013) bezeichnet Engagement und Schule als schwierige Beziehung, da diese von antagonistischen Paradigmen gekennzeichnet sind. Er verweist auf systemische Unterschiede. Ursächlich für diese schwierige Zusammenarbeit sei, so Rauschenbach, dass ehrenamtliche Tätigkeit in der Schule in einem Kontext stattfindet, der von Antagonismen geprägt sei. „Pflicht versus Freiwilligkeit“, „professionelle versus freiwillige/ehrenamtliche Arbeit“, „Fremd- versus Selbstbestimmung“, „Abstraktion versus Verwertbarkeit“ sowie „Künstlichkeit versus Ernsthaftigkeit“ (ebd. 2013:39) seien „ungleiche Partner“ (ebd. 2013:39). Das Aufeinandertreffen von Lernwelt auf Lebenswelt und die differente Intention von Ehrenamt und Schule hinsichtlich Selektion und Kooperation führten zusammen mit den genannten Antagonisten zu „wechselseitiger Fremdheit“ (ebd. 2015:39). Auf Basis der Arbeiten von Rauschenbach (2005) identifizieren Hartnuß und Markus bei einer „Art (Un-)Verträglichkeitsprüfung“ (Hartnuß/Maykus 2006:4) vielfache Spannungsfelder „die in ihrer typologischen Beschreibung zunächst auf die

Verschiedenartigkeit von Schule und bürgerschaftlichem Engagement hinweisen“ (ebd.:4) und als ursächlich für Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit angesehen werden können, da „die Bereiche Schule und Bürgerengagement unterschiedlichen Funktionslogiken unterliegen“ (ebd.:4).

In ihrem Resümee machen die Autor*innen darauf aufmerksam, dass Schule und Ehrenamt unterschiedliche Handlungslogiken aufweisen und sich die Bildungsprozesse in der Schule von denen im bürgerschaftlichen Engagement unterscheiden. Diese Unterschiede können zu Konflikten und Spannungen führen (Hartnuß/Maykus, 2006).

2.4.4 Ehrenamtlicher Einsatz in der Grundschule - rechtlicher Rahmen

Eine Rekonstruktion des Handlungsfelds von Schule und Ehrenamt bedarf auch einer Berücksichtigung des rechtlichen Rahmens, in dem die Zusammenarbeit stattfindet. Dieser bildet die formal-rechtliche Grundlage der Handlungen und Handlungsmöglichkeiten der schulischen Akteur*innen, innerhalb dessen Erziehung und Unterricht vollzogen wird und innerhalb dessen eine Zusammenarbeit gestaltet werden kann.

Das vorliegende Kapitel befasst sich mit der Frage, in welchen rechtlichen Kontext die Kooperation von Schule und Ehrenamt eingebunden ist und welche Konsequenzen sich daraus für das Handeln der Akteur*innen ergeben. Denn Untersuchungen zeigen, dass „nicht nur Merkmale der ausserschulischen Partner die Stärke der Einbindung in die Schule beeinflussen, sondern auch Schulmerkmale und Ländervorgaben“ (Arnoldt/Züchner 2008:643).

In einem ersten Schritt werden die übergeordneten allgemeinrechtlichen Regelungen für einen Einsatz ehrenamtlich Tätiger an Schulen dargestellt. Im Folgenden werden dann die diesbezüglichen schulgesetzlichen Regelungen, wie sie sich in Bayern darstellen, aufgezeigt. Diese Spezifizierung ist aufgrund der Länderhoheit im Schulwesen notwendig.

2.4.4.1 Schule und Ehrenamt - allgemeinrechtlicher Kontext

Die Möglichkeiten, sich ehrenamtlich zu engagieren, sind vielfältig und facettenreich. Ehrenamtliches Engagement umfasst sowohl klassische ehrenamtliche Tätigkeiten mit öffentlich-rechtlichem Bezug im Sinne des Art. 81 Abs. 2 Satz 2 BayBG, die hauptsächlich der Erfüllung öffentlicher Aufgaben dienen, als auch privates bürgerschaftliches Engagement in Kirchen, Vereinen, Nichtregierungsorganisationen oder sozialen Einrichtungen.

Diese weite Begriffsverwendung und das breite Tätigkeitsfeld führen zur Notwendigkeit, die Aktivitäten voneinander abzugrenzen, um die jeweiligen rechtlichen Rahmenbedingungen zu bestimmen, da ein „Ehrenamtsgesetz“, „welches verbindlich und allgemein Regelungen für alle Arten ehrenamtlichen Engagements enthält“ (Diekmann/Windach 2017:1; in diesem Sinne auch Igl, 2016) nicht existiert. Im Folgenden sollen rechtliche Aspekte der ehrenamtlichen Tätigkeit an Schulen betrachtet werden, ausgehend von der in dieser Arbeit verwendeten sozialwissenschaftlichen Definition, welche Ehrenamt als „individuelles Handeln [...], das sich durch Freiwilligkeit, fehlende persönliche materielle Gewinnabsicht und eine Ausrichtung auf das Gemeinwohl auszeichnet“ (Blome/Priller 2013:11).

- Auftragsverhältnis

Die Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt wird rechtlich gesehen als Auftragsverhältnis eingeordnet (§§662 - 676 BGB). Demnach verpflichtet sich der Beauftragte, also der ehrenamtlich Tätige, durch die Annahme des Auftrags ein ihm von dem Auftraggeber, in diesem Falle die Schule, übertragenes Geschäft oder eine Handlung unentgeltlich zu erledigen.

Wer ehrenamtlich arbeitet, sich also bürgerschaftlich engagiert, übernimmt diese Tätigkeit im Interesse des Gemeinwohls - er wird dafür nicht bezahlt. Auch begründet eine solche Tätigkeit kein Arbeitsverhältnis im rechtlichen Sinne und unterliegt daher auch nicht den Bestimmungen des Arbeitsrechts (beispielsweise Erstellung eines Arbeitsvertrages, Bestimmungen zum Kündigungsschutz, Vorgaben zur Lohnzahlung...). Da die ehrenamtliche Tätigkeit eine freiwillige Leistung darstellt, besteht keine Verpflichtung, diese vertraglich zu vereinbaren. Die Unterzeichnung einer Vereinbarung zwischen dem ehrenamtlich Tätigen und der Schule, dem Auftraggeber, ist rechtlich betrachtet nicht notwendig. Dieses wird aber durchaus als sinnvoll erachtet und empfohlen, da sich in

einem „Ehrenamtsvertrag“ die jeweiligen Rechte und Pflichten absichern lassen und Fragen wie Auftragsinhalt, Weisungsrecht oder Aufwandsentschädigung (§§662 - §§676 BGB) geregelt werden können (Freiwillig macht Schule, 2012). Eine schriftliche Vereinbarung zwischen Schule und ehrenamtlich Täglichen schafft somit für beide Seiten eine gewisse Verbindlichkeit. Für die ehrenamtliche Seite kann die schriftliche Vereinbarung Sicherheit bezüglich der Erstattung von Aufwendungen und Haftungsfragen bieten, während die Schule als Auftraggeber sicherstellen kann, dass die Tätigkeit gemäß den getroffenen Vereinbarungen durchgeführt wird (arbeitsvertrag.org, 2021, arbeitsrechte.de, 2021).

- Auslagenerstattung

Auch wenn bürgerschaftliches Engagement ohne Gewinnabsicht erfolgt, soll diese Tätigkeit nicht zu finanziellen Einbußen beim Auftragnehmer führen, daher sieht §672 des Bürgerlichen Gesetzbuchs (BGB) einen Ersatz von Aufwendungen vor, die aus der Auftragserfüllung entstehen. Diese sind dem Auftragnehmer, also dem ehrenamtlich Täglichen, durch den Auftraggeber, im vorliegenden Falle die Schule, zu ersetzen. Unter dieser Regelung werden beispielsweise Fahrtkosten, Verpflegungskosten, Fachliteratur oder Kosten für Lehrgänge, die relevante Kenntnisse vermitteln, erfasst (<https://www.arbeitsrechte.de/ehrenamtsvertrag/>). Für die Schule bedeutet dieses eine Pflicht zur Übernahme der Kosten, die aus der ehrenamtlichen Tätigkeit entstehen.

- Versicherungsschutz

„Der gesetzliche Unfallversicherungsschutz ist im Siebten Buch Sozialgesetzbuch (SGB VII) geregelt. (...) Wer im Zuge seines Engagements einen Unfall erleidet, erhält daher von der für ihn zuständigen Berufsgenossenschaft oder Unfallkasse Leistungen“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2018:6).

Diese übernimmt Kosten für Unfallschäden, die sich auf dem Hin- oder Rückweg vom Wohnort zur ehrenamtlichen Einsatzstelle ereignen. Auch die Teilnahme an diesbezüglichen Aus- oder Fortbildungsveranstaltungen ist ausdrücklich im Versicherungsschutz eingeschlossen.

Jedoch fällt nicht jede Tätigkeit, die ehrenamtlich ausgeübt wird, unter diesen Versicherungsschutz. Gemäß § 2 Abs. 1 Nr. 10a SGB VII gehören ehrenamtlich Tägige an

Schulen jedoch zu dem Personenkreis, der in Ausübung der ehrenamtlichen Tätigkeit unter den Schutz der gesetzlichen Unfallversicherung fällt³⁸.

Erleiden ehrenamtlich Akteur*innen im Rahmen ihrer Tätigkeit in der Schule einen Personenschaden, übernimmt die gesetzliche Unfallversicherung die daraus entstehenden Kosten. Des Weiteren sind alle in Bayern ehrenamtlich Tägigen über eine sogenannte Ehrenamtsversicherung versichert. Diese subsidiäre Haftpflicht- und Unfallversicherung übernimmt im Schadensfall Kosten, wenn anderweitig bestehende Haftpflicht- oder Unfallversicherungen nicht in Leistung treten. Die bayerische Ehrenamtsversicherung ist antrags- und beitragsfrei, die Kosten trägt allein der Freistaat Bayern³⁹. Zur Inanspruchnahme dieses Versicherungsschutzes verlangt die gesetzliche Regelung für Schulen oder ehrenamtlich Tägige keine Handlungen im Vorab wie beispielsweise die Anmeldung einer Zusammenarbeit oder den Abschluss eines Kooperationsvertrags.

2.4.4.2 Schule und Ehrenamt - schulrechtlicher Kontext

Das Grundgesetz weist den staatlichen Ebenen (Bund und Ländern) bestimmte Aufgabenbereiche zu und legt fest, welche Ebene für die Gesetzgebung, den Vollzug und die Finanzierung dieser Aufgaben verantwortlich ist. Das Schulrecht ist Ländersache. „Dies ergibt sich aus der allgemeinen und gesetzgeberischen Kompetenzvermutung der Art. 30, Art. 70 Absatz 1 GG [Grundgesetz]“ (<https://www.juraforum.de/lexikon/schulrecht>).

Das Schulrecht regelt alle Angelegenheiten, die mit dem Schulbetrieb zusammenhängen. „Es regelt also insbesondere die Rechte und Pflichten von Schülern, Lehrern, Eltern, Schulaufsicht und Schulträgern“ (<https://www.juraforum.de/lexikon/schulrecht>). Schule als Institution und die konkrete Einzelschule mit allen am Schulleben beteiligten Personen befinden sich demnach in einem rechtlichen Rahmen, der im weitesten Sinne durch das Grundgesetz und die Landesverfassung gebildet wird.

„Da ein allgemeines (Rahmen-)Gesetz zum Statut bürgerschaftlichen Engagements oder bürgerschaftlich Engagierter nicht existiert, sind hierzu die spezifischen rechtlichen Vorschriften einschlägig, die das jeweilige Handlungsfeld kennzeichnen“ (Igl 2016:5). Für

³⁸ Ausführlich hierzu die Broschüre des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales „Zu Ihrer Sicherheit Unfallversichert im freiwilligen Engagement unter <https://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/a329-zu-ihrer-sicherheit-unfallversichert-im-ehrenamt.html>. Aufgerufen am 02.05.2021.

³⁹ Versicherungsschutz im Ehrenamt. Ausführlich hierzu die Erläuterungen des Staatsministeriums für Arbeit und Soziales. Online unter: https://www.stmas.bayern.de/fibel/sf_b011.php.

ehrenamtlich an Schulen Tätige⁴⁰ bedeutet dies, dass für ihren Einsatz die Bestimmungen des bayerischen Schulrechts maßgeblich sind.

Für Bayern regelt auf Grundlage der Bayerischen Verfassung maßgeblich das Bayerische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG)⁴¹ den Schulbetrieb und regelt die rechtliche Grundlage für Unterricht und Erziehung sowie den rechtlichen Rahmen für Kooperationen. In einer Übersichtsdarstellung zu „Gesetzliche Grundlagen der Kooperation allgemeinbildender Schulen mit anderen Einrichtungen und Personen“ stellt Teuber (2004) in seinem Gutachten für das Deutsche Jugendinstitut fest: Im BayEug sind „die schulgesetzlich geregelten Kooperationen (...) weitgehend als verbindliche Gebote an die Schulen gefasst. Sie umfassen dabei in der Regel Kooperationsaufträge an Träger oder Institutionen, die systemisch definiert sind“ (Teuber 2004:84). „Eine Zusammenarbeit mit von Trägern oder Institutionen unabhängigen Personen ist in den allgemeinen Bestimmungen zur Kooperation in den Schulgesetzen nicht vorgesehen“ (Teuber 2004:86)⁴². Eine Einbeziehung von „dritten geeigneten Personen“, wie es beispielsweise die gesetzlichen Regelungen von Berlin, Hessen oder Schleswig-Holstein (Teuber 2004:18ff.) vorsehen, wird demnach im Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz nicht formuliert. Untersucht man das Bayerische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz BayEUG hinsichtlich des Kriteriums Ehrenamt kommt man zu dem Ergebnis, dass eine Zusammenarbeit mit ehrenamtlich Tätigen dort keine namentliche Erwähnung findet. Auch eine Leistungserbringung durch Ehrenamtliche⁴³ wird im BayEUG nominell nicht erwähnt. Ebensowenig ist eine Leistungserbringung seitens der Schule an ehrenamtlich Tätige - wie beispielsweise Möglichkeiten der Weiterbildung, Förderung des Engagements oder Kostenerstattung von Aufwendungen - nicht formuliert. In Konsequenz der fehlenden Wahrnehmung des Personenkreises der ehrenamtlichen Akteur*innen sind Kooperationsvorschriften formeller oder inhaltlicher Art hinsichtlich der Zusammenarbeit

⁴⁰ Der Fokus der Betrachtungen liegt hierbei ausschließlich auf dem in dieser Arbeit untersuchten Personenkreis von ehrenamtlichen Akteur*innen. Nicht einbezogen wurden gesetzliche Bestimmungen und Ausführungsverordnungen hinsichtlich des ehrenamtlichen Engagements von Schüler*innen, schulischen Fördervereinen, des Elternbeirats und der Klassenelternsprecher.

⁴¹ Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBl. S. 414, 632, BayRS 2230-1-1-K), das zuletzt durch Gesetz vom 24. Juli 2020 (GVBl. S. 386) geändert worden ist. Online unter: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG>.

⁴² Die Aussagen Teubers von 2004 sind insofern noch aktuell und relevant, als das sich seit dem Inkrafttreten des BayEUG in dieser Hinsicht keine Änderungen oder Modifikationen ergeben haben.

⁴³ Die entsprechenden Aussagen werden mit Fokus auf die definierte Personengruppe formuliert.

von Schule und Ehrenamt oder des Einsatzes ehrenamtlich Tätiger nicht formuliert. Eine Prüfung der Grundschulordnung in Bayern (GrSO von 2008 mit Änderung vom Juni 2020⁴⁴) als nachgeordnete schulische Rechtsvorschrift kommt hinsichtlich der genannten Dimensionen Wahrnehmung von ehrenamtlichem Engagement, Kooperation von Schule mit außerschulischen, ehrenamtlichen Partnern und Förderung des bürgerschaftlichen Engagements zu keinem hiervon abweichenden Ergebnis.

Gleichwohl kann festgestellt werden, dass Kooperationen mit Einzelpersonen im Rahmen der Einbeziehung in den Unterricht über Art. 2 Abs. 5 BayEUG durchaus möglich und auch erwünscht sind. „Die Öffnung der Schule gegenüber ihrem Umfeld ist zu fördern“ (BayEUG Art. 2 Abs. 5) - hier wird an prominenter Stelle eine ausdrückliche Regelung zur Öffnung der Schule formuliert, ohne allerdings spezifisch auf das Ehrenamt einzugehen. Eine Öffnung zum Ehrenamt wird in der Initiative des Bayerischen Ministeriums für Unterricht und Kultus Bildungsregionen in Bayern (KWMBI.11/2012:185) formuliert. In Säule 4 „Bürgergesellschaft stärken und entwickeln“ wird eine Aufforderung an Schulen nach einer „Stärkung der generationenübergreifenden Dialog- und Unterstützungsangebote und -strukturen“ (KWMBI.11/2012:185) formuliert. In diesem Zusammenhang werden Besuchsprojekte, aber auch Einzelpersonen wie Paten oder Coaches genannt (KWMBI.11/2012:185). Inhaltliche oder organisatorische Vorgaben für eine Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt werden nicht genannt.

- Erweitertes Führungszeugnis

Auch wenn die Zusammenarbeit mit ehrenamtlichen Akteur*innen im BayEUG keine explizite Nennung erfährt, nehmen Änderungen des BayEUG vom 24.07.2019 (mit Verkündigung am 31.07.2019, GVBl. S. 398) Bezug auf die Auswahl der Ehrenamtlichen und die schulische Vorgehensweise hinsichtlich deren Einsatzes. Vor dem Hintergrund der verschärften Vorschriften des Datenschutzrechts (DSGVO)⁴⁵ und der zunehmenden Öffnung der Schulen für externe Kräfte wurde mit dem Ziel, den Schutz von Kindern und Jugendlichen zu verbessern, eine Pflicht zur Vorlage eines erweiterten Führungszeugnisses bei Aufnahme einer Tätigkeit in der Schule verankert. Mit dieser

⁴⁴ Schulordnung für die Grundschulen in Bayern (Grundschulordnung – GrSO) vom 11. September 2008 GVBl. S. 684 BayRS 2232-2-K.

⁴⁵ <https://www.datenschutzexperte.de/blog/datenschutz-im-alltag/dsgvo-und-fuehrungszeugnis/>

Änderungen wurden Änderungen des Bundeszentralregistergesetzes (BZRG) vom 1. Mai 2010 als Rechtsgrundlage im Schulwesen aufgenommen.

Das Bundeszentralregistergesetz wurde dahingehend geändert, dass nun „...Arbeitgeber in weit größerem Umfang Auskunft darüber erhalten, ob Stellenbewerber wegen bestimmter Sexualdelikte an Kindern und Jugendlichen vorbestraft sind, soweit es um kinder- und jugendnahe Tätigkeiten geht“ (http://www.gesmat.bundesgerichtshof.de/gesetzesmaterialien/16_wp/bzrg/pmbmj090121.pdf).

Die Änderungen des §30 BZRG betreffen sowohl aufgenommene Inhalte als auch Fristen der Aufnahme in das erweiterte Führungszeugnis.

Bereits nach geltendem Recht wurden Verurteilungen aufgrund bestimmter schwerer Sexualstraftaten (§§174 bis §§180 und §182 StGB) im Führungszeugnis vermerkt. Für das erweiterte Führungszeugnis wird dieser Katalog nun um geringfügigere Verurteilungen erweitert, die für den Kinderschutz relevant sind. Aufgenommen in das erweiterte Führungszeugnis werden jetzt kinder- und jugendschutzrelevante wie strafrechtliche Verurteilungen wegen Verbreitung von Kinderpornografie oder Exhibitionismus. Zudem werden hier weiterhin Verurteilungen aufgeführt, die im privaten Führungszeugnis wegen Verjährung wegfallen.

Die Angleichung an die Änderung des BZRG in Bayern erfolgte für die Schulen über die Schreiben des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 20.04.2010 und 21.05.2010⁴⁶. Galten die Vorschriften zunächst allgemein für Personen, die kinder- und jugendnahe Tätigkeiten ausüben, werden ehrenamtlich Tätige erstmals zu Beginn des Jahres 2013 explizit angesprochen. „Vor Aufnahme einer Tätigkeit an einer bayerischen staatlichen Schule einschließlich der Grundschulen müssen ehrenamtlich Engagierte ein erweitertes Führungszeugnis im Sinne von §30a BZRG vorlegen, das nicht älter als drei Jahre sein darf. Erst nach Vorlage des erweiterten Führungszeugnisses ohne Eintrag kann deren Tätigkeit an den Schulen beginnen“ (KMS vom 20.02.2013 Nr. II 5-5 P 4001.2-6. 133 770). Eine Prüfung der persönlichen Eignung der ehrenamtlich Tätigen mittels der Vorlage eines erweiterten Führungszeugnisses ist seit diesem Zeitpunkt auch für diese Personengruppe verpflichtend. Diese Prüfung fällt in den Verantwortungsbereich der Schulleitung.

⁴⁶ „Es wird angeordnet, dass alle Stellen, die mit der Einstellung bzw. Beschäftigung von Personen, die kinder- oder jugendnahe Tätigkeiten ausüben, befasst sind, ab Inkrafttreten der Gesetzesänderung zum 1. Mai 2010 für diesen Personenkreis zukünftig statt einfacher Führungszeugnisse gem. § 30ff BZRG ausschließlich sog. erweiterte Führungszeugnisse (gem. § 30a BZRG) zu verlangen“ (KMS vom 30.04.2010 Nr. II 5-5 P 4001. 2-6. 035217) haben.

Die Aufnahme dieser Bestimmung in das BayEUG stellt eine Weiterentwicklung hinsichtlich der Validität der gesetzlichen Bestimmung dar. Für die Schule führt diese Vertiefung jedoch zu keiner Ausführungsveränderung im schulischen Alltag. Die Vorlage und die Prüfung des ehrenamtlichen Führungszeugnisses bei ehrenamtlich Tägigen waren bereits zuvor und sind weiterhin zwingend erforderlich.

2.4.4.3 Kurze Zusammenfassung

Der rechtliche Kontext des Einsatzes von ehrenamtlich Tägigen in der (Grund-)Schule wird in verschiedenen Gesetzen des BGB, dem VII Sozialgesetzbuch und in den bayerischen Schulgesetzen festgelegt. Die Aussagen des BGB hinsichtlich des ehrenamtlichen Engagements wie Aufwendungsersatz, inhaltliche „Förderung des Bürgerengagements, z. B. durch entsprechende Qualifikationsmöglichkeiten oder durch begleitende Bereitstellung von Fachlichkeit und Beratung“ (Igl 2016:4) spiegeln sich nicht im bayerischen Schulrecht wider. Auch die bayerische Grundschulordnung enthält keine diesbezüglichen Aussagen. Obwohl der ehrenamtliche Einsatz in Bayern durch den Volksentscheid vom 15. September 2013 Verfassungsrang erhalten hat, wird im bayerischen Schulrecht eine „Leistungserbringung“ durch ehrenamtliche Tägige⁴⁷ in den Schulen nicht explizit erwähnt. Von daher ist von einer Diskrepanz zwischen der gesellschaftlichen Bedeutung des Ehrenamts und seiner Berücksichtigung im Schulrecht zu sprechen.

Für das bayerische Schulrecht ist zu konstatieren: Das Schulrecht bezogen auf bürgergesellschaftliches Engagement ist „insgesamt ‘ehrenamtsblind’“ (Igl 2016:6). „Darin fehlt es allgemein (...) an einer Rezeption des Phänomens der Ehrenamtlichkeit“ (Igl 2016:6).

Für den Einsatz ehrenamtlich Tägiger in der Schule gilt als einzig formal-rechtlich festgelegtes Kriterium das erweiterte Führungszeugnis. Weitere rechtliche Kriterien sind nicht formuliert. Für die Schulen bedeutet dies, einen weiten Gestaltungsrahmen zu haben, der eine hohe schulbezogene Flexibilität hinsichtlich einer Zusammenarbeit von Ehrenamt und Schule erlaubt, die schulbezogen individuell gestaltet werden kann. Auch für ehrenamtlich Tägige zeigt sich das Einsatzfeld flexibel für Wünsche und Vorstellungen.

⁴⁷ Zur klaren Unterscheidung ist anzumerken: Ehrenamtliche Tätigkeiten, die seitens der Schüler*innen erbracht werden, werden in den Ausführungsverordnungen zum BayEUG gewürdigt und gefördert. Sie „anzuregen und zu fördern gehört zu den erzieherischen Aufgaben der Schule“ (Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst vom 13. Januar 2015 Az.: IV.10-BS4200-6a.148 548, geändert durch Bekanntmachung vom 24. Februar 2015, KWMBI S. 16).

In Konsequenz ergibt sich für beide Partner eine hohe Gestaltungsfreiheit hinsichtlich des ehrenamtlichen Einsatzes, woraus sich in Folge Verhandlungsbedarf, aber auch Unsicherheiten bezüglich der Inhalte und Modalitäten der Kooperation ergeben können.

2.5 Zusammenfassung

Freiwilliges Engagement gilt als wichtige Ressource und nimmt in der Gesellschaft einen hohen Stellenwert ein (Priemer et al. 2019:8). Parallel zur Weiterentwicklung des bürgerschaftlichen Engagements findet hierzu auch vermehrt Forschung statt. Repräsentative Befragungen leisten dabei einen wichtigen Beitrag, um Veränderungen und Strukturen zu erkennen und allgemein zugängliche Daten über die Freiwilligenarbeit zugenerieren. Krimmer postuliert in diesem Zusammenhang: „Die Zivilgesellschaftsforschung in Deutschland hat kein Datendefizit. Sie hat ein Datennutzungsdefizit“ (Krimmer 2019:V). Für das Engagementfeld Schule ist die postulierte Aussage hingegen nicht treffend. Repräsentative Daten, einzig bezogen auf das Engagementfeld Schule, liegen nicht vor; diese werden nur in Kombination mit dem Engagementbereich Kindergarten (FWS, 2019) erhoben. Qualitative Daten über das Einsatzfeld und die ehrenamtlich Engagierten sind kaum vorhanden. Dieses, obwohl das kinder- und jugendbezogene Engagement an vorderster Stelle des Interesses der Engagierten steht und eine Differenzierung aus Sicht der Forschung nicht nur zwischen Kindergarten und Schule, sondern auch innerhalb der verschiedenen Schularten sinnvoll wäre, um für Studien auf repräsentative Daten zurückgreifen zu können.

Betrachtet man die Themenfelder Schule und freiwilliges Engagement, so ist festzustellen, dass für jeden dieser Bereiche Literatur vorhanden ist. An der Schnittstelle der Kooperation von Schule und Ehrenamt hingegen hat diese Feststellung keine Gültigkeit. Daher kann die vorliegende Arbeit auch nicht auf diesbezügliche Forschung aufbauen. Die Literatur aus dem Bereich der Schulforschung und diejenige aus dem Bereich des freiwilligen Engagements muss unter diesem spezifischen Fokus zusammengeführt werden. Demzufolge betritt eine Arbeit, die doppelperspektivisch die Sicht der schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen untersucht und das Handlungsfeld der freiwilligen Akteur*innen rekonstruiert, ein noch wenig bekanntes Forschungsgebiet. Hierzu musste

zunächst der Begriff der ehrenamtlichen Engagements, wie er in der vorliegenden Untersuchung verstanden wird, definiert werden.

Ehrenamtliches Engagement im schulischen Umfeld findet mit unterschiedlichen Begründungsmustern in vielfältiger Form statt. Im Handlungsfeld Schule treffen mit ehrenamtlicher und schulischer Tätigkeit unterschiedliche Handlungsorientierungen aufeinander. Diese stellen sich für die Akteur*innen oftmals als leitend dar und werden in der Literatur neben einer Vielzahl struktureller und individueller Bedingungen als eine der Ursachen von Schwierigkeiten und Spannungen in der Zusammenarbeit beschrieben.

Der weite rechtliche Rahmen erlaubt den schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen eine hohe individuelle Flexibilität in der Zusammenarbeit. Diese Möglichkeit der Ausgestaltung der Kooperation von Schule und Ehrenamt eröffnet individuelle schul- und ehrenamtsbezogene Lösungen, die in Folge zu einem hohen Verhandlungsbedarf führen und auch Unsicherheiten evozieren können.

3 Kooperation im Lehrerberuf

In diesem Kapitel wird zunächst eine allgemeine Einführung in das Thema Kooperation gegeben. Der Kooperationsbegriff wird im Kontext der vorliegenden Untersuchung definiert und die aktuelle Forschungslage kritisch analysiert. Hierbei wird der Fokus sowohl auf die intraprofessionelle als auch auf die berufsübergreifende Zusammenarbeit von Lehrkräften gelegt, wobei befördernde und hemmende Bedingungen, insbesondere auch in der Zusammenarbeit mit ehrenamtlichen Akteur*innen betrachtet werden.

3.1 Einführung

„Wir könnten viel,
wenn wir zusammenstünden.“
Friedrich von Schiller⁴⁸

Zusammenstehen im Sinne von Schiller wird im heutigen Sprachgebrauch wohl eher als Zusammenarbeit oder Kooperation⁴⁹ formuliert. Kooperation, dessen etymologische Wurzeln im Lateinischen „co“ (zusammen) und „opera“ (Arbeit, Tätigkeit) zu finden sind⁵⁰, setzt die Fähigkeit voraus, die eigenen Bedürfnisse mit den Bedürfnissen anderer in gemeinsamen Aktivitäten abzustimmen (Stangl, 2022a).

Der Frage nach der Herkunft von Kooperationsbereitschaft wird sowohl evolutionstheoretisch - anhand von Studien mit Kindern und Schimpansen - als auch (sozial-)psychologisch (Bowles/Gintis, 2011; Nowak, 2011; Tomasello, 2010) nachgegangen. Bereits im Alter zwischen neun und zwölf Monaten beginnen Kleinkinder, nicht nur mit einem einzelnen Objekt oder einer Person zu interagieren, sondern sie sind in der Lage, diese in eine Interaktion mit einer dritten Person oder einem weiteren Objekt einzubeziehen (triadische Interaktion) „Diese frühen triadischen Interaktionen bilden den Ausgangspunkt für tatsächliche Kooperation“ (Tomasello/Hamann 2011:1). Die Forschungen von Tomasello und Hamann zur Entstehung kooperativer Fähigkeiten zeigen, dass Kinder etwa im Alter von zwei Jahren in der Lage sind, gemeinsam an Aufgaben oder Problemen zu arbeiten, die sie alleine nicht bewältigen können. Demnach

⁴⁸ Schiller, Wilhelm Tell, 1802-1804. 1. Akt, 3. Szene, Stauffacher.

⁴⁹ Die Begriffe „Kooperation“ und „Zusammenarbeit“ stellen laut Duden Synonyme dar. Die beiden Begriffe werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

⁵⁰ Duden online, aufgerufen am 29.06.2014.

zeigt sich bereits in dieser frühen Phase die grundlegende Fähigkeit, miteinander zu kooperieren. Diese Fähigkeit basiert auf einer „geteilten Intentionalität“ und „...umfasst die Fähigkeit, Ziele und Aufmerksamkeit gemeinsam mit anderen zu entwickeln und die gemeinschaftliche Motivation, anderen zu helfen und mit ihnen zu teilen“ (Tomasello/Hamann 2011:1).

Auch die Frage, warum kooperiert wird, findet sich im Zentrum vielfältiger Forschung. Eine der grundlegenden Untersuchungen zur Kooperation ist in der (Sozial-)Psychologie zu finden. Im sogenannten „Gefangenendilemma“⁵¹ (Axelrod, 2005) wurde der Frage nachgegangen, in welchen Situationen oder unter welchen Bedingungen sich Menschen kooperationsbereit zeigen. Es wurde eine interdependente Entscheidungssituation modelliert, die auf der Spieltheorie basiert. Diese bietet ein formales Instrumentarium zur Analyse von sozialen Interaktionen und hilft dabei zu verstehen, wie die Handlungsweise einzelner Akteur*innen von den gedanklichen Vorannahmen abhängt, die diese hinsichtlich des Verhaltens anderer hat. In der Spielsituation „Gefangenendilemma“ müssen zwei Akteur*innen in einer interdependenten Entscheidungssituation ohne Absprachemöglichkeiten zwischen zwei Handlungsalternativen wählen. Kooperatives Verhalten verspricht dabei das beste Gesamtergebnis, aber vom Standpunkt der individuellen Präferenz wäre das Ergebnis noch besser, wenn sich nur die Gegenspieler*in kooperativ verhält und man selbst den wohlmeinenden Partner ausbeutet. Allerdings ist die Einbuße des „Ausgebeuteten“ größer als der Zugewinn des „Ausbeuters“. Soziales, also kooperatives Verhalten, führt demnach nicht zum individuell besten Ergebnis, zeigt aber überindividuell betrachtet das beste Gesamtergebnis, denn bei mehrmaliger Wiederholung des Spiels – das entspricht auch den realen Kooperationssituationen, in denen eine Vielzahl von einzelnen Entscheidungen zu treffen sind - erweist sich grundsätzlich die kooperative Strategie als diejenige, die den größten Vorteil bringt.

Insgesamt bestätigen die spieltheoretisch ausgerichteten Experimente durchgängig, dass der mittel- und langfristige Gewinn für alle Beteiligten bei kooperativen Strategien höher ist als bei konkurrierenden Strategien (Axelrodt 2005:9).

⁵¹ Das Gefangenendilemma (Prisoners' Dilemma) hat sich als Bezeichnung für Interaktionsbeziehungen mit gleichen Rahmenbedingungen (zwei Akteur*innen in wechselseitigen Interdependenzen, ohne Absprachemöglichkeit, jeweils zwei Handlungsalternativen, symmetrische Auszahlungsmöglichkeiten) etabliert. Diese häufig untersuchte experimentelle Spielsituation gilt als Prototyp eines sozialen Dilemmas bezüglich der Frage von Kooperation: Kurzfristige Eigeninteressen stehen in Widerspruch zu übergeordneten Interessen.

Weitere grundlegende wissenschaftliche Arbeiten zum Thema Kooperation stammen häufig aus der Organisationspsychologie und -theorie und aus betriebswirtschaftlichen Kontexten: Fachbereiche, die sich im Rahmen der Einführung von Teamstrukturen und der Optimierung von Arbeitsprozessen eingehend mit Kooperationsprozessen beschäftigt haben und beschäftigen.

In der Arbeits- und Organisationspsychologie werden Fragestellungen an den Schnittstellen von Organisation, Team und Individuum und das Arbeiten in Gruppen für verschiedene Berufe/Tätigkeitsfelder schon seit fast hundert Jahren thematisiert. Die Zusammenarbeit in Gruppen bildet gewissermaßen den „Normalfall“ des Verhaltens in Organisationen. Gruppen- bzw. Teamarbeit wurde und wird in der Produktion, in der Verwaltung, im Management und in weiteren Bereichen untersucht. Hier dominieren Entscheidungs- sowie Projekt- und Entwicklungsgruppen. Aber auch Arbeitsgruppen, in denen die Mitarbeiter z. B. gemeinsam Dienstleistungen erbringen, werden immer häufiger eingesetzt (Nerdinger/Bickle und Schaper, 2019).

In jüngeren Arbeiten stehen virtuelle Teams und solche in Netzwerkorganisationen im Fokus der Forschung (Antoni, 2017). Die untersuchten Formen der Gruppenarbeit sind dabei ebenso vielfältig wie die theoretischen Konzepte, an denen sich die Arbeiten orientieren. Eine zentrale Fragestellung arbeits- und organisationspsychologischer Forschung ist die nach (positiven) Wirkungen verschiedener Formen der Kooperation und nach Konflikten in der Zusammenarbeit. Die Befunde hinsichtlich psychischer Gesundheit, Arbeitsmotivation und Produktivität sind jedoch nicht einheitlich (Antoni 2017:167). Untersuchungen mit motivationalen und wirtschaftswissenschaftlichen Forschungsansätzen zeigen, dass kooperative Strategien mittel- und langfristig erfolgreicher sind. Die Lösung komplexer Probleme gelingt in Kooperation deutlich besser und häufiger als in Konkultanzsituationen (Gerth 2013:218). Definiert wird Kooperation als Verfahren „...bei dem im Hinblick auf geteilte oder sich überschneidende Zielsetzungen durch Abstimmung der Beteiligten eine Optimierung von Handlungsabläufen oder eine Erhöhung der Handlungsfähigkeit bzw. Problemlösekompetenz angestrebt wird“ (Rakhkochkine 2008:614).

3.2 Kooperation: Begriffliche Klärung

Kooperation bezeichnet allgemein die Zusammenarbeit von Menschen, Gruppen oder Organisationen. Ziel ist es, gemeinsam mehr zu erreichen als alleine (Stangl, 2022b). Die angeführte Definition von Rakhkochkine ist nur eine Definition aus einer Vielzahl von Begriffsbestimmungen. Eine Systematisierung des Kooperationsbegriffes von Ahlgrimm et al. (2012) zählt an die sechzig Definitionen aus verschiedenen fachlichen Disziplinen auf. Diese Vielzahl an Begriffsbestimmungen für Kooperation wurde von den genannten Autor*innen entsprechend des zugrundeliegenden konzeptionellen Verständnisses eingeteilt, so dass sich vier Hauptgruppen ergaben: „Kooperation als Vertragsverhältnis“, „Kooperation als individuelle, personale Einstellung“, „Kooperation als Arbeitsteilung“ und „Kooperation als Strategie“ (ebd.:26)⁵². Die Arbeit von Ahlgrimm et al. (2012) macht zugleich deutlich, dass Kooperation auch dadurch charakterisiert ist, dass dieses Geschehen nicht einheitlich geklärt und operationalisiert ist. Mitursächlich für die begriffliche Unschärfe, ähnlich dem Begriff des Ehrenamts, ist die Verwendung des Terminus im allgemeinen Sprachgebrauch, aber auch die Belegung mit divergierenden Bedeutungsinhalten durch verschiedene wissenschaftliche Disziplinen⁵³, die sich mit dem Phänomen der Kooperation beschäftigen.

Ein klassischer Ansatz in den Sozialwissenschaften betrachtet Kooperation als soziale Beziehung in einer bestimmten sozialen Situation zwischen mindestens zwei Akteur*innen, deren Ziele positiv aufeinander bezogen sind (Deutsch, 1981). Seckinger (2001) verdeutlicht und erweitert den Kooperationsbegriff um eine zeitbezogene Dimension. „Kooperation ist dadurch gekennzeichnet, daß man eigene Ziele nur in dem Maß erreichen kann, wie der oder die anderen ihre Ziele auch erreichen. Kooperation ist kein punktuelles Ereignis, sondern erstreckt sich über eine bestimmte Zeitspanne“ (Seckinger 2001:280). Seckinger und van Santen machen in ihren Untersuchungen deutlich, dass Kooperationen Zeit für ihre Entwicklung benötigen und verweisen auf den prozessualen Charakter von Kooperation (ebd. 2003:353). „Jede Phase einer Kooperation ist mit unterschiedlichen

⁵² Bei Kooperationen auf vertraglicher Basis werden diese aufgrund von äußeren Erfordernissen geschlossen, bei arbeitsteiligen Kooperationen ist es eine Frage der Arbeitsorganisation oder der Arbeitsaufteilung, ob die Kooperation zustande kommt. Die Beschaffenheit der Ziele ist ausschlaggebend für das Zustandekommen von strategischen Kooperationen. Individuelle Dispositionen des Einzelnen oder von Gruppen sind ausschlaggebend für das Kooperationsverständnis von Kooperation als Einstellung.

⁵³ Vorwiegend in den Bereichen Psychologie, Medizin, Wirtschaftswissenschaften und Sozialwissenschaften stellt Kooperation einen elementaren Part des Fachgebiets.

Aufgaben und Zielen, die für die jeweilige Phase konstitutiv sind, verbunden“ (van Santen/Seckinger 2003:355).

Nicht alle Formen und Muster schulischer Handlungskoordination sind jedoch als Kooperation zu bezeichnen. „Dies gilt sowohl für die Sphäre der Organisationsprozesse als auch für die professionelle Interaktionspraxis und hat Auswirkungen auf das jeweilige professionelle Selbstverständnis und die Professionsentwicklung insgesamt“ (Kunze et al. 2021:9).

Das Fehlen einer allgemein akzeptierten Definition und die Vielzahl der begrifflichen Abgrenzungen verlangen in Folge für jede Untersuchung eine Differenzierung des komplexen Begriffs, denn „...eine begrifflich schärfere Differenzierung kann [...] helfen, bestehende Missverständnisse und Widersprüche aufzuklären und zukünftiger Forschung eine stabilere Basis bieten“ (Ahlgrimm et al. 2012:26).

In den Sozialwissenschaften und auch in der Schul- und Unterrichtsforschung wird häufig auf die aus der Organisationspsychologie stammende Definition von Spieß (2004) zurückgegriffen, da diese offen und flexibel ist, keine Voraussetzungen arbeitsorganisatorischer Art, keine institutionell-strukturellen Organisationsformen und keine dauerhaften Teams voraussetzt und sich daher gut in den schulischen Kontext adaptieren lässt. „Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie der Akteure voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet“ (Spieß 2004:199).

Kooperation ist in diesem Definitionsansatz als Interaktion zu verstehen, als Handeln unter bestimmten Bedingungen mit gemeinsamem Ziel oder einer gemeinsamen Aufgabe. Gegenseitiges Vertrauen, ein gewisses Maß an Entscheidungs- und Handlungsfreiheit und eine relative Autonomie der Akteur*innen sind in dieser Definition grundlegend. Ferner gilt eine Reziprozität von Geben und Nehmen als konstitutiv für Kooperation.

In dieser Definition von Spieß werden als grundlegend angesehen:

- Vertrauen

Vertrauen stellt einen wichtigen Faktor in einer Kooperationsbeziehung dar. Um ein gemeinsames Ziel erreichen zu können, ist man nicht nur auf die eigene, sondern auch auf die Arbeitsleistung des oder der Kooperationspartner*in angewiesen. Vertrauen stellt

eine Erwartungshaltung an zukünftiges, vorhersagbares, aber auch an erwünschtes Verhalten des/der Kooperationspartner*in dar. Damit impliziert es Zuversicht in künftige Handlungsweisen der Partner*in und zugleich das mögliche Risiko, in der eigenen Erwartung zu scheitern. Ist dies der Fall, da einzelne Kooperationspartner*innen sich auf die Arbeit anderer verlassen, ihre Beiträge nicht leisten bzw. nicht in den Gesamtzusammenhang rückkoppeln, verlieren engagierte Kooperationspartner*innen an Vertrauen und Motivation. Sie ziehen sich aus der Kooperation zurück und beenden unter Umständen die Zusammenarbeit.

Vertrauen beinhaltet neben dem interpersonalen auch einen intrapersonalen Aspekt (Spieß 2014:935). Vertrauensvolle Zusammenarbeit wie die Besprechung von individuellen Problemlösungen, das offene Besprechen eigener beruflicher Unsicherheiten und Schwierigkeiten, Kritik zu äußern oder kritisiert zu werden, bedeutet auch, mit anderen, Aspekte der eigenen Person zu teilen. Neben der Chance, eigene Handlungsweisen zu reflektieren, gegebenenfalls zu verbessern und eigene Fehler zu erkennen und künftig zu vermeiden, impliziert Vertrauen daher auch die Gefahr, angreifbar zu sein und verletzt zu werden (Gräsel et al., 2006a).

- Autonomie

Kooperation bedeutet immer eine gewisse Verhaltensabstimmung und das Mitberücksichtigen der Interessen der Kooperationspartner*innen. Somit wird eine Einschränkung des eigenen Entscheidungsspielraums und eine latente Bedrohung der Autonomie des eigenen Handelns erfahren. Ähnlich dem in seiner Problematik gleich gelagerten „Paradoxon der Freiheit“⁵⁴ kommt es zu einem „Paradoxon der Kooperation“ (Boettcher 1974:42). Das Mitberücksichtigen der Interessen der Kooperationspartner*innen, die Abstimmungsprozesse und die wechselseitige Verpflichtung schränken die eigene Handlungs- und Entscheidungsfreiheit, die eigene Autonomie ein, schaffen aber zugleich neue Handlungsspielräume. Um die Zusammenarbeit erfolgreich zu gestalten, muss ein gewisses Maß an Handlungs- und Entscheidungsfreiheit gegeben sein (Spieß 2004:199). Jedoch handelt es sich hierbei um einen fragilen Faktor: Wird die Autonomie zu weit eingeschränkt, besteht die Gefahr, dass die Motivation der Beteiligten sinkt. Eine zu weite Autonomie der Beteiligten hingegen wirkt negativ auf die Gruppenkohäsion zurück (Gräsel/Fussangel und Pröbstel, 2006).

⁵⁴ Ein Überblick zum „Paradoxon der Freiheit“ ist bei Braun (2020) zu finden.

- Reziprozität

Spieß betont den Grundgedanken der Reziprozität in einer Kooperation. Erforderlich sei eine Wechselbeziehung von Geben und Nehmen zwischen den Partner*innen. Dies sollte auf Basis einer „funktionalen Gleichwertigkeit“ untereinander und Konkurrenzarmut zwischen den Kooperationspartner*innen geschehen. Folgt man den Untersuchungen von Spieß, müssen für das Zustandekommen von Kooperationen „...von den Partnern der K[ooperation] ... die öffentlich anerkannten Regeln und Verfahren akzeptiert [werden]. K[ooperation] setzt zudem faire Bedingungen der Zusammenarbeit voraus“ (ebd. 2014:881). Handlungen zum Nachteil des/der Kooperationspartner*in sind nicht erwünscht - quid pro quo. Auch weitere Autor*innen weisen darauf hin, dass prinzipiell das kooperative Arbeiten als sozial gerecht, effektiv und effizient erlebt werden muss (Kullmann, 2010; van Santen/Seckinger, 2003).

Die genannten Ausführungen zu den „Grundbausteinen“ von Kooperation machen deutlich, dass Kooperation aufgrund der hohen Voraussetzungen nicht beliebig erzeugbar und infolge der anspruchsvollen Erfolgsbedingungen auch nicht in allen Kontexten vollziehbar und auch nicht immer über die notwendige Dauer aufrechtzuerhalten ist.

3.2.1 Implikationen für die vorliegende Untersuchung

Angesichts der Offenheit und des Diskurses über den Begriff „Kooperation“ gilt es, diesen für die vorliegende Untersuchung zu schärfen und zu definieren.

- Unterrichtsbezogene Kooperation

Für die vorliegende Untersuchung sollte eine Definition von Kooperation erfolgen, die der geringen Literaturlage zum Thema Ehrenamt und Schule als gemeinsames Handlungsfeld Rechnung trägt. Diese soll offen und flexibel sein, keine Voraussetzungen arbeitsorganisatorischer Art, keine institutionell-strukturellen Organisationsformen und keine dauerhaften Teams voraussetzen und sich gut in den schulischen Kontext einpassen. Daher wird in dieser Arbeit auf die aus der Organisationspsychologie stammende Definition von Spieß (2004) zurückgegriffen.

Der Fokus wird hierbei auf die unterrichtsbezogene Kooperation gerichtet. Auch hier erweist es sich als sinnvoll und wichtig, diese Definition so zu formulieren, dass sie flexibel

in die verschiedenen schulischen Kontexte und in deren strukturelle Gegebenheiten zu adaptieren ist; Rahmen und Prozessformen von Kooperation sollen bewusst offen bleiben, um im Vorab Festlegungen und Einschränkungen zu vermeiden.

In Anlehnung an Kullmann (2010) werden unter „...unterrichtsbezogener Kooperation sämtliche Formen der konstruktiven und zielorientierten, wesentlich auf Kommunikation und Koordination beruhenden Zusammenarbeit, die einen Bezug zur didaktisch-pädagogischen oder organisatorischen Vorbereitung oder der Durchführung unterrichtlicher Handlungen aufweisen...“ (ebd. 2010:9f.) verstanden.

Die zuvor formulierte Definition von unterrichtsbezogener Kooperation ist auf Unterricht als zentralen Prozess ausgerichtet und bezieht sich auf dessen Kernaufgaben: Erziehen, Unterrichten und Beurteilen.⁵⁵ Explizit eingeschlossen ist die Ebene der organisatorischen Vorbereitung und damit auch jene Tätigkeiten und Prozesse, welche außerhalb des eigentlichen Unterrichtens stattfinden, aber der Vor- oder Nachbereitung dienen. Eingeschlossen in diese Definition ist auch der Bereich der Hausaufgaben. Diese ergeben sich aus dem Unterricht und sollen diesen vor- und nachbereiten. Sie stellen somit einen integralen Bestandteil des Unterrichts, dessen Vor- und Nachbereitung dar (BaySchO §28).

3.3 Grundlegende Überlegungen für ein Zustandekommen von Kooperation

Das Zustandekommen von Kooperation hängt von zahlreichen Bedingungen ab, die unterschiedliche Aspekte berücksichtigen und in der Literatur unterschiedlich kategorisiert werden.

Im Folgenden wird zunächst ein Modell vorgestellt, das grundlegende Umstände menschlichen Handelns in den Blick nimmt. „Wollen“, „Sollen“ „Wissen“ und „Können“ werden im Modell von Sieland und Heyse (2010) als Dimensionen begriffen, die das individuelle Handeln bestimmen und als Bedingungsfaktoren für Veränderungsbereitschaft - und -fähigkeit angesehen werden. „Wollen“ repräsentiert die volitive Komponente. Persönliche Ziele, die Erwartungen an die Selbstwirksamkeit, die Ansprüche und

⁵⁵ Siehe auch: „Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB - Beamtenbund und Tarifunion: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000.“ Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf Aufgerufen am 30.04.2023.

Anforderungen, die jemand an sich selbst stellt, an seine Leistungsfähigkeit und die Maßstäbe für seinen Erfolg. Gemeint sind aber auch Erwartungen an andere Personen, um Ziele oder Aufgaben erfüllen zu können (Sieland/Heyse, 2010). Die Dimension „Sollen“ umfasst institutionelle Ziele, Vorgaben und Anforderungen und beziehen somit auf das direkte Umfeld. „Können“ und „Wissen“ beziehen sich auf die eigenen fachlichen, sozialen und persönlichen Kompetenzen und Fähigkeiten sowie interne und externe Ressourcen. Das zentrale Konzept des Modells ist die Wechselwirkung zwischen den vier Kategorien, die alle in einer Spannungsbeziehung zueinander stehen. Durch die Verknüpfung der individuellen, institutionellen und systemischen Dimensionen können sie beim kooperativen Handeln in Beziehung zueinander gesetzt werden. Aufbauend auf dem Modell von Sieland und Heyse entwickeln Huber, Ahlgrimm und Hader-Popp (2020) ein Modell, welches die Frage nach dem Gelingen von Kooperation über ihre Machbarkeit zu beantworten versucht. Basierend auf den Modalitäten des „Wollens“, „Sollens“ „Wissens“ und „Könnens“ werden vier Aspekte von Machbarkeit formuliert, die in reziprokem Zusammenhang miteinander stehen: Die vier Dimensionen des Modells „Akzeptanz und Legitimation“, „Motivation“, „Ressourcen“ und „Kompetenzen“ beziehen sich wechselseitig aufeinander und beeinflussen sich. Die Aspekte des Könnens (Dimension der Kompetenzen), also Fähigkeiten und Fertigkeiten, sind verknüpft mit Fragen der Motivation, Fragen des „Müssen(s) und Dürfen(s)“ (Huber et al. 2020:500) (Dimension der Akzeptanz und Legitimation) und verfügbaren zeitlichen, räumlichen, sachlichen und personellen Ressourcen. Einschränkungen auf einer Dimensionsebene beeinflussen weitere Dimensionen und zeitigen Auswirkungen auf das Gelingen der gesamten Kooperation (Huber et al. 2020:501). Auch in diesem Modell wird Kooperation nicht nur aus individuumsbezogener Perspektive betrachtet, sondern verweist auf den Einfluss des schulischen Kontextes für das Gelingen.

Kooperatives Verhalten stellt für die einzelne Lehrkraft häufig eine Innovation in ihrem professionellen Tätigkeitsspektrum dar.⁵⁶ Zudem gilt es, in neuen Kooperationen, neuen Kooperationsansprüchen gerecht zu werden. Um dieses „innovative“ Verhalten zu fördern, bedarf es befördernder Bedingungen. Rogers (2003) entwickelt in seinem Standardwerk „Diffusion of Innovations“ ein akteursorientiertes Modell, welches fünf Bedingungen formuliert, die das Gelingen von Innovation begünstigen. Grundlage seiner Überlegungen

⁵⁶ Ausführlich hierzu Kapitel 3.4.

ist die Annahme, dass die Entscheidung für innovatives Verhalten, also beispielsweise eine Kooperation zu beginnen, keine spontane Reaktion ist, sondern das Ergebnis eines Prozesses darstellt, welcher sich über einen bestimmten Zeitraum erstreckt und eine Reihe von Vorüberlegungen beinhaltet. In diesem Sinne müssen für die Akteur*innen relative Vorteile (relative advantage)⁵⁷ gegenüber der vorhandenen Situation und sichtbarer Nutzen (observability)⁵⁸ erkennbar sein. Das innovative, neue Verhalten darf in seinen Anforderungen nicht zu komplex sein (complexity)⁵⁹ und muss an die eigenen Werte, Überzeugungen, Erfahrungen und Kontexte anschließen (compatibility)⁶⁰. Als günstig erweist es sich, wenn die Umsetzung als Prozess, also nicht „in Gänze, sondern schrittweise oder erprobend vollzogen werden kann“ (Kahlert/Kazianka-Schübel 2016:57) (trialability)⁶¹. Die Untersuchungen von Rogers zeigen, dass Entscheidungen für die Aufnahme einer innovativen Tätigkeit mit hohem Prozentsatz aufgrund der oben aufgezeigten Bedingungen erfolgen. „...49 to 87 percent of the variance in rate of adoption is explained by the five attributes (relative advantage, compatibility, complexity, trialability, and observability)“ (Rogers 2003:232). Speziell für den Schulbereich wird in diesem Sinne auch von Maag Merki (2009) argumentiert. Diese verweist in ihrer Arbeit auf die Wichtigkeit der Bedürfnisorientierung und der Adaptivität an bestehende Vorerfahrungen und Strukturen bei der Aufnahme von Kooperationen. Weitere Autor*innen der Schul- und Unterrichtsforschung (in diesem Sinne auch Behr-Heintze/Lipski, 2005; Kamski, 2011; Maykus, 2009; Preiss/Hohenberger, 2010; Schnitzer/Pautz, 2007; Thimm, 2020) stützen dieses Modell und weisen auf den sichtbaren Nutzen und den Gewinn als eine wichtige Bedingung für das Zustandekommen und die Weiterführung von Kooperation hin.

⁵⁷ „Relative advantage is the degree to which an innovation is perceived as being better than the idea it supersedes“ (ebd.:213).

⁵⁸ „Observability is the degree to which the results of an innovation are visible to others“ (ebd.:232).

⁵⁹ „Complexity is the degree to which an innovation is perceived as relatively difficult to understand and use“ (ebd.:230).

⁶⁰ „Compatibility is the degree to which an innovation is perceived as consistent with the existing values, past experiences, and needs of potential Adopters“ (ebd.: 223).

⁶¹ „Trialability is the degree to which an innovation may be experimented with on a limited basis“ (ebd.: 231).

3.4 Forschungslinien und -ansätze zur intraprofessionellen Kooperation von Lehrkräften

Der beruflichen Kooperation von Lehrkräften lassen sich zwei Diskurslinien zuordnen:

Eine intraprofessionelle, in Teilen von Autor*innen auch als kollegiale Kooperation oder kurz als Lehrerkooperation bezeichnet, und eine berufsübergreifende Kooperation, die häufig auch als multiprofessionelle Kooperation tituliert wird. Während Erstere die Zusammenarbeit von gleichwertig ausgebildeten Lehrkräften anspricht, indiziert multiprofessionelle Zusammenarbeit die Kooperation von Lehrkräften mit unterschiedlichen Berufsgruppen, Professionen oder pädagogisch tätigen Personen.

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wird auf beide Formen der Kooperation von Lehrkräften Bezug genommen, da die Erkenntnisse grundlegend für die Auswertung dieser Untersuchung sind.

Intraprofessionelle als auch multiprofessionelle Kooperationen werden vielfältig thematisiert und gelten in der schulischen Praxis und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs als unverzichtbar. Als wünschenswerte Handlungsmodalität gelten beide als zentrales Element für die Realisierung von bildungspolitischen Reformen. Zudem sind sie mit hohen Erwartungen verbunden, sollen sie doch dazu beitragen, komplexe gesellschaftliche Herausforderungen zu lösen und Bildungsgerechtigkeit zu fördern.

Aktuell befasst sich (noch) die Mehrzahl der Literatur im deutschsprachigen Raum der letzten 15 Jahre mit der intraprofessionellen Kooperation, so die Erkenntnisse von Trumpa, Franz und Greiten (2016) in ihrer Review „Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften“. Auch die Überblicksarbeit von Massenkeil und Rothland (2016) für den deutschsprachigen Raum im Zeitraum von 2006 bis 2014 zählt 52 Arbeiten zur kollegialen Kooperation im Lehrerberuf auf. Jedoch hat sich in den letzten Jahren die Forschung zur multiprofessionellen Kooperation dynamisch weiterentwickelt. Diese findet sich in der neueren Forschung vielfach in Zusammenhang mit dem Ausbau der Ganztags-(Grund-)Schule und im Kontext der Bemühungen um schulische Inklusion (u.a. Buchna et al., 2016; Fabel-Lamla et al., 2019a; Huber, 2012a;b; Huber et al., 2009; Kamski 2011; Olk et al., 2011; Tillmann/Rollett, 2014).

3.4.1 Bedeutungszuschreibung von Lehrerkooperation

Intraprofessionelle Kooperation wird in der aktuellen Forschung nicht isoliert betrachtet, sondern in Zusammenhang mit verschiedenen Aspekten der Schul- und Unterrichtsentwicklung in Verbindung gesetzt (vgl. Hadeler/Moegling und Hund-Göschel, 2016; Halbheer/Kunz 2009, 2011; Halbheer/Kunz und Maag Merki, 2008; Lossen/Rollet und Willems, 2013; Methlagl/Vogl, 2020; Wacker, 2012). Im Weiteren wird die Wechselwirkung zwischen kollegialer Zusammenarbeit und Lehrerprofessionalisierung (Ahlgrimm, 2010; Bondorf, 2013; Reh/Breuer, 2012) untersucht und in Bezug auf Schülerleistungen in den Blick genommen (Elting/Haider und Kopp, 2016; Hochweber/Steinert und Klieme, 2012; StEG, 2018; Steinert et al., 2006). Auch wird die Wirkung kollegialer Kooperation in Zusammenhang mit Belastungen und Beanspruchungen im Lehrerberuf erfasst (Ahlgrimm, 2010; Cramer/Friedrich und Merk, 2018; Dizinger et al., 2011a;b; Fussangel/Gräsel, 2012; Halbheer et al., 2008; Halbheer/ Kunz, 2011; Krause/Dorsemagen, 2014; Lossen et al., 2013; Muckenthaler et al., 2019; Rothland, 2013).

Im schulpädagogischen Diskurs und in der Forschung zur kollegialen Kooperation im Lehrerberuf werden die positiven Wirkungen von Kooperation auf verschiedenen Ebenen betont. Massenkeil und Rothland (2016) machen in ihrer Überblicksarbeit Wirkungen auf der Ebene der Einzelschule (Schulqualität und Schulentwicklung), der Ebene der Lehrkräfte (Professionalität, Belastung und Beanspruchung) und der Ebene des Unterrichts (Unterrichtsqualität, Unterrichtsentwicklung und Schülerleistungen) aus (Massenkeil/Rothland 2016:5).

Auf der Wirkungsebene der Lehrkräfte führt Kooperation unter Lehrenden zu einer Reduktion der beruflichen Isolation, einer größeren Berufszufriedenheit und höheren Motivation. Ebenso werden die Fähigkeit zur Problemlösung, der Reflexion, die Professionalisierung durch die Weiterentwicklung von Schlüsselkompetenzen durch die verschiedenen Formen der Zusammenarbeit wie kollegiale Hospitation oder Fallberatung befördert (u.a. Rolff, 2019; Huber et al., 2020; Tietze, 2003).

In verschiedenen Studien wird auf eine positive Korrelation von Lehrerkooperation und Schulqualität (u.a. Halbheer et al., 2008; Halbheer/Kunz, 2009; 2011, Keller-Schneider/Albisser, 2013) sowie Lehrerkooperation und Schulentwicklung hingewiesen (u.a. Ahlgrimm, 2010; Holtappels, 2013; Holtappels et al., 2011, Lossen/Rollet und Willems, 2013; Tillmann, 2011; Wacker, 2012). Zudem zeigen Untersuchungen, dass kooperierende

Lehrkräfte eher bereit sind, das eigene fachliche Repertoire zu erweitern (Fussangel 2008:147) und Innovationen in ihren Unterricht zu integrieren, wie die Untersuchungen von Lossen et al. (2013) zeigen, die eine positive Korrelation von Kooperationsintensität und Innovationsbereitschaft nachweisen können.

Mehrfach wird demnach in den Studien auf einen Zusammenhang zwischen den Merkmalsausprägungen der Variablen „Lehrerkooperation“ und „Schulqualität“ verwiesen. Daraus wird eine Kausalität abgeleitet: Gute Kooperation zwischen Lehrkräften führe zu einer verbesserten Schulqualität, denn über Dialog und Austausch lassen sich gesamtschulische Entwicklungen zielgerichtet anstoßen. Lehrerkooperation stellt somit eine wichtige Strategie dar, um die Entwicklung von Unterrichts- und Schulqualität zu befördern (Maag Merki 2009:7). Eine gelingende und zielgerichtete Kooperation unterstütze die Schulentwicklung und durch eine abgestimmte Unterrichtstätigkeit können Bildungsprozesse der Schüler*innen optimiert werden (Bonsen, 2010; Fussangel, 2008, Methagl/Vogl 2020; Terhart/Klieme 2006:163). Als umstritten gelten die Auswirkungen von Lehrerkooperation auf die Lernleistungen der Schüler*innen. Studien von Opitz, Maag Merki, Pfaffhauser, Stöckli und Garrote (2021), Akiba und Liang (2016) und auch die systematische Review von Vangrieken et al. (2015) verweisen auf eine positive Korrelation von Lehrerkooperation und (Lern-)Leistungen von Schüler*innen. Die Längsschnittstudie von Smit und Humpert (2012) und die Ergebnisse der DESI-Studie⁶² können hingegen keinen signifikanten Zusammenhang von kollegialer Zusammenarbeit und Schülerleistungen nachweisen. Für das Fach Englisch wurden auf Grundlage der DESI-Daten Zusammenhänge zwischen Lehrerkooperation, Unterrichtsqualität und Lernergebnissen der Schüler*innen untersucht. Zwar konnte kein direkter Effekt zwischen Lehrerkooperation und den Leistungen der Schüler*innen aufgezeigt werden, aber es ließ sich ein positiver Zusammenhang zwischen Lehrerkooperation und bestimmten Merkmalen von Unterrichtsqualität zeigen. Auch die Untersuchung von Kullmann (2010) zur Zusammenarbeit im naturwissenschaftlichen Unterricht an Gymnasien ergab keine eindeutigen Hinweise auf die Wirkung von Kooperation auf Lernwirksamkeit und

⁶² Das Akronym DESI steht für „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“. Die gesamtdeutsche Studie untersuchte im Schuljahr 2003/04 die sprachlichen Leistungen und die Unterrichtswirklichkeit in den Fächern Deutsch und Englisch. Dazu wurden ca. 11.000 Schüler der neunten Jahrgangsstufe aller Schularten zu zwei Erhebungszeitpunkten (Schuljahresanfang und Schuljahrsende) getestet. Zusätzlich wurden die Schüler*innen und die beteiligten Fachlehrkräfte, Schulleitungen und Eltern befragt.

Lernerfolg von Schüler*innen. In ihrer Reviewarbeit zur Wirksamkeit von Lehrerkooperation konstatieren Trumpa, Franz und Greiten (ebd., 2016), dass, basierend auf der aktuellen Forschungslage, nicht davon ausgegangen werden kann, dass Lehrerkooperation ein Prädiktor für Qualitäts- und Leistungssteigerung von Unterricht ist (ebd. 2016:84). Ferner verweisen sie darauf, dass in der „aktuellen Forschungslage lineare Erklärungsmuster und Wirkzusammenhänge, wie beispielsweise zwischen Kooperation und Schülerleistung, empirisch nicht darstellbar bzw. unzureichend erfasst sind“ (ebd. 2016:88).

In der Forschung zur Lehrerbelastung wird kooperatives Arbeiten als eine Möglichkeit der Burnout-Prävention und der Erhaltung von Berufszufriedenheit und Lehrergesundheit angesehen. Die Unterstützung durch Kolleg*innen und als produktiv eingeschätzte Arbeitsbeziehungen gelten als wichtige Säulen gegen Arbeitsunzufriedenheit und Burnout (vgl. u.a. Fussangel, 2008; Johnson/Johnson 2003, Körner, 2003; Schaarschmidt, 2015; 2007). So weisen Fussangel et al. (2010) und Dizinger et al. (2011) auf eine Entlastungsfunktion intensiver Kooperationsformen hin (in diesem Sinne auch Muckenthaler et al., 2019; Kunz Heim, Arnold, Eschenmüller und Ackermann, 2013). Auch die Ergebnisse der Potsdamer Lehrerstudie von 2006⁶³, in der die Belastungssituation von ca. 16.000 Lehrkräften erfasst wurde, deuten darauf hin, dass ein enger Zusammenhang zwischen der Gesundheit der Lehrkräfte und dem sozialen Klima im Kollegium besteht. Dort, wo günstigere Beanspruchungsverhältnisse festzustellen sind, findet sich fast ausnahmslos auch ein gutes soziales Klima (Schaarschmidt, 2015). „Gute Zusammenarbeit im Kollegium, gute Teamarbeit, stark ausgeprägte gegenseitige soziale Unterstützung in fachlicher und emotionaler Hinsicht“, diese äußeren Ressourcen nennen

⁶³ Das Forschungsinteresse der Studie galt zunächst der Analyse der Belastungssituation von Lehrkräften und darauf aufbauend der Erarbeitung von Unterstützungsangeboten zur Erhaltung der Lehrergesundheit. Insgesamt nahmen an der Studie 16.000 Lehrkräfte und etwa 2500 Referendare/Lehramtsanwärter aus allen Schulartern teil. Die Studie wurde in zwei Etappen von 2000 bis 2003 und von 2003 bis 2006 durchgeführt. Dabei wurden individuelle Einschätzungen zu verschiedenen Aspekten der Arbeit und Belastungsindikatoren auf mehreren Ebenen erfasst, um ein differenziertes Bild der psychischen Gesundheit von Lehrkräften zu erhalten. Dabei wurden als wichtigste Indikatoren die individuellen Muster des „Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters“ (AVEM) verwendet, die anzeigen, ob und in welchem Umfang Lehrkräfte in gesundheitsförderlicher oder gesundheitsgefährdender Weise mit den Arbeitsanforderungen umgehen. Die Ergebnisse der ersten Etappe zeigten einen engen Zusammenhang zwischen der gesundheitlichen Situation der Lehrkräfte und dem sozialen Klima im Kollegium: Dort, wo günstigere Arbeitsbedingungen herrschten, war fast immer auch ein gutes soziales Klima zu beobachten. Auf Basis dieser Ergebnisse wurden in der zweiten Etappe Empfehlungen abgeleitet, um die Teamentwicklung und das Teamklima an den Schulen zu verbessern. Zu Etappe 1: Schaarschmidt und Kieschke (Hrsg. 2005); Etappe 2: Schaarschmidt und Kieschke (Hrsg. 2007).

auch Krause und Dorsemagen (2014:991) als prominente Faktoren, die sich positiv auf die Lehrergesundheit und deren Erhalt auswirken.

Die Befundlage hinsichtlich der Beanspruchungs- und Belastungssituation ist jedoch keineswegs einheitlich und in Teilen widersprüchlich. Lossen et al. (2013) sehen keinen positiven Effekt von Kooperationsintensität und Beanspruchungserleben (vgl. hierzu auch Halbheer et al., 2008; Halbheer/Kunz, 2011). Die Ergebnisse von Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke und Baumert (2008) deuten in Richtung einer Belastungsfunktion infolge kollegialer Zusammenarbeit. Lehrerkooperation berge Gefahr einer „Angst vor dem Vergleich“ (Kempfert/Rolff 2002:94). Auch bestehe die Gefahr, aufgrund von erhöhtem Zeit- und Arbeitsaufwand, Belastungen zu vergrößern oder sie sogar erst entstehen zu lassen (Fussangel 2008:152ff). So recherchiert Böhm-Kasper (2018), dass mehrfach Lehrkräfte aus ihrem Schulalltag von Situationen berichten, in denen sie sich fragen, ob es nicht mit weniger Zeit- und Nervenaufwand verbunden wäre, die Aufgaben alleine und nicht im Zuge von Kooperation zu bewältigen (Böhm-Kasper 2018:30f.).

Erste quantitative Skalen zur Erfassung der interprofessionellen Zusammenarbeit, von Dizinger et al. (2011) entwickelt, konnten im quantitativen Teil ihrer Dissertation keine Effekte im Belastungserleben nachweisen. Ein „... intensiverer interprofessioneller Austausch führt nicht zu einem reduzierten Belastungserleben“ (ebd.:285). In den qualitativen Interviews zu ihrer Untersuchung werden von den Lehrkräften durchaus Entlastungserfahrungen genannt (Dizinger 2014:293ff.). Die Ambivalenz der Befundlage zum Belastungserleben zeigt sich auch in den Arbeiten von Böhm-Kasper (2018), Ahlgrimm (2010) und Köker (2012): Der erhöhte Zeitaufwand in der kollegialen Kooperation wird als belastend, zugleich wird jedoch die soziale Unterstützung der Kolleg*innen als entlastend empfunden.

Weitere Autor*innen verweisen auf andere negative Effekte und negative Konsequenzen von Lehrerkooperation. Rothland (2013) verweist auf möglicherweise entstehende Divergenzen zwischen den Kolleg*innen, Vangrieken et al. (2015) nennen als mögliche negativen Effekte zwischenmenschliche Konflikte, Verlust der Autonomie, erhöhte Arbeitsbelastung und gesteigerte Konkurrenz. In diesem Sinne argumentieren auch Huber et al. (2020; 2012), wenn sie darauf hinweisen, dass die Erwartungen, die an Kooperationen in den Schulen gestellt werden, überzogen sind und diese keineswegs ausschließlich positiv wirken.

Für diesen Forschungsbereich ist die Schwerpunktsetzung zu kritisieren. Diese konzentriert sich hauptsächlich auf die Untersuchung der Kooperation in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern und im Fach Englisch (vgl. Gräsel et al., 2006; Kullmann, 2010; Schröder-Lausen/Nerdel, 2008), während Untersuchungen im Fach Deutsch, in den geisteswissenschaftlichen Fächern sowie in Fächern des sportlichen und künstlerischen Bereichs nicht vorhanden sind⁶⁴. Eine Übertragbarkeit der Forschungsergebnisse aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich auf das Kooperationsverhalten von Lehrkräften in geisteswissenschaftlichen, sportlichen und künstlerischen Unterrichtsbereichen ist zumindestens fraglich. Des Weiteren ist anzumerken, dass die Studien hauptsächlich im Sekundarbereich durchgeführt wurden (vgl. u.a. Appleton, 2007, Gräsel et al., 2006; Kullmann, 2010; Steinert et al., 2006), während Untersuchungen in der Primarstufe erst allmählich zunehmen (u.a. Kalinowsky et al., 2022).

3.4.2 Kooperation im Lehrerberuf: Qualitätsstufen und Kooperationsformen

Kooperation verstanden als „problembezogene, zeitlich und sachlich abgegrenzte Form der gleichberechtigten arbeitsteilig organisierten Zusammenarbeit zu festgelegten Bedingungen an einem von allen Beteiligten in einem Aushandlungsprozess abgestimmten Ziel mit definierten Zielkriterien“ (von Kardorff 1998:210) variiert in Umfang, Intensität, Relevanz und Verbindlichkeitgrad (ausführlich hierzu Thimm 2020:1479).

Die Art und Weise, wie Lehrkräfte zusammenarbeiten können, welche Formen der Zusammenarbeit möglich sind und ihre tatsächliche Realisierung lassen sich anhand von Kooperationsmodellen beschreiben. Hierbei gelten die Kooperationsstufen von Steinert et al. (2006) und die kriterienorientierte Erfassung der Zusammenarbeit von Gräsel et al. (2006) als die in der aktuellen empirischen Forschung am breitesten rezipierten und häufigsten angewandten Dimensionsbeschreibungen der beruflichen Kooperation von Lehrkräften. Mit den Differenzierungen der Zusammenarbeit von Steinert et al. und Gräsel et al. liegen zwei empirisch geprüfte Zugänge zur Erfassung und Bestimmung der Qualität kollegialer Zusammenarbeit vor, die im Folgenden vorgestellt werden. Im Weiteren wird ein Modell der gemeinsamen Bewältigung von Unterricht und Verantwortungsübernahme,

⁶⁴ Einen ausführlichen Überblick zur Forschung zum Lehrerhandeln gibt Seidel (2014) im Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.

das Co-Teaching, vorgestellt, da diese Form der Zusammenarbeit sich als optionale Möglichkeit einer Zusammenarbeit von ehrenamtlichen und schulischen Akteuren anbieten könnte.

Im Forschungsansatz von Steinert et al. (2006) wurde die Zusammenarbeit der Lehrer*innen kriterienorientiert erfasst, wobei die Bewertung auf Ebene der Einzelschule stattfand. Auf Basis einer Lehrerbefragung konzipierten diese eine Skala von fünf Niveaustufen (Fragmentierung, Differenzierung, Koordination, Interaktion, Integration) von Lehrerkоperation. Diese stellen eine ansteigende Skala von Niveaustufen dar, die aufeinander aufbauen.

Die qualitativ als unterste Stufe der Zusammenarbeit bewertete Stufe der Fragmentierung ist gekennzeichnet von vereinzeltem fachlichem Austausch und wenig abgestimmtem Lehrerhandeln. Isoliertes Arbeiten und unklare Zielkonzeptionen prägen die Arbeit des Lehrerkollegiums. Die nächsthöhere Stufe (Differenzierung) umfasst Kooperationsaufgaben, die der vorgegebenen Funktionsteilung in Schulen entsprechen. Sie ist erreicht, wenn eine fachspezifische Zusammenarbeit innerhalb der Fach- und Jahrgangsstufen zu konstatieren ist. Geht die Zusammenarbeit im Kollegium in einen Austausch und in Teamarbeit über, erfolgen „...umfassende Informationen über Aufgabenverteilung, Arbeitsabläufe und Arbeitsergebnisse“ und sind „Ansätze zu einer Koordination von Ressourcen und Aufgaben [...] vorhanden“ (ebd. 2006:196), so bezeichnen Steinert et al. dieses als Stufe der Koordination. Die Stufe der Interaktion grenzt sich durch die nun vertiefte fach- und jahrgangsübergreifende Zusammenarbeit und durch Ansätze gemeinsamen Unterrichtens und Planens von der darunterliegenden Stufe ab. Lehrkräfte kooperieren auf der Stufe der Integration, wenn die Zusammenarbeit über den Unterricht hinausgeht und systematisch abgestimmte bereichsspezifische und bereichsübergreifende Kooperation erfolgt (ebd. 2006:196). Auf der obersten Niveaustufe der Lehrerkоperation nehmen die Lehrkräfte in ihrem Unterrichtshandeln aufeinander Bezug; Unterricht und Hausaufgaben werden miteinander abgesprochen. Das Kollegium wird als „soziale Ressource genutzt, die organisatorische, personelle und unterrichtliche Aufgaben und Praktiken integriert und das professionelle Handeln der Lehrkräfte wechselseitig reguliert“ (ebd. 2006:196).

Das im deutschsprachigen Raum „populärste“ im Sinne von am häufigsten als Ausgangspunkt für Folgestudien⁶⁵ verwendete und „auf die Häufigkeitsverteilung der Kooperationsformen sowie ihre faktoriellen Zusammenhänge hin ausgewertete Modell der Lehrerkooperation“ (Trumpa et al. 2016:84) wurde von Gräsel et al. (2006) entwickelt und nimmt Bezug auf die Arbeiten von Little (1990). Diese differenziert vier verschiedene Stufen der Lehrerkooperation, wobei der Grad der Beziehungsintensität und die individuelle Autonomie die zentralen Unterscheidungskriterien für die einzelnen Stufen darstellen.

Als unterste Stufe beschreibt Little die Stufe des „Storytelling and scanning for ideas“. Hier erfolgt einzig eine Weitergabe von Informationen oder Unterrichtsmaterialien. Für die Beteiligten bedeutet dies ein maximales Maß an Autonomie und höchste Unabhängigkeit voneinander.

In den weiteren Stufen der Zusammenarbeit intensiviert sich diese und wird reziproker. Diese Stufen basieren auf einer kooperativen Weiterentwicklung des professionellen Kontextes und beschränken sich nicht mehr auf einfachen Informationsaustausch oder die Abstimmung von Aktivitäten. Kooperative Prozesse wie gemeinsame Arbeitsaufgaben, bei denen Lehrkräfte sich wechselseitig unterstützen und sich gegenseitige Einblicke in Arbeitsprozesse ermöglichen, sind auf dieser Ebene zu finden. Auf den Stufen „aid and assistance“ und „sharing“ wird gegenseitige Unterstützung und Hilfe bei Bedarf angeboten und die Autonomie des Einzelnen bei dieser Kooperationsstufe ist nur leicht eingeschränkt. Diese Zusammenarbeit vertieft und erweitert sich auf der Stufe von „joint work“, der intensivsten und höchsten Form der Kooperation, auf der hochgradig interdependent zusammengearbeitet wird. Es existiert eine gemeinsame Ausrichtung und eine gemeinsame Verantwortung (vgl. Kelchtermans 2006:224). Die individuelle Autonomie der Lehrkraft ist hier am stärksten eingeschränkt, da gemeinsame Entscheidungen getroffen werden bzw. übergeordnete Ziele existieren, an denen sich die Einzelnen orientieren müssen. Diese Modellvorstellung wird bis heute sowohl in Deutschland als auch im internationalen Kontext angewendet. Auch in aktuellen Überblicksarbeiten, wie Vangrieken et al. (2015) und Richter und Pant (2016), wird ein diesbezügliches Kontinuum verwendet, um kooperative Tätigkeiten unter Lehrkräften zu systematisieren. Dieses Kontinuum berücksichtigt verschiedene Stufen der

⁶⁵ Hier sind u.a. die Arbeiten von Fussangel (2008), Schröder-Lausen/Nerdel (2008), Kullmann (2010), Maag Merki et al. (2010), Harazd/Drossel (2011) oder Pröbstel/Soltau (2012) zu nennen.

Zusammenarbeit, die von einfachem Austausch bis hin zu reziprokem Lernen und gemeinsamer Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten reichen.

Im Modell von Gräsel et al. (2006), welches sich an der organisationalpsychologischen Definition von Kooperation von Spieß (2014) mit den Kernbedingungen „gemeinsame Ziele und Aufgaben“, „Vertrauen“ und „Autonomie“ orientiert, werden drei Ebenen der Lehrerkooperation differenziert. Gräsel et al. (2006) untersuchten in ihrer Arbeit (das selbstberichtete) Ausmaß der Kooperationsformen bei Lehrkräften und unterschieden die folgenden Formen der Kooperation: Austausch, arbeitsteilige Kooperation und Ko-Konstruktion.

Die verschiedenen Stufen der Zusammenarbeit sind nicht klar voneinander abgegrenzt, sondern durch graduelle Abstufungen gekennzeichnet. Die Intensität nimmt mit jeder Stufe zu. Je größer diese ist, desto mehr Voraussetzungen bestehen in Bezug auf das gegenseitige Vertrauen und desto stärker müssen eigene Entscheidungen mit anderen abgestimmt werden, was zu einer Einschränkung der eigenen Unabhängigkeit führt.

Die einfachste Form der Kooperation stellt der Austausch dar. Auf dieser Ebene werden lediglich wechselseitig berufliche Informationen und/oder Materialien ausgetauscht. Dieser Austausch verlangt nur eine gewisse organisatorische Abstimmung. Auf dieser Kooperationsstufe erfolgt keine Festlegung auf gemeinsame Ziele und keine gegenseitige Bezugnahme. Die Arbeit erfolgt weitgehend unabhängig voneinander. Die Autonomie der Kooperationspartner*innen ist kaum eingeschränkt, Vertrauen wird kaum eingefordert und stellt damit nur ein geringes Bedeutungsmerkmal dar. Da keine Zielinterdependenz erforderlich ist, handelt es sich um eine Form der Kooperation, welche kaum negative Konsequenzen für die Beteiligten nach sich zieht und tendenziell wenig Risiko in sich birgt: Es muss sich nicht über eventuell divergierende Standpunkte geeinigt werden und mit wenig persönlichem Einsatz, wenig Konflikten und einer geringen Bedrohung des Selbstwerts ist zu rechnen. Daher wird oft auch von einer „low-cost“- Form von Kooperation gesprochen.

Die Stufe der arbeitsteiligen Kooperation setzt eine gemeinsame Verständigung über Ziele voraus. Diese Stufe ist von der Idee einer funktionalen Arbeitsteilung geprägt, bei der jeder Einzelne seine Aufgaben unabhängig ausführt, aber dennoch auf die Ergebnisse der anderen angewiesen ist, um ein erfolgreiches Ergebnis zu erzielen. Jedes Mitglied dieser Kooperationsgemeinschaft leistet auf dieser Stufe einen entsprechenden Teilbeitrag zu

dem angestrebten Ziel, der autonom ausgeführt werden kann. Trotz autonomer Arbeitsweise ist man aufeinander angewiesen und vom Ergebnis der anderen abhängig. Vertrauen spielt auf dieser Ebene insofern eine gewichtigere Rolle, als die Kooperationspartner sich darauf verlassen müssen, dass auch die anderen Beteiligten ihren Beitrag leisten. Dahingehend ist auf dieser Kooperationsstufe das Vertrauen größer und die Autonomie geringer als auf der Stufe des Austausches.

Ko-Konstruktion bezeichnet einen intensiven Austausch und eine prozessorientierte Zusammenarbeit der Kooperationspartner*innen zur Generierung von Wissen und Problemlösungen. Die Beteiligten tauschen sich intensiv hinsichtlich einer Aufgabe aus und beziehen ihr individuelles Wissen intensiv aufeinander, so dass dabei Wissen erworben oder Aufgaben- oder Problemlösungen entwickelt werden können. Diese Form der Zusammenarbeit erfordert ein hohes Maß an Abstimmung hinsichtlich der Zielformulierung und -zusammenführung und ist mit erheblichem zeitlichem Aufwand verbunden. Im Vergleich zu den vorherigen Stufen, bei denen jeder Einzelne weitgehend unabhängig arbeiten konnte, erfordert die Stufe der Ko-Konstruktion eine höhere Koordination und Zusammenarbeit. Die Autonomie des Einzelnen ist aufgrund der Abstimmungsnotwendigkeiten deutlich eingeschränkter. Ein hohes Maß an Vertrauen ist unabdingbar, da die Verschränkung von individuellem Wissen und Problemlösung das Risiko impliziert, kritisiert zu werden oder Fehler zu begehen. Auf dieser Stufe des Zusammenarbeitens ist die Möglichkeit des Auftretens von Konflikten auf Sach- und Beziehungsebene deutlich höher, so dass in diesem Zusammenhang von einer „high-cost“- Form der Zusammenarbeit gesprochen wird.

Fussangel und Gräsel (2012) verweisen darauf, dass die drei verschiedenen Kooperationsformen im Schulalltag unterschiedliche Funktionen erfüllen und die höchste Stufe nicht immer die geeignete Form der Zusammenarbeit ist. Für manche professionellen Aufgaben stellt ein weniger intensiver Austausch durchaus die geeignetere Form der Zusammenarbeit dar.

In der neueren Forschung wird Kritik an der Differenzierung der Kooperationsformen von Gräsel et al. geäußert, die sich am Fokus „Intensität“ als alleiniges differenzierendes Kriterium festmacht. Hartmann et al. (2021) verwenden in ihrer empirischen Studie eine zweidimensionale Form der Unterteilung zur Erfassung der kollegialen Kooperation von Lehrkräften. Hierbei werden sowohl Kooperationsformen (allerdings nur zwei

Dimensionen: Austausch/low cost und Ko-Konstruktion/high cost) als auch die Inhaltsbereiche (Schul- und Unterrichtsentwicklung) erfasst. Diese Unterteilung ermöglicht es, so die Autor*innen, die verschiedenen Formen der Zusammenarbeit und die verschiedenen Bereiche, in denen sie stattfinden, zu unterscheiden und spezifisch zu analysieren.

In der Literatur werden ferner Modelle für kooperative Arbeitsformen im Unterricht beschrieben, bei denen zwei oder mehr pädagogisch ausgebildete Personen zur gleichen Zeit im selben Raum unterrichten, das Team-Teaching (Hildebrand et al. 2017) oder Co-Teaching (Hargreaves/O'Connor, 2017; Friend et al., 2010; Frommherz/Halfhide, 2003). „Die Palette der Umsetzungsformen von Teamteaching ist breit, was eine exakte Definition erschwert“ (ebd. 2017:5), so Hildebrand et al. in ihren Untersuchungen zum Team-Teaching in der Studie ProZiTT (Prozesse der Zusammenarbeit im Teamteaching). (Cook/Friend 1995:5ff.) unterscheiden fünf beziehungsweise sechs Formate der Zusammenarbeit, die sich am Kriterium der Intensität der Kooperation orientieren (Friend/Cook/Hurley-Chamberlain und Shamberger, 2010)⁶⁶. In den Kooperationsformen „eine Lehrkraft unterrichtet, die andere unterstützt“ zur gleichen Zeit den Lernprozess ausgewählter Schüler*innen (one teach, one assist simultaneously [...] pre-selected students (Kurtz, o. A.) bzw. beobachtet das Verhalten einzelner Gruppen oder einzelner Schüler*innen (one teach, one observe) findet nur eine geringe Form der Abstimmung statt. Beim „Station Teaching“ werden Lernstationen aufgebaut und jede Lehrkraft betreut bestimmte Stationen und unterstützt an diesen den Lernprozess der Schüler*innen. „Parallel teaching“ und „Alternative Teaching“ sind Formen der inneren Differenzierung innerhalb des Klassenzimmers. Beim „Alternative Teaching“ wird eine kleine Gruppe mit besonderen Lernbedürfnissen von einer Lehrkraft parallel zur größeren Gruppe unterrichtet. „One group receives tailored, differentiated instruction while most of the class receives whole-group instruction“ (Kurtz, o. A.). Beim „Parallel Teaching“ wird die Klasse geteilt. „Each teacher teaches his/her group separately“ (Kurtz, o. A.) und jede Lerngruppe wird entsprechend ihrer Bedürfnisse unterrichtet. Bei diesen Formen des Unterrichtens wird von den Lehrkräften eine deutlich höhere Abstimmungsleistung verlangt. Von Team-Teaching ist dann zu sprechen, wenn ein gemeinsam durchgeführter

⁶⁶ Ausführlich hierzu die Arbeit von Kurtz (o.J.) „Integrated Co-Teaching models“. Online <https://ictmodels.wordpress.com>.

und gemeinsam geplanter Unterricht mehrheitlich im gleichen Klassenzimmer stattfindet (Frommherz/Halfhide 2003:44). Team-Teaching ist demnach nicht einfach gleichzusetzen mit der Anwesenheit von zwei Lehrpersonen, sondern bedeutet eine gemeinsame Vorbereitung, Planung, Durchführung und Evaluierung von Unterricht durch zwei oder mehr Lehrkräfte oder durch ein multiprofessionelles Team (Kricke/Reich, 2016). Zentral sind hierbei die gleichberechtigte Verantwortung für die Lern- und Erziehungsprozesse der Schüler*innen. „Die pädagogische Zusammenarbeit im Teamteaching basiert demzufolge auf den vier Bereichen, Persönlichkeit, Sache, Beziehung und Organisation“ (Frommherz/Halfhide 2003:4).

Die Zusammenarbeit in Form von Co-Teaching wird von den verschiedenen Beteiligten positiv wahrgenommen. In der Umsetzung zeigen sich deutliche Präferenzen: Die Forschungsergebnisse von Pancsofar/Petroff (2016), Scruggs et al. (2007) und Spörer et al. (2021) zeigen, dass die Form des „one teach, one assist“ mit der Regellehrkraft in der Rolle der unterrichtenden Person eine dominante Form der Zusammenarbeit ist. Diese kann in weniger intensiver Weise erfolgen, da nur eine Lehrkraft direkt im Unterricht aktiv ist, während die andere unterstützt. Auch Vangrieken et al. (2015) berichten in ihrer systematischen Review, dass im Rahmen des Co-Teaching häufig eher oberflächliche Formen der Zusammenarbeit realisiert werden. Dies wird auch von Scruggs et al. (2007) bestätigt, die sich in ihren Untersuchungen auf die Zusammenarbeit von Regelklassen- mit sonderpädagogischen Lehrkräften beziehen. Auch hier werden Kooperationsformen präferiert, die mit geringer Intensität durchgeführt werden können.

3.4.3 Kooperationshäufigkeit und Kooperationsintensität

Die Ergebnisse der Studie von Richter und Pant (2016), in der etwa tausend Lehrkräfte der Sekundarstufe I zu ihrem Kooperationsverhalten befragt wurden, weisen exemplarisch für weitere Studien in eine Richtung. Die große Mehrheit der Lehrkräfte tauscht sich bezüglich Material und Informationen über die Schüler*innen häufig aus (80%) (ebd.:20f.). Auch Formen der Arbeitsteilung wie Absprachen über individuelle Förderungen, übergreifende Abstimmung von Inhalten und Zielen sind weit verbreitet (77%) (ebd.:20f.). Zeitaufwändigere und komplexere Formen der Zusammenarbeit, die sich der Stufe der Konstruktion zuordnen lassen, sind kaum zu konstatieren. Zwar geben fünfzig Prozent der Lehrkräfte an, im Team zusammenzuarbeiten, Team-Teaching während des Unterrichts

findet nur noch bei weniger als einem Viertel der befragten Lehrkräfte statt (23%). Nur noch neun Prozent der Lehrkräfte hospitieren im Unterricht und geben sich kollegiales Feedback.

Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen die bereits bekannten Befunde, wonach kooperative Arbeitsformen, die eine umfangreiche Zeit- und Ressourceninvestition und eine gemeinsame Bearbeitung von Aufgaben erfordern, deutlich seltener anzutreffen sind als Formen des Informations- bzw. Materialaustauschs. Auch die Autor*innen der aktuellen Studie CoMMIT (2018-2021) Gräsel, Richter, Hartmann, Ercan und Kuschel⁶⁷ zu der 773 Lehrkräfte aus 16 weiterführenden Schulen einschließlich sieben Preisträger des Deutschen Schulprixes befragt wurden, resümieren eine grundsätzlich positive Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Kooperation, aber eine geringe Umsetzung. „... eine engere Kooperation, in der man über Unterricht spricht, ihn gemeinsam plant und gemeinsam reflektiert, ist an vielen Schulen wenig ausgeprägt“ (Gräsel et al., 2021:o. A.) Dies ist insofern überraschend, da „wir im CoMMIT-Projekt insgesamt mit einer relativ privilegierten Stichprobe gearbeitet haben. Denn alle Schulen, die bei dem Projekt dabei waren, waren sehr an Schulentwicklung interessiert – das betraf nicht nur die Schulprix-Schulen“ (Gräsel et al., 2021:o. A.). Die Ergebnisse liegen in Übereinstimmung mit anderen Arbeiten, wie denen von Baum (2014), Morgenroth St. (2015) und Rothland et al. (2017), die ebenfalls konstatieren, dass arbeitsteilige und ko-konstruktive Formen der Zusammenarbeit nur im begrenzten Maße durchgeführt werden, während ein unterrichtsbezogener Austausch häufiger stattfindet.

Anhand der Befunde zur Lehrerkоoperation lässt sich eine weitere Rangfolge aufstellen: Je höher der Bildungsabschluss ist, der an der Institution erworben werden kann, desto geringer ist das Ausmaß an Kooperation. Basierend auf den vorliegenden empirischen Studien lässt sich feststellen, dass an Grundschulen im Vergleich zu weiterführenden Schulen eine etwas höhere und intensivere Kooperation stattzufinden scheint (hierzu auch Ahlgrimm, 2010; Harazd/Drossel, 2011; Gräsel, 2021; Holtappels et al., 2008; Richter/Pant, 2016; Schröder-Lausen/Nerdel, 2008; Soltau/Mienert 2009:218). Auch die

⁶⁷ An der Studie waren das DIPF I Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, die Bergische Universität Wuppertal und die Universität Potsdam beteiligt.

Ergebnisse der großangelegten „MARKUS-Studie“⁶⁸ stützen diese Aussage. Im Rahmen der Leistungserhebung dieser Studie wurde parallel das Ausmaß der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitungen der Lehrkräfte erhoben und die Ergebnisse nach Schulformen differenziert. Diese zeigen, dass an Gymnasien etwa fünf Prozent der befragten Lehrkräfte und an Realschulen etwa 11 Prozent der Lehrkräfte gemeinsam Unterricht vorbereiten. Im Bereich der Hauptschule steigt das Ausmaß der gemeinsamen Unterrichtsplanung auf 25 Prozent. Mit über 40 Prozent findet sich an der integrierten Gesamtschule das höchste Ausmaß an gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung.

Die vorliegenden empirischen Studien kommen zu dem Schluss, dass das Niveau der Kooperation an Grundschulen im Vergleich zu weiterführenden Schulen höher sei. Dennoch sind auch an dieser Schulart vorrangig Austauschprozesse von Material und Erfahrung festzustellen; intensivere Kooperationsformen wie gemeinsame Arbeitsplanung oder das gemeinsame Entwickeln von Ideen spielen eine nur marginale Rolle bei den kooperativen Aktivitäten der Grundschullehrkräfte (Schröder-Lausen/Nerdel, 2008). Einzig für den Sachunterricht⁶⁹ identifizierten die Autor*innen dieser (inzwischen älteren) Studie eine Mischform von Ko-Konstruktion und Synchronisation, in der viel Zeit für die Klärung gemeinsamer Zielsetzung verwendet wurde (ebd. 2008:195ff.).

Kurze Zusammenfassung

Fasst man die Ergebnisse der Frage, wie Lehrkräfte kooperieren, zusammen, lassen sich diese mit Fokus auf das Kollegium und aus der Sicht des einzelnen Individuums beantworten. Als konsensfähig für beide Perspektiven gilt, dass

- die Entwicklung von Zusammenarbeit als fortschreitender und gestufter Prozess zu betrachten ist, der sich auf verschiedenen Stufen, Ebenen oder Niveaus vollzieht (u.a. Gräsel et al., 2006; Huber et al., 2020; Idel et al., 2012; Steinert et al., 2006),

⁶⁸ Das Akronym MARKUS steht für „Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext“. Die Studie, die zwischen 1999 und 2002 durchgeführt wurde, umfasste einen kompletten Schülerjahrgang der 8. Klasse (39.000 Schüler) und hatte das Ziel, die Fachleistungen in Mathematik zu erfassen. Dabei wurden auch unterrichts- und lernbezogene Merkmale sowie schulische und außerschulische Kontextbedingungen durch Schüler*innen-, Lehrer- und Schulleiterfragebögen erfasst. Die Studie gilt als die bisher umfassendste Bestandsaufnahme des Leistungsstandes von Schüler*innen und den Kontextbedingungen in Deutschland (vgl. Jäger & Helmke, 2008).

⁶⁹ Aufgrund der kleinen Stichprobe (n: 319 Lehrkräfte, bereinigte Stichprobe) und in Ermangelung weiterer Arbeiten kann das aufgezeigte Kooperationsverhalten im Sachunterricht nur Hinweise auf ein Verhalten in anderen Unterrichtsfächern oder mit außerschulischen Partner*innen geben. Auch könnte es sich um fachspezifisches Kooperationsverhalten handeln, denn spezifische Aufgabenstellungen und umfangreiche Vorbereitungen sind Faktoren, die die Kooperation beeinflussen und deren spezifische Wirkung weiter untersucht werden sollte.

- das Zustandekommen und die Qualität von Kooperation abhängig von unterschiedlichen Bedingungen und Kontextfaktoren sind (u.a. Gräsel et al., 2006; Huber et al., 2012; Idel et al., 2012),
- „mehr oder intensivere [...] Zusammenarbeit nicht für alle Aufgaben und unter allen Kontextbedingungen eine günstige Form der Arbeitsorganisation dar[stellt]“ (Gräsel et al. 2006:209).

Auch wenn im Vergleich zu anderen Schulformen die Qualität der Kooperation an den Grundschulen in Relation am höchsten ist, da die Lehrkräfte hier am häufigsten und am intensivsten kooperieren, finden insgesamt kooperative Handlungen auch hier nur zurückhaltend statt. Die aktuelle empirische Forschung zeigt durchgängig, dass die kollegiale Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften an deutschen Schulen insgesamt kaum realisiert wird (u.a. Gräsel et al., 2021; 2006b; Holtappels et al., 2011; Kullmann, 2010; Richter/Pant, 2016; Steinert et al., 2006; Steinert/ Hartig und Klieme, 2008; Soltau/Mienert, 2009). Zudem teilen die Studien die Einschätzung, dass sich ko-konstruktive Prozesse mit geringster Häufigkeit empirisch nachweisen lassen: Arbeitsteilige und ko-konstruktive Formen der Zusammenarbeit finden nur im begrenzten Maße statt (Baum, 2014; Morgenroth St., 2015; Rothland et al., 2017). Damit liegt Deutschland, wie die internationale Auswertung der Lesestudie IGLU/PIRL ergab⁷⁰, im europäischen Vergleich in allen Bereichen der untersuchten Kooperationsstrukturen, außer bei den Aktivitäten zur Planung und Vorbereitung von Unterrichtsmaterialien, unter dem europäischen Mittelwert (Tarelli et al. 2012:154ff.).

3.4.4 Lehrerkooperation: Divergenz von Bedeutungszuschreibung und tatsächlicher Realisierung

Wie dargestellt ist die berufliche Kooperation von Lehrkräften mit einer Vielzahl von Erwartungen verknüpft. Intraprofessionelle Kooperation gilt als eine zentrale Gelingensbedingung für die Entwicklung pädagogischer Professionalität, die Erreichung organisationaler bzw. institutioneller Ziele und die Steigerung der Schul- und

⁷⁰ Für den Bereich der Grundschule wurden erstmalig im Rahmen der internationalen Lesestudie IGLU/PIRL im Jahr 2006 und danach im Jahr 2011 kollegiale Kooperationsstrukturen auf breiter Basis erhoben. Demnach kommt es bei ca. 46 % der Lehrkräfte zumindest einmal pro Woche zu einem kollegialen Austausch über Lerninhalte und über Erfahrungen beim Unterrichten (49,2%). Über 50% der Lehrkräfte arbeiten bei der Planung und Vorbereitung von Unterrichtsmaterialien zusammen. Gegenseitige Hospitationen (2,1%) und Zusammenarbeit zur Verwirklichung von Innovationen und neuen Ideen (22,4%) finden nur vereinzelt statt (Tarelli et al. 2012:154ff.).

Unterrichtsqualität. Kooperation gilt als „Lösungsformel“ für diverse Probleme und Herausforderungen im Schulsystem und es wird gefordert, die Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrkräfte zur (multi-)professionellen Kooperation bereits in der Lehrerbildung anzubahnen (European Agency, 2012 ; Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz, 2015; Kultusministerkonferenz, 2019). Trotz dieser mehrheitlich positiven Zuschreibung von Lehrerkooperation ist eine Divergenz von Zuschreibung und Realisierung zu beobachten.

Die empirischen Belege für die positiven Wirkungen und Vorteile der Lehrerkooperation und deren Wirkmächtigkeit sind keineswegs eindeutig. Zudem erschweren diverse Vorgehensweisen und unterschiedliche Operationalisierungen die Vergleichbarkeit (in diesem Sinne auch Halbheer/Kunz, 2009; Steinert/Maag Merki 2009:400; Trumpa/Franz und Greiten, 2016).

Die aktuelle empirische Forschung zeigt durchgängig, dass Aktivitäten zur unterrichtsbezogenen Ko-Konstruktion eher selten sind. Zwar findet unterrichtsbezogener Austausch häufiger statt, aber die kollegiale Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften an deutschen Schulen wird insgesamt kaum realisiert (u.a. Gräsel et al., 2021; Hartmann et al., 2021; Richter/ Pant, 2016). Die Aussagen von Terhart und Klieme (2006) haben nichts an Aktualität verloren, wenn auf diese Divergenz von Realität und Anspruch verwiesen wird: „.... vielfach wird ... auf die Notwendigkeit von Kooperation hingewiesen, und ... ihre Vorteile und positiven Wirkungen... demonstriert; die gelebte Erfahrung in Schulen [als] auch die früheren wie aktuellen empirischen Untersuchungen zeigen aber sehr deutlich, dass diese Kooperation entweder gar nicht oder nicht im notwendigen Maße bzw. nicht in anspruchs- und wirkungsvollen Formen stattfindet“ (Terhart/Klieme 2006:163). Demnach ist auch dreißig Jahre später eine „Kluft“ (ebd. 2006:163) zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu konstatieren.

Eine Einschätzung bezüglich des Kooperationsgeschehens wurde von Idel et al. (2012) vorgelegt. Nach einer Zusammenfassung und Übersicht der einschlägigen Veröffentlichungen merken Idel et al. (2012) eine Überladung und Überfrachtung des Kooperationsgeschehens an. „In der Kommunikation über Reformen dient er (der Kooperationsbegriff, Anm. d. Autorin) als äußerst aufnahmefähige und elastische semantische Hülse“ (ebd.:9). Die Vorteile von Kooperation werden in den Vordergrund gestellt, während der damit verbundene Aufwand für Lehrkräfte in Teilen vernachlässigt wird, so das Resümee. Kritisch wird angemerkt, dass eine Auseinandersetzung mit

Kooperation, die die Komplexität nicht oder nur am Rande erfasst, Gefahr läuft, zu einer normativen Überhöhung des Kooperationsgeschehens zu führen. Daher wird vonseiten der Autor*innen auf die Notwendigkeit weiterer differenzierter Analysen unter Berücksichtigung und Einbezug verschiedenster Perspektiven, die die Tiefe und Breite des Kooperationsgeschehens erfassen, hingewiesen.

In diesem Sinne urteilen auch Trumpa, Franz und Greiten (2016), wenn sie als Erkenntnisgewinn aus dem narrativen Review zur Lehrerkooperation feststellen: „Eine systematische Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern bietet Potenzial zur Entwicklung und Reflexion der Schul- und Unterrichtspraxis, ist jedoch an verschiedene Gelingens- und Risikofaktoren gekoppelt, die in einem komplexen Wirkzusammenhang stehen. Daher kann Lehrerkooperation nicht als Universalstrategie zur Qualitätsverbesserung im Bildungswesen bezeichnet werden“ (Trumpa et al. 2016:87).

3.4.5 Divergenz von Bedeutungszuschreibung und Realisierung - Erklärungsansätze

In der Forschungsliteratur werden verschiedene Erklärungsansätze für das als unzureichend wahrgenommene Ausmaß der beruflichen Kooperation von Lehrkräften diskutiert. Kooperatives Verhalten wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst, zum einen von Eigenschaften der Personen (personale Merkmale und Kompetenzen) und zum anderen von Umweltbedingungen (Rahmenbedingungen) (vgl. Huber et al., 2009). In unterschiedlichen Studien wurde eine Vielzahl hemmender Einflussfaktoren auf verschiedenen Ebenen im Handlungsfeld Schule identifiziert (vgl. Harazd/Drossel, 2011; Huber et al., 2009; Kalinowski et al., 2022; Kuhlmann, 2012; Massenkeil/Rothland 2016; Soltau et al., 2012).

Im Folgenden sollen verschiedene Erklärungsansätze für das als unzureichend wahrgenommene Ausmaß an Kooperation in der beruflichen Praxis von Lehrkräften aufgezeigt werden.

- Rahmenbedingungen

Aus bildungs- und organisationssoziologischer Perspektive betrachtet ist der Arbeitsplatz⁷¹ Schule gekennzeichnet von einem stark geregelten, „äußerst stereotypen“ (Rothland 2013:24) Organisationsprinzip, einem „starren“ (ebd.:25) Rahmen, der nach Schuljahren, Klassenstufen, Fächern und Stunden, Räumen und Zeiten trennt und die Arbeitsstruktur bestimmt. Gleichzeitig ist Schule ein Arbeitsplatz, der in mehrfacher Hinsicht von zellulären Strukturen geprägt ist: Klassenzimmer, Fachlehrräume, Unterrichtszeiteinheiten, räumliche Abgeschiedenheit von Kolleg*innen und individuelle Arbeitszeiten sind prägende äußere Strukturen des Arbeitsplatzes. Im Klassenzimmer, in dem Lehrkräfte in der Regel alleine unterrichten, entscheiden diese autonom, wie sie ihre Tätigkeit ausüben. Innerhalb des vorgegebenen Lehrplans können Lerninhalte und Arbeitsformen individuell und unabhängig von Kolleg*innen gewählt werden; Unterricht als zentraler Bestandteil des Lehrerhandelns wird in diesem Zusammenhang fast als „Privatangelegenheit“ (Fussangel/Gräsel 2011:670) beschrieben und findet größtenteils unabhängig von einem möglichen Austausch mit Kolleg*innen statt (Gräsel et al., 2006). Kooperation ist für einen gelingenden Unterricht keineswegs eine notwendige Bedingung oder Voraussetzung. Die Leistungen der Lehrkraft von der Organisation der Lehr-Lern-Prozesse über das Beurteilen und Beraten können jeweils dezentral erbracht werden. Betrachtet man das pädagogische Handeln so stellt die „lose Koppelung“ (Weick, 1976) eine spezifische Eigenschaft pädagogischen Handelns dar. Hinzu kommt, dass im Klassenzimmer, dem Ort des Unterrichtens, komplexe Aushandlungsprozesse zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen stattfinden, deren Gelingensbedingungen sehr instabil sind. Unterrichten bedeutet, das Nicht-Planbare zu planen, einen festen Rahmen für offene Ergebnisse zu geben und mit der Alltäglichkeit von Überraschungen zu rechnen (Tenorth 2006)⁷². Diese Differenz zwischen Lerngelegenheit und Lernen, in der Unterrichtsforschung als Angebots- und Nutzungsmodell formuliert, stellt eine der strukturellen Unsicherheiten dar. Hinzu kommt, dass Unterrichten immer das Ergebnis „sozialer Ko-konstruktion“ ist (Baumert/Kunter 2006:477), an denen Schüler*innen und Lehrer*innen beteiligt sind. Pädagogische Prozesse sind interaktiv, sie laufen in „Rückkopplung“ (Stiller 2015:23) zwischen

⁷¹ Von der Schule als Arbeitsplatz und von der Lehrtätigkeit als Beruf zu sprechen, ist keineswegs selbstverständlich. Lange Zeit galt der Lehrberuf als Berufung und weniger als Handeln mit dem Ziel des Einkommenserwerbs (vgl. hierzu Rothland 2013).

⁷² Tenorth (2006) verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff einer „paradoxen Technologie“ (S. 588).

Schüler*innen und Lehrer*innen ab. Diese „Aushandlungsprozesse“ beinhalten ein hohes Risiko des Scheiterns, denn sie können nicht allein von der Lehrkraft kontrolliert werden. Kullmann (2012) bezeichnet das Unterrichten als eine der komplexesten beruflichen Tätigkeiten überhaupt, da im Laufe des Planungs- und Interaktionshandelns vielfältige Probleme zu lösen und unterschiedliche Ziele zu erreichen sind, um allen Schüler*innen gerecht zu werden. Unterricht wird daher häufig als „Privatangelegenheit“ zwischen Schüler*innen und Lehrkraft betrachtet, die „eigentlich keine Öffentlichkeit ...verträgt“ (Terhart/ Klieme 2006:164). Kolleg*innen oder weitere pädagogisch tätige Personen, die während des Unterrichtsgeschehens anwesend sind, werden infolge häufig als störend wahrgenommen.

Pädagogische Arbeit lässt sich nur schwer bewerten. Sie hat sich stets mit der „pädagogischen Differenz“ (Prange 2000:100-102 zitiert nach Baumert/Kunter 2006:476) zwischen Lehren und Lernen auseinanderzusetzen. Für das Erste ist die Lehrkraft zuständig, für das Lernen jedoch nur bedingt. Dieses liegt auch in der Verantwortung der Schüler*innen. Erfolg stellt sich nicht unabhängig vom Lernen ein. Eine spezifische Rückmeldung über Qualität und Erfolg der eigenen Arbeit ist schwer möglich, da „die durch Lehrer/Innenarbeit im Unterricht erzielten Effekte kaum kontrolliert werden“ können (Jauck/Wieser 2011:67). Während Rückmeldungen über die langfristigen Folgen schulischen Lehrens und Unterrichtens häufig fehlen, sind kurzfristige Misserfolge jedoch unmittelbar spürbar (vgl. Rothland/Terhart 2007:14ff.). Diese Ungewissheit führt aber infolge auch zu einer Vermeidung von Zusammenarbeit. Lehrkräfte - wissend um die Unsicherheit der Zuschreibung von Lernerfolgen - lassen die eigene Arbeit, beispielsweise während einer kollegialen Hospitation, nicht gerne einer Betrachtung unterziehen und diese bewerten (Baumert/Kunter 2006:476).

Als kooperationshemmende Faktoren gelten ferner geringe zeitliche Freiräume für eine Zusammenarbeit und fehlende räumliche Ausstattung der Schulen (Bos et al., 2011⁷³; Kielblock et al., 2020; McElvany et al. 2021; Richter/Pant 2016:33f.; Schröder-Lausen/

⁷³ Seit 2001 beteiligt sich Deutschland zusammen mit weltweit 56 (2011) Staaten und Regionen an dieser Studie. Mit IGLU (Internationale Grundschule Lese Untersuchung) - PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) wird alle fünf Jahre das Leseverständnis von Schüler*innen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich untersucht. Ziel ist es, zuverlässige und vergleichbare Informationen über Wissens- und Fertigkeitsstand zu erlangen, um daraus Empfehlungen zur Verbesserung von Schul- und Unterrichtsqualität formulieren zu können (vgl. Bos et al. 2012).

Nerdel, 2008). Diese räumlichen und zeitlichen Ressourcen werden als wichtige Voraussetzungen für kollegiale Kooperationsstrukturen identifiziert (Bonsen, 2010; Gräsel/Richter, 2021; Krause/Dorsemagen, 2014; Richter/Pant, 2016). In der internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung PIRLS/IGLU - Progress in International Reading Literacy Study - wurden im Rahmen der Fragestellung nach kollegialen Kooperationsstrukturen die Lehrkräfte nach der Ausstattung ihrer Arbeitsplätze gefragt. Über 72 Prozent gaben 2011 an, dazu ihr Klassenzimmer als Arbeitsplatz benutzen zu müssen. Fast der Hälfte der Grundschullehrkräfte standen keine Arbeitsräume für Teamarbeit zur Verfügung und nur etwa jede fünfte Lehrkraft hatte einen eigenen Schreibtisch (vgl. Tarelli et al. 2012:154f.).

Neben den fehlenden räumlichen Ressourcen ist der Arbeitsplatz Schule auch durch eine enge zeitliche und starre Zeitstruktur gekennzeichnet. Pausenzeiten, Unterrichtszeiten, Unterrichtsbeginn und Unterrichtsende sind starr getaktet. Dazwischen bleibt wenig „Raum für kooperatives Arbeiten. Die Untersuchungen zeigen (vgl. u.a. Dorsemagen et al. 2013; Richter/Pant 2016), dass es in den Stundenplänen in der Regel keine eingeplanten Zeiten für Zusammenarbeit gibt. Fehlende Zeitfenster und ein Mangel an geeigneten Räumen (vgl. Gräsel/Richter, 2021; Tarelli et al., 2012; Schröder-Lausen/Nerdel, 2008) erschweren die Zusammenarbeit auf organisatorischer Ebene.

Auch das Vergütungssystem der Lehrkräfte zeigt sich als Indikator für die starre Struktur von Schule. Gegenüber Veränderungen im Arbeitsalltag wie beispielsweise kooperativen Tätigkeiten erweist es sich als wenig flexibel. Die Vergütung der Lehrkräfte in Deutschland (einige Ausnahme Hamburg) richtet sich ausschließlich nach der Anzahl der erteilten Unterrichtsstunden (Pflichtstundenmodell) und folgt dem Senioritätsprinzip.⁷⁴ Das heißt, die Bemessung der Arbeitszeit erfolgt über die wöchentlich zu erbringenden Unterrichtsstunden. Die über das Unterrichten hinausgehende erforderliche Arbeitszeit zur Erledigung der Dienstpflichten bestimmt die Lehrkraft weitgehend eigenverantwortlich. Kooperative Tätigkeiten, die viel Arbeitszeit in Anspruch nehmen, bzw. Nichtkooperation werden in diesem Bezahlungssystem gleich behandelt. Die Bezahlung erfolgt also unabhängig vom beruflichen Engagement. Kooperative Arbeitsformen, die auf hoher qualitativer Ebene für die Beteiligten durchaus arbeits- und zeitintensiv sind, werden auf

⁷⁴ Vgl. dazu Stiller (2015:58ff.). Ausführlich auch die Informationen „Lehrer - und ihre tarifliche Eingruppierung – Arbeitsrecht“ (o. A., 2015): in: Rechtslupe, Nachrichten aus Steuern und Recht vom 14. Dezember 2015.

finanzieller Ebene nicht honoriert, da eine leistungsbezogene Vergütung, ein Zulagensystem oder ein Human-Ressource-Anreizsystem in keinem der deutschen Bundesländer existiert. Dieses hat den Effekt, dass über fehlende (finanzielle) Anreize bestehende Strukturen konserviert und Innovationen wie kooperative Arbeitsweisen nicht befördert werden. Stiller (2015) geht in seiner Argumentation noch weiter, wenn er moniert, dass „...gerade für motivierte Lehrer [...] ein gravierender systemimmanenter Schwachpunkt des Pflichtstundenmodells (darin) liegt, dass sämtliche außerunterrichtliche Aufgaben implizit abgewertet werden, da das Pflichtstundenmodell die Arbeitszeit volumnäßig über die Steuergröße Unterrichtsstunden bemisst“. Auf diese Weise „...ignoriert die schulische Regelung außerunterrichtliche Zusatzleistung und ist damit in gewisser Weise sogar leistungshemmend“ (Stiller 2015:75) und kooperationshemmend.

Ein weiterer Aspekt, der einen Beitrag dazu leistet, kooperative Aktivitäten zu begrenzen, wird im Fehlen einer Fachsprache gesehen. Diese wird definiert als „sprachliche Varietät (...) mit der Funktion einer präzisen, effektiven Kommunikation über meist berufsspezifische Sachbereiche und Tätigkeitsfelder“ (Jandova 2011:6). Primäre Aufgabe von Fachsprachen ist es, Sachverhalte eindeutig und sachbezogen zu benennen. Sie zeichnen sich durch Exaktheit, Eindeutigkeit, Selbstständigkeit und Neutralität, Distanziertheit und Objektivität aus (Patocka 2001:17). Das Fehlen einer Fachsprache bedingt infolge einen berufsbezogenen Verständigungsprozess, der unter erschwerten Bedingungen stattfindet. Anders als zuvor in Kapitel 2 in der Kommunikation mit Laien aufgezeigt, verursacht deren Fehlen im intraprofessionellen Bereich andere Schwierigkeiten. Terhart/Klieme weisen auf diese Problematik hin, die sich aus dem Fehlen einer Fachsprache ergibt: Es fehlt eine Möglichkeit, in „... personenneutraler, nicht-moralisierender und entemotionalisierter Weise konkrete berufliche Handlungsprobleme [mit Kollegen zu] erörtern“ (Terhart/Klieme 2006:164). Die berufsbezogenen Kommunikationsmuster sind vorrangig eher personenbezogen als sachorientiert, defizit- und konfliktorientiert, was zu unbeabsichtigten Abhängigkeiten, Bevormundungen und persönlichen Kränkungen führen kann. Schulische Probleme, so Terhart und Klieme (2006), lassen sich daher nur schwer neutral, distanziert und objektiv beschreiben. Effektive Zusammenarbeit erfordert von den Beteiligten sowohl kommunikative als auch soziale Kompetenzen. Die Anforderungen hierfür sind jedoch aufgrund des erschwerten Verständigungsprozesses erhöht und die Betreffenden könnten zögern, Probleme und

Schwächen mit Kolleg*innen zu besprechen. Berufliche Unsicherheiten werden möglicherweise nicht thematisiert und die Angst vor negativem Feedback hemme die Zusammenarbeit. Statt Vertrauen und Zusammenarbeit kann Unsicherheit und Konkurrenz in den Vordergrund treten, was den kollegialen Austausch erschwert (Pröbstel/Soltau, 2012).

- Personale Merkmale und Kompetenzen

Neben charakteristischen strukturellen Einflussfaktoren im Lehrerberuf werden auch personale Merkmale und individuelle Kompetenzen als Erklärungsansätze für die als unzureichend ausgeprägte kooperative Praxis angeführt. Während die Frage nach einem Zusammenhang zwischen Geschlecht oder Alter der Lehrkräfte und dem Kooperationsverhalten in Schulen eher inkonsistent beantwortet wird (Dizinger, 2011; Mora-Ruano et al., 2021; Richter/Pant, 2016)⁷⁵, gelten motivations- und einstellungsisierte Merkmale, soziale Kompetenzen und bestimmte personenbezogene Fähigkeiten im Bereich der Kommunikation und Sozialkompetenz (Merkmale in den Dimensionen des Wollens und Könnens nach Heyse, 2016) als wichtige Einflussgrößen auf die Kooperation (vgl. Morgenroth St., 2015; Rothland, 2016).

Die Untersuchungen zum Lehrerhandeln zeigen auch, dass neben den Anforderungen und kontextuellen Gegebenheiten Kooperation auch in Abhängigkeit von individuellen Bedürfnissen ausgestaltet wird (Gräsel et al., 2006; Schröder-Lausen/Nerdel, 2008).

Die Umsetzung einer Kooperation unterliegt damit der Interpretation durch die Beteiligten, die den damit verbundenen Aufwand (Risiken) und Nutzen (Chancen) bewerten (Steinert/Maag Merki 2009:400). Entsprechend werden die mit der Kooperation verbundenen - als Nachteile empfundenen Veränderungen - wie Einschränkung der individuellen Autonomie, erhöhter Kohäsionsdruck, Belastung durch Mehrarbeit bzw. die sich daraus ergebenden Vorteile, individuell abgewogen und bewertet. Das Ergebnis dieser Abwägungen muss als nützlich und hilfreich bewertet werden, denn folgt man Morton Deutsch (1949), verfolgen Individuen ihre Ziele aus Eigeninteresse. Damit eine Zusammenarbeit positiv konnotiert wird, muss eine positive Zielinterdependenz der eigenen Ziele mit denen des Anderen

⁷⁵ Studien zeigen, dass die Kooperationsbereitschaft bei dienstjüngeren (weiblichen) Kollegen deutlich höher ist als bei (männlichen) Kollegen mit längerer Berufspraxis; auch weisen die Untersuchungen darauf hin, dass die Bereitschaft zur Kooperation mit höherem (Berufs-)Alter abnimmt (Dizinger, 2011; Richter/Pant, 2016). Dennoch ist die Forschungslage keineswegs eindeutig.

festgestellt werden. Die Zielerreichung des Einen muss also die des Anderen unterstützen und umgekehrt.⁷⁶

Die subjektive Einschätzung der Zielinterdependenz zeigt sich demnach als wichtiges Kriterium für Kooperation. Die Arbeit von Gräsel et al. (2006) verweist in diesem Zusammenhang auf die Wichtigkeit klar formulierter Ziele für eine effektive Zusammenarbeit, zeigt doch die Studie von Gräsel und Team mit Chemielehrer*innen an Sekundarschulen, dass die fehlende Formulierung von Zielen einer der zentralen Gründe der Ablehnung von Kooperation darstellen (Gräsel et al. 2006:214).

Als hemmender Moment von Kooperation im schulischen Kontext gilt die Tendenz der Lehrkräfte, eher individualistische als kooperative Ziele zu verfolgen. Dies geht aus verschiedenen Studien hervor (u.a. Gräsel et al., 2006). Darüber hinaus zeigt sich, dass Lehrkräfte oft nur ein geringes Verständnis für gemeinsame Ziele aufweisen, was ebenfalls als hinderlich für eine erfolgreiche Zusammenarbeit angesehen werden kann (Esslinger, 2002). Ebenfalls als kooperationshemmend erweisen sich individualistische Einstellungen. Gemeint ist eine von Berufsbeginn an hohe Wertschätzung der individualisierten sozialen Arbeitssituation, die mit hoher Autonomie einhergeht (Rothland et al., 2017; Spieß, 2014). Forschungen zeigen, dass die berufliche Sozialisation der Lehrkräfte, verstärkt durch die räumliche Organisation der Schule, zu eher individualistischen Einstellungen führt, die die Wahrnehmung positiver Zielinterdependenz nicht unterstützen (Eder et al. 2011; Rothland et al., 2017). Altrichter (1996) spricht in diesem Kontext von einer „individualisierenden Sozialisationswirkung“ (ebd.:115). Infolgedessen wird eine Berufsnorm der kollegiumsinternen Zusammenarbeit als dialektisch und widersprechend gegenüber der schulrechtlich festgelegten pädagogischen Freiheit der einzelnen Lehrkraft (Kullmann, 2012) wahrgenommen.

Arbeitssoziologische Untersuchungen zum Arbeitsfeld Schule und Unterricht verweisen auf eine relativ hohe Autonomie am Arbeitsplatz Schule (Lortie, 1972). Diese „gewünschte Autonomie“⁷⁷ wird als weiteres Kooperationshemmnis bewertet. Kooperativ verfolgte Ziele schränken die Autonomie des Einzelnen ein und könnten sogar als Kontrolle verstanden

⁷⁶ Bei negativer Zielinterdependenz - die Zielerreichung des Einen macht die Zielerreichung des Anderen schwierig oder unmöglich - liegt ein Konkurrenzverhältnis vor.

⁷⁷ Die Arbeiten von Pröbstel/Soltau (2012) weisen in eine andere Richtung. Sie zeigen, dass der Wunsch nach Autonomie bei Lehrkräften nicht höher ist als bei Angehörigen anderer Berufsgruppen.

werden (Gräsel et al. 2006:215) - das Paradoxon der Kooperation (Boettcher, 1974): eine Einschränkung, die von Lehrkräften häufig als negativ bewertet wird (Gräsel et al. 2006:215f.). Diese eher kooperationshemmenden Einstellungen und Orientierungen der Lehrkräfte in Verbindung mit der zellulären Organisationsstruktur von Schule führen nach Lortie (1972) zu Übereinstimmungen hinsichtlich des beruflichen Verhaltens von Lehrkräften in Bezug auf Autonomie im Unterricht, Gleichberechtigung unter Kolleg*innen sowie gegenseitige Rücksichtnahme und Vermeiden von Einmischung in die Angelegenheiten anderer Lehrkräfte (Lortie, 1972)⁷⁸. Dieses Verhaltensmuster, als „Autonomie- und Paritätismuster“ (APM) erstmals von D.C. Lortie 1972 beschrieben, gilt als Nichteinmischungsnorm für die Tätigkeit im Klassenzimmer. Demnach reklamieren Lehrkräfte für ihre berufliche Tätigkeit Autonomie, weisen Eingriffe von Außenstehenden zurück und fordern Gleichbehandlung aller Lehrenden.

Das APM beschreibt „einerseits eine Haltung von Lehrpersonen, ihr Handeln nach den oben genannten Sätzen zu organisieren, andererseits aber auch ihre Erwartung an die berufliche Umwelt, diese Sätze als Normen zu respektieren“ (Eder et al. 2011:200). Individuelle Autonomie, wechselseitige Nichteinmischung und gleiche kollegiale Anerkennung werden von einer Mehrzahl der Autor*innen als typisches Verhaltenssyndrom im Lehrerberuf charakterisiert (Bondorf, 2013; Eder et al., 2011; Drossel, 2015; Fussangel/Gräsel, 2012; Herzmann/König, 2016; Kuper/Kapelle, 2012; Morgenroth St., 2015). Das Autorenteam um Soltau (2012) konnte entgegen der Vermutung APM als dominante Kultur empirisch nicht belegen. Teamorientierung und positive Einstellungen zur kollegialen Zusammenarbeit waren die vorherrschenden Einstellungen. In ihrer Studie identifizieren sie entsprechende Einstellungsmuster, die dem APM entsprechen, nur bei einem Drittel der befragten Lehrkräfte an Hamburger Schulen. Der weitaus größere Teil der Befragten bezeichnet sich als kooperationsbereit und strebt nicht nach Autonomie, so die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte. In einer (kleineren) Stichprobe wurden Einstellungen untersucht: Die Studie von Soltau und Mienert (2009) macht hierbei eine Diskrepanz zwischen den erfragten Einstellungen der Lehrkräfte und den tatsächlich realisierten Kooperationsformen deutlich. Auch neuere Untersuchungen, wie die Studie zur Lehrerkooperation (Richter/Pant, 2016), weisen auf zurückhaltendes

⁷⁸ „(1) Kein Erwachsener soll in den Unterricht des Lehrers eingreifen. (2) Lehrer sollen als Gleichberechtigte betrachtet und behandelt werden. (3) Lehrer sollen im Umgang miteinander zuvorkommend sein und nicht in die Angelegenheiten der Kollegen intervenieren“ (Lortie 1972:42).

Kooperationsverhalten mit „... keine(n) oder nur sehr wenige(n) Einblicke(n) in den Unterricht anderer Kollegen“ (Richter/Pant 2016:15).

3.4.6 Intraprofessionelle Lehrerkоoperatіon - kurze Zusammenfassung

Der Kooperation von Lehrkräften wird für die Bewältigung der komplexen Anforderungen des Schulalltags großes Potenzial zugeschrieben, gilt diese als Schlüssel für eine erfolgreiche Umsetzung von Reformen und Veränderungen in unterrichts-, schul- und lehrerbezogenen Bereichen. Dennoch ist es keineswegs selbstverständlich, dass Lehrkräfte kollegial zusammenarbeiten. Die Rezeption des Forschungsstands macht eine Diskrepanz deutlich zwischen einer vielfach gewünschten und als erstrebenswert angesehenen Kooperation im Lehrerberuf und Studien, die wiederholt replizieren, dass intensivere Kooperationsformen kaum realisiert werden. Die empirischen Ergebnisse zeigen eine Diskrepanz zwischen Haltung und tatsächlichem Verhalten. Die Lehrkräfte bezeichnen sich als kooperationsbereit und Lehrerkоoperatіonen sind auf differenzierten Niveaus anzutreffen. Jedoch dominieren Formen der Kooperation mit geringen Anforderungen an die kollegiale Zusammenarbeit und wenigen persönlichen Einschränkungen die Praxis im schulischen Alltag. Als Erklärungsansätze werden personale, kompetenzbezogene und institutionelle Merkmale ausgemacht. Neben subjektiven Einstellungen von Lehrkräften, die keine intensiven Kooperationsformen bevorzugen, einer Berufskultur, die von einem starken Fokus auf die individuelle Verantwortung der Lehrer*innen für ihre Arbeit mit wenig Austausch und Zusammenarbeit geprägt ist (APM), gelten strukturelle und arbeitsorganisatorische Bedingungen als Hinderungsgründe für ein intensiveres Kooperationsverhalten von Lehrkräften. Diese deutlichen Hürden für eine intensive Zusammenarbeit generieren eine ungünstige Ausgangslage für Veränderungen in einer Institution, „als ein Ort begriffen ... in dem gesellschaftliche Positionierungen festgelegt und ‚andere gemacht‘ werden“ (Mannewitz 2019:128) und der zugleich durch eher langsame Adaptionen charakterisiert wird.

3.5 Forschungslinien und -ansätze zur berufsübergreifenden Kooperation von Lehrkräften

Im folgenden Kapitel liegt der Fokus auf der berufsübergreifenden Zusammenarbeit von Lehrkräften. Nach Klärung des Begriffs der berufsübergreifenden Kooperation und einer überblicksmäßigen Skizzierung des Forschungsstands wird die Praxis der multiprofessionellen Kooperation an Schulen rekonstruiert.

3.5.1 Berufsübergreifende Zusammenarbeit: Begriffliche Klärung

Die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit unterschiedlichen Berufsgruppen oder Einzelpersonen wird in der spezifischen Literatur unter diversen Bezeichnungen beschrieben. Die Abgrenzung von der Gruppe der Lehrkräfte erfolgt in der wissenschaftlichen als auch in der praxisorientierten Literatur durch eine Vielzahl an Begriffen oder Kombination von Begriffen (ausführlich hierzu Tillmann 2020:1378ff.). Vorwiegend sind die Begriffe multi-, interprofessionell und berufsübergreifend zu finden. Bei Sichtung der einschlägigen Literatur fällt zudem auf, dass die Bezeichnungen in Teilen synonym verwendet werden, ohne in allen Fällen deckungsgleich zu sein.⁷⁹ Zugleich sind in diesem Zusammenhang die Begriffe außerschulische, innerschulische, vertikale und horizontale Zusammenarbeit zu finden (Olk et al., 2011; Tillmann, 2020).⁸⁰ Kooperieren zwei oder mehr Berufsgruppen miteinander, stimmen Handlungsvollzüge ab und tauschen sich fachlich aus, sprechen Olk, Speck und Stimpel (2011:185f) und Schüpbach, Jutzi und Thomann (2012) von multiprofessioneller oder interprofessioneller Kooperation. Hierbei wird sowohl auf die innerschulische Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal (innerschulische Kooperation) als auch auf die Kooperation mit außerschulischen Partner*innen (außerschulische Kooperation) Bezug genommen. Bisweilen wird der Begriff „multiprofessionell“ auch verwendet, um die Zusammenarbeit mit Schulbegleitungen und pädagogischen Laien zu beschreiben, wie beispielsweise von

⁷⁹ Die Vorsilbe „inter“ lateinisch ‘zwischen’ oder ‘unter’ kennzeichnet in „..Bildungen mit Substantiven, Adjektiven oder Verben eine Wechselbeziehung zwischen zwei oder mehreren..“ (http://www.duden.de/rechtschreibung/inter_vom 01.07.2015). Bezogen auf interprofessionelle Zusammenarbeit wird damit eine Wechselbeziehung zwischen zwei oder mehreren Professionen bezeichnet. In diesem Sinne sind multi- und interprofessionell gleichzusetzen in Bezug auf die Profession, jedoch werden bei multiprofessionell mehr als zwei Berufsgruppen avisiert.

⁸⁰ Olk et al. (2011) bezeichnen die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Akteur*innen mit multiprofessionellem Hintergrund als Zusammenarbeit auf horizontaler Ebene; in Abgrenzung zur Lehrerkooperation, für deren Zusammenarbeit die Bezeichnung vertikale Ebene präferiert wird.

Idel (2021). Die Bezeichnung „Profession ist bestimmt durch die Voraussetzung, dass die Berufsgruppe über formales Wissen, das durch abstrakte Konzepte oder Theorien bestimmt wird [verfügt], sowie über fachliche Kenntnisse und spezifische berufspraktisch erworbene Fähigkeiten ...“ (Kalkowski 2010:3). Dieses Kompetenzbündel versetzt professionelle Berufsgruppen in die Lage, Arbeitsaufgaben zu erledigen, die hinsichtlich ihrer Anforderungsstruktur ergebnisoffen und diffus definiert sind. Bezogen auf die zu untersuchenden ehrenamtlichen Kooperationspartner*innen ist nur die Tätigkeit der Lehrkräfte als Profession zu bezeichnen. Die genannten Kriterien der Qualifikation und der theorieunterlegten Arbeitsweise sind für den Großteil der ehrenamtlich Tätigen nicht kennzeichnend. Ehrenamtliche Tätigkeit ist in der Regel Laienarbeit. Im Kontext dieser Arbeit kann aus Perspektive der schulischen Partner richtigerweise bei der Zusammenarbeit mit ehrenamtlich Engagierten nur von berufsübergreifender Zusammenarbeit gesprochen werden. Eine synonyme Verwendung von multiprofessionell oder interprofessionell als „...spontane oder institutionalisierte Interaktion von Mitgliedern von Professionen unterschiedlicher Art, die auf koordinierte systemische statt sektorelle Bearbeitung praktischer Probleme von Klient/innen, Patient/innen oder Kund/innen zielt“ (Obrecht 2005:16) ist im Zusammenhang mit dieser Untersuchung nicht korrekt. Interprofessionelle Zusammenarbeit ist qua Definition immer berufsübergreifend. Nicht jede berufsübergreifende Kooperation muss im umgekehrten Fall eine Zusammenarbeit zwischen zwei oder mehreren Professionen - also interprofessionell/multiprofessionell - sein.

Schwierigkeiten ergeben sich demnach bei der Zuordnung kooperativer Prozesse von ehrenamtlichen Akteur*innen mit Lehrkräften, wobei auch die Sichtung der Befundlage kaum weiterführend ist.

Diese wird durch Einschränkungen behindert. Zum einen steht die fokussierte Zusammenarbeit von Lehrkräften mit ehrenamtlichen Akteur*innen in der aktuellen Kooperationsforschung nur am Rande des Fokus - pädagogische Laien als Zielgruppe von Untersuchungen stellen „eine in der Forschung vernachlässigte Gruppe“ (Idel, 2021) dar. Bei der Literaturrecherche ergaben sich nur wenige Veröffentlichungen, die spezifisch die Zusammenarbeit mit diesen Akteur*innen erfassen (genannt seien Brand/von Wulffen, 2012 und Volkholz, 2011).

Zudem wird die Bezeichnung der kooperativen Prozesse von schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen durch eine nicht durchgängige Zuordnung der freiwillig Tätigen erschwert. Einige Autor*innen ordnen ehrenamtlich Tätige dem multiprofessionellen, innerschulischen Personal zu (Arnold/Züchner, 2008; Kielblock et al., 2020; Olk/Speck, 2010; Olk et al., 2011⁸¹). Bei anderen Autor*innen werden diese den außerschulischen Kooperationspartnern wie Vereinen, Institutionen zugeordnet oder gelten als Einzelpersonen. In Teilen werden ehrenamtliche Akteur*innen, die mit Lehrkräften zusammenarbeiten, auch einer Berufsgruppe zugeordnet (Brinkmann/Müller 2017; Olk et al., 2011; StEG, 2017/18:139). Erschwert wird die Befundlage durch eine uneinheitliche Verwendung des Begriffes „außerschulische Kooperationspartner“. Hierunter werden unterschiedliche Partner*innen oder Kooperationsformen subsumiert (vgl. u.a. Holtappel et al., 2011; Kamski, 2011)⁸², so dass im Ergebnis ehrenamtliche Akteur*innen unterschiedlichen Bezugsgruppen zugeordnet werden, als eigenständige Gruppe werden ehrenamtlich Tätige von der Bildungs- und Schulforschung kaum wahrgenommen.

Als Implikation aus der beschriebenen Begriffsdiskussion soll in dieser Untersuchung die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit von Lehrkräften mit ehrenamtlichen Akteur*innen als berufsübergreifende, außerschulische Kooperation bezeichnet werden. Die hier gewählte Perspektive, die sich in der Entscheidung für die Bezeichnung „außerschulisch“ widerspiegelt, konzentriert sich auf Schule als Ausgangspunkt und ihre Verbindungen nach außen in den Sozialraum.

Rechtfertigen lässt sich diese begriffliche Zuordnung ferner dadurch, dass Schule basierend auf ihrem gesetzlichen Lern- und Erziehungsauftrag und unter strukturellen Gesichtspunkten wie räumlichen Voraussetzungen, Hausrecht, Zeitvolumen und Größe der „Seniorpartner“ (Arnoldt/Züchner 2008:637) einer Kooperation ist, in der sie gegenüber

⁸¹ Die berufsübergreifende, multiprofessionelle Kooperation von Lehrkräften mit pädagogisch tätigen Personen oder Organisationen wird in der Literatur unter diversen Bezeichnungen beschrieben. Olk et al. (2011) bezeichnen die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Partner*innen mit multiprofessionellem Hintergrund als Zusammenarbeit auf horizontaler Ebene; in Abgrenzung zur Lehrerkooperation, für deren Zusammenarbeit die Bezeichnung vertikale Ebene präferiert wird.

⁸² Kamski (2011) und Holtappel (2008) beziehen sich mit außerschulischer Kooperation auf die Zusammenarbeit mit Institutionen, Organisationen und Einzelpersonen, die nicht dem schulischen Personal angehören. Kamski erweitert die Kooperation mit außerschulischen Partner*innen um Schulnetzwerke und Finanzierungspartner. Unter innerschulischen Kooperationspartner*innen subsumiert sie Eltern und Schüler*innen und „weiteres pädagogisch tätiges Personal“ (Kamski 2011:75).

den ehrenamtlichen Akteur*innen das „... größere Gewicht in die Waagschale ...“ wirft (ebd.:637).

3.5.2 Forschungsansätze zur berufsübergreifenden Kooperation

Die Forschung zur multiprofessionellen, berufsübergreifenden Kooperation bezieht sich sowohl auf die innerschulische Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und weiteren pädagogisch tätigen Personen (innerschulische Kooperation) als auch auf die Kooperation mit außerschulischen Partner*innen (außerschulische Kooperation). Vielfach stehen in den Untersuchungen die Perspektive und das Kooperationsverhalten der Lehrer*innen im Fokus (u.a. Preis/ Wissinger, 2018; Preis/Kanitz, 2018; Speck, 2020).

Mit fortschreitendem⁸³ Ausbau von Ganztagschulangeboten und der Umgestaltung von Regelschulen zu inklusiven Schulen werden vermehrt Angehörige weiterer Berufsgruppen in die pädagogische Arbeit eingebunden. Parallel dazu hat sich auch das Forschungsfeld zur multiprofessionellen Kooperation in den letzten 15 Jahren sehr dynamisch entwickelt und die Forschung zum Ganztag hat den Forschungsstand über das Kooperationsgefüge mit unterschiedlichen Berufsgruppen deutlich verbessert (Beher et al., 2005; Behr-Heintze/Lipski, 2004; Dizinger et al., 2011; Gaiser et al., 2019; Huber et al., 2009; Kamski, 2011; Kielblock et al., 2020; Lipski, 2005; Schüpbach et al., 2012; Speck, 2020; StEG-Konsortium 2013; 2019).

Eine Reihe von Sammelbänden und Überblicksdarstellungen im deutschsprachigen Raum befasst sich mit der schulbezogenen Kooperationsforschung. Diese Publikationen bieten theoretische Fundierungen, integrieren verschiedene Diskussionsstränge und präsentieren aktuelle Forschungsergebnisse auf diesem Gebiet (Bollweg et al., 2020; Huber et al., 2020; Keller-Schneider et al., 2013; Kreis et al., 2016; Kunze/Reh, 2020; Kunze et al., 2021; Maag Merki, 2009; Speck et al., 2011).

Die Forschung zur berufsübergreifenden Zusammenarbeit zeigt zwei Hauptfokusse: die zwischen Lehrkräften und pädagogisch Tätigen an Ganztagschulen und die von Regel- und Förderschullehrkräften an inklusiven Schulen.

⁸³ Im Schuljahr 2015/16 boten rund 65% der öffentlichen Schulen Ganztagsangebote (offen oder in gebundener Form) an. Knapp die Hälfte der Schüler*innen, vier von zehn, nehmen am Ganztagsbetrieb teil (Kultusministerkonferenz 2016a).

Entsprechend haben sich zunächst getrennt verlaufende Forschungsdiskurse etabliert, die sich aber gerade in der neueren Forschung im Fokus des individuellen Lernens an inklusiven Ganztagschulen und der Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung zusammenzufinden scheinen (Kielblock/Gaiser und Stecher, 2017; Neumann, 2019; Kielblock/Wazinski und Karl, 2021⁸⁴).

Die Erkenntnisgewinnung zur berufsübergreifenden Kooperation erfolgt vorwiegend über Erhebungen an Ganztagschulen. Ähnlich ausführliche Daten, die die berufsübergreifende Zusammenarbeit an Halbtagschulen systematisch erfassen, sind nicht vorhanden. Die an Ganztagschulen erhobenen Daten lassen sich jedoch nur bedingt auf Halbtagschulen übertragen. Ein Vergleich zwischen den unterschiedlichen Schulformen ist nur eingeschränkt möglich, denn zum einen scheint der „...Kooperations- und Partizipationsgrad [...] bei den [gebundenen] (Ganz)Tagesschulen, bedingt durch die Kompaktheit, höher zu sein“ als bei den Halbtagschulen bzw. den offenen Ganztagschulen“ (Schüpbach et al. 2012:12). Zum anderen bedingt das zeitlich erweiterte Angebot an Ganztagschulen zwangsläufig eine erweiterte Zusammenarbeit mit zusätzlichen Partnern. Es verändern sich zudem die Anforderungen an Lehrkräfte, da diese Schulen als „Lern- und Lebensort“ konzipiert werden, mit dem Ziel der Aufhebung einer Trennung von Lernen und Freizeit (Bericht der Kultusministerkonferenz, 2016b).

Lehrkräfte stehen hier verstärkt vor der Herausforderung, mit Kooperationspartner*innen anderer Professionen und mit pädagogisch tätigen Personen zu interagieren, anders als an klassischen Halbtagschulen, wo eine Zusammenarbeit hauptsächlich mit Kolleg*innen der gleichen Berufsgruppe erfolgt.

Ganztagschulen stehen im Vergleich zu Halbtagschulen doppelt so häufig in Kooperationen mit außerschulischen Partner*innen (Behr-Heintze/Lipski, 2005; Lipski, 2005). In neun von zehn Ganztagsgrundschulen arbeiten Lehrkräfte mit weiteren pädagogisch tätigen Personen zusammen (StEG 2018:30ff.), so die Umfrage unter Schulleiter*innen im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG, 2018). Auch kooperieren sie signifikant häufiger mit Einzelpersonen (Ehrenamtliche,

⁸⁴ Im Rahmen der Verbesserung multiprofessioneller Kompetenz im Lehramtsstudium wird an der Justus-Liebig-Universität Giessen das Aufbaumodul „Arbeiten in multiprofessionellen Teams“ im Rahmen der Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL) entwickelt, da in der universitären Ausbildung multiprofessioneller Kompetenz im Lehramtsstudium bislang ein eher geringer Stellenwert zugeschrieben wurde. Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (2016-2019) verfolgt drei zentrale Ziele: die Erhöhung der Bildungsbeteiligung, die Verbesserung der professionsbezogenen Reflexivität und die verstärkte und erweiterte Vernetzung in der Lehrerbildung (Gießener Offensive Lehrerbildung, 2019).

Künstler*innen) als Halbtagschulen (72% vs. 61%) (Behr-Heintze/Lipski 2005:29). Für den Ganztagschulbetrieb sprechen Böttcher et al. (2014) hinsichtlich der berufsübergreifenden Zusammenarbeit von Lehrkräften von „Zusammenarbeit als Regelfall“ (ebd.:27), in der „multiprofessionelle Kooperation zu einem konstitutiven Merkmal von Ganztagschulen geworden“ (Coelen/Rother, 2014) ist. Die Forschungsergebnisse zeigen jedoch insgesamt eine Zunahme der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und externen Partner*innen an Schulen aller Art, unabhängig von der Organisationsform. Dies gilt zumindest für die Parameter Häufigkeit und Intensität (Arnoldt 2011:102; StEG-Konsortium, 2019, 2018; Tillmann, 2020).

3.5.3 Praxis der berufsübergreifenden Kooperation

Lehrkräfte treten mit einer Vielzahl von weiteren pädagogisch tätigen Personen in Kooperation. Dieses stellt „zumindest im deutschsprachigen Raum [...] recht neues Phänomen“ dar (Boller et al. 2018:8). Im Folgenden soll untersucht werden, mit welchen Akteur*innen, auf welche Weise und aus welchen Gründen kooperiert wird.

3.5.3.1 Partner*innen der berufsübergreifenden Zusammenarbeit

Die berufsübergreifende Zusammenarbeit umfasst eine Vielfalt unterschiedlicher Professionen, wie etwa Sonder- und Sozialpädagog*innen und Erzieher*innen, wobei Erzieher*innen und Sozialpädagog*innen die zahlenmäßig größten Berufsgruppen stellen. Hinzu kommen Personen aus anderen Bereichen (Kielblock et al., 2017), darunter auch solche ohne pädagogische Qualifikation wie u.a. auch ehrenamtlich Tätige (StEG-Konsortium 2019; 2017; 2018:139)⁸⁵. Insgesamt stellt sich die Gruppe der weiteren pädagogisch Tätigen, mit denen Lehrkräfte kooperieren, bezogen auf die Dimensionen Qualifikation, Aufgaben und Aufgabenbereiche und Einbindung in das Schulleben⁸⁶ als äußerst heterogen dar (Böhm-Kasper et al. 2016; Coelen/Rother, 2014; Kielblock et al., 2017; Tillmann, 2020). Ungefähr die Hälfte der pädagogisch tätigen Personen kann keine

⁸⁵ Die „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen - StEG“ ist eine wissenschaftliche Begleitstudie, die die Qualität von Ganztagschulen untersucht. Sie wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert und nutzt Mittel des Europäischen Sozialfonds (ESF). Die Studie umfasst alle 16 Bundesländer.

⁸⁶ Ausführlich zur Gruppe der weiteren pädagogisch tätigen Personen die Arbeit von Tillmann, 2020.

pädagogische Formalqualifikation aufweisen (Coelen/Rother, 2014; Steiner, 2013; Speck et al., 2011). Ein Großteil der Personengruppe, mit der Lehrkräfte kooperieren, nennt als Ausgangspunkt ihrer Tätigkeit eher außerschulisch ausgerichtete Handlungsfelder wie beispielsweise Sportvereine (StEG-Konsortium, 2019; 2018).

Lehrkräfte kooperieren mit einer Vielzahl von Organisationen. Zu den außerschulischen Partnern zählen vorschulische Einrichtungen, psychologische und soziale Dienste, Jugendhilfeinrichtungen, Eltern, Kirchen, kulturelle Einrichtungen wie Kinos, Theater, Museen und Bibliotheken, Sportvereine sowie Fachleute, die auf bestimmten Gebieten wie Kunst oder Musik tätig sind, Betriebe und ehrenamtlich engagierte Einzelpersonen.⁸⁷ Eine Vielzahl der untersuchten Schulen kooperiert mit schulunterstützenden psychologischen und sozialen Diensten sowie mit Einrichtungen der Jugendhilfe. Darüber hinaus arbeiten sie mit Freizeitanbietern wie Sportvereinen, kirchlichen und kulturellen Organisationen sowie Betrieben zusammen (KMK, 2015). Die größte Gruppe der Kooperationspartner*innen bilden Sport- und Musikvereine, die oft auf ehrenamtlicher Basis arbeiten. Diese Angebote werden meist von freien Anbietern organisiert, während schulunterstützende Angebote, eine weitere große Gruppe der Kooperationspartner, vorwiegend von öffentlichen Anbietern bereitgestellt werden (Arnoldt, 2007).

Auch hinsichtlich Kooperationsformen und Kooperationsintensität sind Unterschiede zu erkennen. Die Zusammenarbeit bei Projekten zur Förderung der Schüler*innen oder bei Präventionsprojekten findet häufig direkt im Zusammenhang mit dem Unterricht statt, im Gegensatz zu anderen Arten von Projekten, bei denen die Zusammenarbeit vorwiegend auf der administrativen und organisatorischen Ebene erfolgt. Folgt man Behr-Heintze und Lipski (2005:9) und Olk et al. (2011), so sind die Kooperationsprojekte institutionell nur wenig abgesichert. Gemeinsame Vereinbarungen sind nur in etwa bei der Hälfte der gemeinsamen Projekte zu finden, davon wiederum ist nur die Hälfte der Vereinbarungen schriftlich fixiert. Auch die Intensität der Zusammenarbeit umfasst eine große Bandbreite: von mehrmaligen Kontakten pro Woche bis zu wenigen Kontakten im Jahr. Jedoch scheint die Zusammenarbeit mit den von den Schulen genannten Kooperationspartner*innen relativ stabil. Die große Mehrheit der erfassten Kooperationsprojekte besteht länger als zwei Jahre (Behr-Heintze/Lipski, 2005).

⁸⁷ Dazu auch die ausführliche Übersichtsarbeit des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (2015).

Die Kooperationsfelder berufsübergreifender Zusammenarbeit erweisen sich als heterogen. Schütt (2009) identifizierte in ihrer Befragung sechs Bereiche, in denen interprofessionelle Zusammenarbeit stattfindet: unterrichtsbezogen, außerunterrichtlich, schüler*innenbezogen, klassenbezogen, lehrer*innenbezogen und schulbezogen. Die Kooperation wird dabei entweder aufgrund von Problemen (probleminduziert) oder gestaltungsorientiert initiiert.

3.5.3.2 Rekontextualisierung der Zusammenarbeit

Multiprofessionelle Zusammenarbeit wird von den Beteiligten vielfach als entlastend und gewinnbringend eingeschätzt (u.a. Dizinger/Fussangel und Böhm-Kasper, 2011; Tillmann/Rollett, 2014). Zugleich erweist sie sich häufig als konfliktbelastet (Breuer, 2015; Fabel-Lamla et al., 2019b; Kunze/Reh, 2020; Kunze et al., 2021).

Das Bild der berufsübergreifenden Kooperation ist demnach differenziert zu betrachten.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte berufsübergreifende Kooperation sehr unterschiedlich rekontextualisieren: In ihrer Analyse des Forschungsdiskurses zur multiprofessionellen Kooperation verweisen Böttcher und Maykus (2014:140) in ihrem Modell zur Strukturierung dieser heterogenen Kooperationsverhältnisse auf vier „Typen“ von Kooperationsverhalten, welche in Anlehnung an Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) durch indikatorendefinierte Typen bestimmt sind. Auf der Ebene des „additiven Typus“ wird anderen pädagogisch tätigen Akteur*innen eine kompensatorische Funktion zugewiesen, um den Ganztagsbetrieb aufrechtzuerhalten und eine angemessene Betreuung der Schüler*innen sicherzustellen. Auf der Ebene der Delegation werden im Rahmen einer arbeitsteiligen Kooperation lediglich Aufgaben delegiert. Auf beiden Ebenen findet zwischen Lehrkräften und den weiteren pädagogisch tätigen Personen kein Austausch über gemeinsame Zielsetzungen oder Problemstellungen statt. Die dritte Variante kooperativer Prozesse bezeichnet einen kooperativen Typus, in dem beide Gruppen gemeinsam für die pädagogische Arbeit zuständig sind. Der vierte integrative Typus ist gekennzeichnet durch einen systematischen und umfassenden Einbezug des weiteren pädagogischen Personals in das Schulleben und die schulische Organisation. Auch Breuer (2011, 2015) und Reh und Breuer (2012) dokumentieren in der empirisch-qualitativen Analyse von Teamgesprächen zwischen Lehrkräften und Erzieher*innen in Ganztagsgrundschulen unterschiedliche Positionierungen und rekonstruieren drei Muster

der Zuständigkeitsdifferenzierung: Kooperation entlang von Hauptzuständigkeit und Zuarbeit, was einer „Positionierung entlang der Allzuständigkeit der Lehrkraft“ (Reh/Breuer 2012:196) entspricht, Entdifferenzierung der Zuständigkeiten und Differenzierung entlang fachbezogener Zuständigkeiten, also einer Zusammenarbeit auf Augenhöhe bei Beibehaltung der fachlichen Differenzierung (Breuer 2015:170).

Speck, Olk, Böhm-Kasper, Stoltz und Wiezorek (2011) beschreiben in ihrer Untersuchung eine Divergenz in der Zusammenarbeit zwischen pädagogisch ausgebildeten und nicht pädagogisch ausgebildeten Personen: Mit ausgebildetem pädagogischem Personal, das hauptberuflich an den Schulen tätig ist, wird häufiger und intensiver kooperiert als mit Personen, die keine pädagogische Ausbildung haben und nur stundenweise arbeiten. Einige Autor*innen (Steiner/Tillmann, 2011; Steiner, 2010; Tillmann/Rollett, 2014) sehen hier einen direkten Zusammenhang zwischen dem Kooperationsverhalten der Lehrkräfte und dem beruflichen Hintergrund von Kooperationspartner*innen. Auch die Untersuchungen von Olk et al. (2011) zu Kooperationsgefüge und Kooperationspraxis unterstützen diese Annahme, zeigen die Untersuchungen doch, dass den außerschulischen Partner*innen von Lehrerseite zwei divergierende Rollenmuster zugeschrieben werden: zum einen Partner*innen mit „professionellem eigenem Metier“ (Olk et al. 2011:72), also Partner*innen, die mit spezifischen Kompetenzen aufwarten können. Gemeint sind Betriebe, Musikschulen, Bibliotheken, Polizei, Jugendhilfe, mit denen intensiv und häufig kooperiert wird. Zum anderen die „Laien ohne pädagogische Ausbildung“, die als „nur partiell am schulischen Leben Beteiligte“ (Olk et al. 2011:72) beschrieben werden, zu denen auch die ehrenamtlich Tätigen gerechnet werden. Folgt man Olk, so ist mit dieser Zuschreibung zugleich eine „Randständigkeit“ im schulischen Kooperationsgefüge impliziert; mit dieser Gruppe wird deutlich weniger und weniger intensiv zusammengearbeitet (in diesem Sinne auch Tillmann/ Rollett, 2014).

3.5.3.3 Qualität der Zusammenarbeit

Wie zuvor für die Lehrerkooperation aufgezeigt, gilt auch für die multiprofessionelle Zusammenarbeit, dass eine positive Einstellung zur Kooperation nicht zwangsläufig zu einer konstruktiven Zusammenarbeit führt (u.a. Ahldorf, 2015; Arnold/Züchner, 2008; Breuer, 2015; Fabel-Lamla et al., 2019b; Kunze/Reh, 2020; Olk et al., 2011; StEG, 2019). Ferner zeigen die Untersuchungen, dass die gewünschte „Verzahnung von

ausserschulischen und curricularen Inhalten relativ selten [ist] und auch im Kontext der Ganztagsschule eine auffällige Innovation [bleibt]“ (Böttcher et al. 2011:109) (in diesem Sinne auch StEG, 2020; 2019). Am häufigsten findet ein Austausch über den Lernstand von Schüler*innen und über Fördermaßnahmen statt. Viele Autor*innen beschreiben die Kooperation zwischen Lehrpersonen und sonstigen pädagogisch Tätigen als informellen Erfahrungsaustausch, in dem es kaum zu systematischen und unterrichtsbezogenen Formen der Zusammenarbeit kommt. Nur selten sind die weiteren pädagogischen Akteur*innen in Planungs-, Konzeptionierungs- und Entscheidungsprozesse eingebunden (Arnoldt, 2011; Olk et al. 2011:74; Schüpbach et al. 2012:12f.; StEG 2019:84ff.). Die Absprachen zwischen den Kooperationspartner*innen verbleiben meist auf der organisatorischen Ebene wie beispielsweise über Räumlichkeiten und Termine (Breuer, 2015; Dizinger et al., 2011; Olk et al., 2011). Auch die Auswertung der StEG-Daten unterstreicht dieses (StEG, 2019). Intensive Kooperationsformen, die sich der Stufe der Ko-Konstruktion zuordnen lassen wie gemeinsame Unterrichtsplanung, Hospitationen oder Zusammenarbeit im Unterricht, finden kaum statt (Böhm-Kasper et al., 2016; Gröhlich/Drossel und Winkelsett, 2015; StEG, 2019).

Festzuhalten ist auch: Vorwiegend aufseiten der außerschulischen Partner*innen wird der Wunsch nach mehr Zusammenarbeit formuliert, während von den Lehrkräften diesbezüglich nur zurückhaltendes Interesse geäußert wird (Beher et al., 2007; Olk et al. 2011:76).

Diese Zusammenarbeit beurteilend stellen Olk et al. 2011 fest, dass „von einer umfassend reflektierten und geplanten Kooperation ... bisher nur in Ausnahmefällen...“ (Olk et al. 2011:76) gesprochen werden kann. Aber auch die neueren Untersuchungen zeigen, dass die Qualität der Zusammenarbeit hier wenig Veränderung aufweist (StEG, 2019).

3.5.3.4 Hemmnisse und Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit - Erklärungsansätze

Die Ursachen und Gründe für Schwierigkeiten und Probleme und die niedrige Qualität in der Zusammenarbeit sind vielfältig und auf verschiedenen Ebenen angesiedelt. Ähnlich der intraprofessionellen Lehrerkooperationsforschung werden auch hier Bedingungen auf der organisationskulturellen (eine Schule prägende, kollektive Werte, Normen und

Verhaltensweisen), der institutionellen (formelle Organisationsstrukturen und -prozesse) und der personellen Ebene als Ursachen ausgemacht (nach Huber/Ahlgrimm, 2008).

Auf der institutionellen Ebene gelten innere und äußere Strukturen wie fehlende zeitliche bzw. materielle Ressourcen als Ursachen (u.a. Arnoldt/Züchner, 2012; Breuer, 2011; 2015; Fabel-Lamla et al., 2019b; Gröhlich/Drossel und Winkelstett, 2015; Huber et al., 2012; Kolbe/ Reh, 2008; Speck, 2020; StEG, 2019; Tillman/Rollett, 2020). Insbesondere werden als hemmende Bedingungen unzureichender Kommunikationsfluss, ein geringes Stundendeputat aller Kooperationspartner*innen, fehlende raum-zeitliche Schnittstellen und damit mangelnde Kooperationsgelegenheiten (Gaiser et al., 2019; Reinert/ Gaiser, 2021) sowie fehlende Thematisierung von Schwierigkeiten genannt (Breuer, 2015; Speck/ Olk und Stimpel, 2011; StEG, 2019; Olk et al. 2011:75). Hinzu kommen unklare Aufgaben- und Rollenverteilungen (von Kunze in ihrer Studie als „Zuständigkeitsdiffusitätsproblem“ (ebd. 2016:265) bezeichnet), denen eine hohe kooperationseinschränkende Bedeutung beigemessen wird (Brinkmann/Müller, 2017; Olk et al., 2011; StEG, 2020). Die hohe Fluktuation der außerschulischen Akteur*innen erschwert zusätzlich den Aufbau von tragfähigen und langfristigen Kooperationsbeziehungen (Gröhlich/Drossel und Winkelsett, 2015).

Auf organisationskultureller Ebene werden divergierende Bildungs- oder Kooperationsverständnisse und Ziel- und Interessenkonflikte als hemmend identifiziert.

Insbesondere unterschiedliche fachlich-professionelle Selbst- und Fremdverständnisse (Arnold, 2011; Beher et al., 2007; Breuer, 2015; 2011; Gröhlich/Drossel und Winkeltest, 2015; Reh/Breuer, 2012; Olk et al., 2011:76f.; Speck et al., 2011; StEG, 2020), Status- und Hierarchieunterschiede, defizitäre Anerkennungsbeziehungen, unterschiedliche Berufsauffassungen und berufskulturelle Vorbehalte gelten vielen Autor*innen als Ursache der schwierigen Zusammenarbeit (u.a. Breuer, 2015; Gröhlich/ Drossel und Winkelsett, 2015; Olk et al. 2011: 76f; Reh/ Breuer, 2012; Speck et al., 2011; Tillman/ Rollett, 2020). Zugleich zeigen weitere Arbeiten, dass multiprofessionelle Kooperationen von einer „Delegation von Aufgaben- und Verantwortungsbereichen“ (Breuer, 2015; Dizinger et al., 2011) und von hierarchischen Ordnungen zwischen Lehrkräften und weiteren pädagogisch Täglichen geprägt sind (Breuer, 2015; Fabel-Lamla et al., 2019b; Kunze/Reh, 2020). Olk und Team identifizieren ein „hierarchisches Beziehungsmuster“ (ebd.:76), eine Beziehung, in der den außerschulischen Partner*innen lediglich die Rolle eines Juniorpartners zukommt (Böttcher/Maykus, 2014). Olk et al. (2011) und Rakhochkine (2008:614) weisen auf

Beziehungsmuster hin, die von einer „Dominanz der schulischen Aufgabendefinition und der Lehrerperspektive geprägt sind“ (Olk et al. 2011:76). „Die außerschulischen Partner [müssen] sich auf die Logik des Systems Schule einlassen ... flexibel auf die Bedürfnisse der Schule reagieren“ (ebd. 2011:71). So werden beispielsweise Angebote außerschulischer Akteur*innen, die als nicht relevant für die schulischen Abläufe eingestuft werden, schnell beendet (Olk et al. 2011:73). Aus Perspektive der außerschulischen Partner*innen werden die Dominanz der schulischen Logik und die geringe Wertschätzung ihrer Beiträge am Erziehungs- und Bildungsauftrag bemängelt und als eine der Ursachen für die niedrige Qualität der Zusammenarbeit angeführt (Böttcher/Maykus, 2014; Breuer, 2015; StEG, 2020; 2019).

Auch auf personaler Ebene lassen sich Erklärungsansätze für die niedrige Qualität der Zusammenarbeit finden. U.a. werden eine geringe Bereitschaft der Lehrkräfte, die eigene Berufsrolle zu reflektieren und Einschränkungen der Autonomie zu akzeptieren, als Ursachen ausgemacht (Brinkmann/Müller, 2017; Olk/ Speck und Stimpel 2011:80; Preis/ Kanitz, 2018; Preis/ Wissinger, 2018; StEG, 2020).

3.5.4 Kurze Zusammenfassung

Die Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiteren pädagogisch Tätigen ist mit einer Vielzahl an Erwartungen verbunden. Die professionsübergreifende Kooperation gilt als wesentliche Stellschraube zum Ausbau der individuellen Förderung, zugleich sollen durch die Erweiterung des Personaltableaus das inner- und außerschulische Angebot bereichert und partizipative und gestalterische Formen des Lernens und der Inklusion vorangebracht werden (Beck/Maykus, 2016; KMK, 2016b; Schüpbach et al., 2012; StEG, 2019).

Auch hier ist ähnlich der Kooperationsforschung zur Lehrerkоoperation insgesamt eine niedrige Qualität der Zusammenarbeit und eine Divergenz zwischen Erwartungen und Umsetzung zu konstatieren. Die Untersuchungen der multiprofessionellen Kooperationsforschung rekonstruieren eine Zusammenarbeit, bei der es zu vielfältigen Problemen und Schwierigkeiten kommt. Die ausgemachten Problemfelder beziehen sich im Wesentlichen auf die Aspekte divergierende Erwartungen der Beteiligten und Unklarheiten in Bezug auf Zuständigkeiten, auf Fragen der Aufrechterhaltung von Autonomie und unzureichende Mitwirkungsbereitschaft der Lehrkräfte, unterschiedliche Vorstellungen von Bildungsprozessen und deren Gestaltung sowie potenzielle Konflikte im

Zusammenhang mit Statusunterschieden. Zudem stehen den zahlreichen Erwartungen an multiprofessionelle Kooperationen (noch immer) strukturelle Herausforderungen (Speck, 2020) und eingeschränkte Ressourcen gegenüber, die sich als kooperationseinschränkend erweisen.

Die multiprofessionelle, berufsübergreifende Kooperation wird, ähnlich der Lehrerkooperation, als ein zentraler und schwierig umzusetzender Themenbereich der Schulentwicklung eingeschätzt (Brinkmann/Müller, 2017; Demmer/Hopmann, 2020; Gaiser/Kielblock/Stecher und Reinert, 2019; Preis/ Kanitz, 2018; Preis/ Wissinger, 2018; StEG, 2020). Sie gilt als ein (weiterhin) zu entwickelnder Bereich der Lehrerprofession, wie die Teilstudie „Kooperation“ des St EG 2019 mit Schwerpunkt „Gelingen multiprofessioneller Kooperation und möglicher Hemmnisse“ und Module im Studium für das „Arbeiten in multiprofessionellen Teams“ (Universität Gießen) deutlich machen (Gaiser et al., 2019).

3.6 Professionelle Kooperation von Lehrkräften: Befördernde Bedingungen

Eine Vielzahl von Veröffentlichungen befasst sich mit den verschiedenen Aspekten, die für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Lehrkräften relevant sind. In der folgenden Darstellung wird nicht zwischen den Gelingensbedingungen intra- und interprofessioneller/ berufsübergreifender Kooperation unterschieden, da sich diese, so die Erkenntnisse von Schüpbach/Jützi und Thomann (2012:8), bei inner- oder außerschulischen Kooperationspartner*innen nur geringfügig unterscheiden.

3.6.1 Systematisierung und Strukturierung von Gelingensbedingungen

Hinsichtlich der Strukturierung und Systematisierung von Gelingensbedingungen sind in der Literatur zwei Hauptvorgehensweisen auszumachen. Zum einen ein kategorien- oder ebenenbezogener Ansatz, der sich an Kooperationsebenen oder Strukturen der Zusammenarbeit orientiert; zum anderen ein prozessbezogener Ansatz.

Nur wenige Arbeiten betrachten Kooperation als prozesshaftes Geschehen. Eine der ersten Arbeiten, die die Prozesshaftigkeit von Kooperation betonen, ist die Arbeit von Deutsch (1981) und Bergold und Filsinger (1993). Diese verweisen auf die Relevanz der Herausbildung eines ideellen Milieus und betonen die Bedeutung der Entwicklung von wechselseitigem Vertrauen für Kooperationen, wie dieses auch später in den Arbeiten von

Spieß (2014), Fussangel und Gräsel (2011, 2014) oder Fussangel (2008) hervorgehoben wird. Zu den wenigen Untersuchungen, die die Prozesshaftigkeit von Kooperationen in den Mittelpunkt ihrer Untersuchung stellen, gehören die Arbeiten von Seckinger (2001) und van Santen und Seckinger (2003), die sich ausführlich mit Kooperationsbeziehungen beschäftigen, Schule als Institution miteinbeziehen, ohne sich jedoch spezifisch mit Lehrerkooperation auseinanderzusetzen.

Van Santen und Seckinger (2003) und Seckinger (2001) gehen in ihren Untersuchungen von einem dynamischen und prozesshaften Kooperationsgeschehen aus. Seckinger (2001) sieht Kooperation in Anlehnung an Morton Deutsch (1981) nicht als „punktuelles Ereignis, sondern [diese] erstreckt sich über eine gewisse Zeitspanne“ (Seckinger 2001:280). Kooperationsbeziehungen, so Seckinger und van Santen, verlaufen in Phasen und haben prozessualen Charakter (ebd. 2003:353). „Jede Phase einer Kooperation ist mit unterschiedlichen Aufgaben und Zielen, die für die jeweilige Phase konstitutiv sind, verbunden“ (van Santen/Seckinger 2003:55). Die Untersuchungen, die sich über einen Zeitraum von eineinhalb Jahren erstrecken, machen deutlich, dass Kooperationen viel Zeit für ihre Entwicklung benötigen und Gelingensbedingungen im Laufe dieses Prozesses eine Veränderung erfahren. Diese prozessuale Perspektive, die in der relevanten Literatur zu Kooperation (noch) wenig betont wird, stellt eine Beziehung zwischen Zeitpunkt und Verlauf einerseits und Kooperationsbedingungen und Erwartungen andererseits her, was sich in Folge auf die jeweiligen Erfordernisse für eine gelingende Zusammenarbeit auswirkt.

Die Mehrzahl der Untersuchungen betrachtet Kooperationen und ihre Gelingensbedingungen entsprechend der strukturellen Ebenen, auf denen Zusammenarbeit stattfindet.

Huber, Ahlgrimm und Hader-Popp (2012: 353ff.) differenzieren drei Bereiche, die für das Gelingen der Zusammenarbeit entscheidend sind. Diese umfassen eine institutionelle Ebene (z.B. gemeinsame Ziele und Aufgaben), eine personelle Ebene (wie die Bereitschaft und Fähigkeit zur Kooperation) und eine organisationskulturelle Ebene. Unter Letztere fallen Aspekte der Organisationskultur wie das Organisationsklima, Normen, Werte, Verhaltenskodexe sowie informelle Strukturen und Prozesse (Huber et al. 2012: 355).

Die Übersichtsarbeit von Schüpbach, Jützi und Thomann (2012) erarbeitet drei Hauptkategorien von Gelingensbedingungen zum Aufbau einer tragfähigen Kooperation

mit inner- und außerschulischen Partner*innen: „strukturelle Rahmenbedingungen“, „Merkmale des Teams“ und „zwischenmenschliche Prozesse“ (Schüpbach et al. 2012:14ff.). Resümierend wurde von dem Team um Schüpbach festgehalten, dass Gelingensbedingungen in allen drei Hauptkategorien als relevant zu betrachten sind und sich diese bei inner- oder außerschulischen Kooperationen nur geringfügig unterscheiden (Schüpbach et al. 2012:8). „In der innerschulischen Zusammenarbeit werden häufiger auch zwischenmenschliche und persönliche Faktoren genannt, während bei der ausserschulischen Zusammenarbeit die Klärung der Ziele und schriftliche Vereinbarungen mehr Gewicht haben“ (Schüpbach et al. 2012:18).

Konzeptionell erweitern Kielblock, Gaiser, Reinert und Stecher (2017) das Drei-Ebenen-Modell mit Struktur-, Kultur- und Klimaebene der Kooperation von Maykus (2011). Einbezogen werden hierbei zusätzlich professionsbezogene (wie Professions- und Bildungsverständnis), kooperationsbezogene (Fragen nach Umsetzungen oder Nutzen) sowie individuelle Gründe (Gründe, die sich aus der Lebens- und Arbeitssituation des Einzelnen ergeben) hinsichtlich des Gelingens oder Misslingens von Kooperation.

Auf Basis des TZI-Modells⁸⁸, eines klassischen Modells der Zusammenarbeit von Gruppen, differenzieren Preiß et al. (2016) zwischen drei Ebenen (organisatorische Ebene, Sachebene und Beziehungs- und Persönlichkeitsebene). Ausgangspunkt für die jeweilige Zuordnung von Miss- bzw. Gelingensfaktoren sind die Möglichkeiten der Einflussnahme durch die beteiligten Kooperateur*innen. Die organisatorische Ebene umfasst strukturelle Bedingungen, welche einen Rahmen für die Kooperation bereitstellen und von den Kooperationspartner*innen nicht leicht verändert werden können. Der zweiten Ebene, der Sachebene, sind Arbeitsformen, Aufgabenverteilung und Verantwortungsbereiche, die im Einflussbereich der Kooperationspartner liegen und von ihnen in einem gewissen Rahmen gestaltet werden können, zugeordnet. Auf der dritten Ebene, der Beziehungs- und Persönlichkeitsebene, liegen die individuellen persönlichen Ressourcen der Kooperationspartner*innen, deren Interesse, Werte und Motivationen. Des Weiteren sind dieser Ebene Einschätzung und Beschreibung der Arbeitsbeziehung und Ausmaß und Qualität der Zusammenarbeit zugeordnet.

⁸⁸ TZI ist die Abkürzung für Themenzentrierte Interaktion. Diese ist ein Handlungskonzept zur Arbeit in Gruppen. Das Modell geht von vier Faktoren aus, die Zusammenarbeit in einer Gruppe bestimmen und im Gleichgewicht zueinander stehen sollten. „Die Person (Ich); die Gruppeninteraktion (Wir), die Aufgabe (Es), das Umfeld (Globe).“ Online unter: <https://www.ruth-cohn-institute.org/was-ist-tzi.html>. Aufgerufen am 12.12.2022.

Unabhängig von den jeweiligen Systematisierungen merken die Autor*innen (u.a. Preiß/Quandt und Fischer 2016:61; Schüpbach et al., 2012) an, dass eine strikte Differenzierung zwischen den Ebenen nicht immer trennscharf möglich ist und diese sich wechselseitig beeinflussen. Zudem wird darauf hingewiesen, dass professionelle Kooperationen auf verschiedenen Ebenen, Stufen und in unterschiedlichen Intensitäten stattfinden und in vielfältigster Weise gestaltet werden, wie unter anderem die Übersichtsarbeiten von Schüpbach et al. (2012) und Preiß, Quandt und Fischer (2016) zeigen. Die relevante Literatur macht zudem deutlich, dass die Gelingensbedingungen keineswegs homogen sind und sich die Vielfalt der schulischen Kooperationen als differente Gelingensbedingungen widerspiegelt (Schüpbach et al. 2012:117f.).

Unter Anerkennung dieser Vielfalt und der Komplexität von Kooperation ist es daher nicht möglich, von einer allgemein gültigen, vorbildlichen Kooperationspraxis auszugehen. Entsprechend sind für den jeweiligen Kooperationskontext und die jeweilige Kooperationsphase spezifische Kooperationsbedingungen zu entwickeln.

3.6.2 Befördernde Bedingungen der professionellen Kooperation

Trotz der zuvor genannten einschränkenden Bedingungen und der unterschiedlichen Modelle sind aus der (ganztagschulischen) Forschung zur (multi-)professionellen Kooperation mit Blick auf die verschiedenen Ebenen und Hintergründe eine Reihe von Bedingungen bekannt, die zum Gelingen von (multi-)professioneller Kooperation beitragen. Im Zentrum der Forschung nach förderlichen und hemmenden Bedingungen für eine professionelle Kooperation an (Ganztags-)Schulen steht die Frage, inwiefern die Kooperation zwischen unterrichtenden Lehrpersonen und (inner- und außerschulischen) Kooperationspartner*innen befördert werden kann. Verschiedene Studien beschäftigen sich mit der Frage, welche Bedingungen die multiprofessionelle Zusammenarbeit fördern oder hemmen können. Mit dieser Frage befasst sich u.a. die Arbeit von Huber, Ahlgrimm und Hader-Popp (2012), die in sehr ausführlicher Weise und sehr kleinteilig eine Reihe von Bedingungen zusammenfassen, die eine multiprofessionelle Zusammenarbeit befördern.

Modelle, die intraprofessionelle und berufsübergreifende Kooperationen von Lehrkräften beschreiben, gehen davon aus, dass Bedingungen auf verschiedenen Ebenen für das Gelingen der Zusammenarbeit relevant sind (z.B. Ahlgrimm et al., 2012; Fabel-Lamla, 2019b; Huber, 2008; Huber/Ahlgrimm und Hader-Popp, 2012, Schüpbach et al., 2012). Betont wird in der Literatur auch der individuelle Aspekt für das Gelingen von Kooperation. Ähnlich den Annahmen von Rogers (2003), der auf die relativen Vorteile und den sichtbaren Nutzen von Kooperation verweist, betont auch Thimm (2020:1483f.) die individuelle Relevanz, die Kooperation für den Einzelnen erbringen muss. Er weist zu Recht darauf hin, dass die Kooperierenden als Personen mit individuellen „Selbst-Zielen“ (ebd.:1483) und als beruflich Tätige handeln. Beide Aspekte sind in einem Beziehungsdreieck von Sache und Interaktion zu verstehen. Als „fundamental“ für eine gelingende Kooperation nennt er hierbei die personale Einschätzung: „Die neuen Anforderungen, Angebote, Leistungserbringungen [...] müssen als relevant bewertet werden“ (Thimm 2020:1483).

Im Folgenden sollen die Gelingensbedingungen überblicksmäßig dargestellt werden. Soweit es der Literatur entnehmbar war, wurden prozessbezogene Aspekte bei der Darstellung der Gelingensbedingungen miteinbezogen.

Förderlich für eine gelungene Kooperation ist eine umfassende Vorabinformation über die zukünftigen Kooperationspartner*innen, welche sich über die Besonderheiten der spezifischen Schule und ihrer Schüler*innen hinaus auch auf das Schulprogramm und -konzept erstrecken sollte (Thimm, 2020). Auch allgemeine Kooperationserwartungen der Schule und wesentliche rechtliche Voraussetzungen der Zusammenarbeit sollten bekannt sein (Speck/Olk, 2009). Erst dann, wenn diese Informationen der außerschulischen Partner*in bekannt sind und als passend empfunden werden, sei die Aufnahme von Gesprächen sinnvoll. In diesen Gesprächen, so das Ergebnis der Literaturrecherche von Schüpbach et al. (2012), ist die Klärung von Rollen, die sich aus differenten Professionsverständnissen von Lehrkräften und außerschulischen Partner*innen ergeben, die Klärung von Zuständigkeiten, aber auch das Aufdecken von Widersprüchlichkeiten von „primärer Wichtigkeit“ (Schüpbach et al. 2012:17) - dieses ist im doppelten Sinne zu verstehen: als erste und als wichtigste Maßnahme. Klare und genaue Absprachen unter „Anerkennung der Differenz“ (Seckinger, 2001) gelten als grundlegend für gelingende Zusammenarbeit. Systemwissen über Zuständigkeiten, Ziele und Arbeitsweisen - also wer

für was, wo, wann und wie verantwortlich ist - genaue Klärung von Zuständigkeiten und Rollen, aber auch das Setzen von Grenzen in der gemeinsamen Arbeit im Vorab erspart Missverständnisse und vermindert Konflikte und Spannungen. Vielfach wird hierin eine wesentliche Gelingensbedingung gesehen (Böttche/Garpow, 2010; Fabel-Lamla, 2019a/2019b; Haenisch, 2009; Huber, 2012a/b; Kamski, 2011; Maykus, 2009; Preiss/Hohenberger, 2010; Schnitzer/Pautz, 2007; StEG, 2019; Strenger, 2005/2006; Thimm, 2020/2006). Im Zuge dieser Aushandlungsprozesse zwischen den Kooperierenden, in denen Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet und Kooperationsaktivitäten mit konkreten Zielen, Zielgruppen und Inhalten geplant werden, stellt insbesondere für die außerschulischen Partner*innen die Anerkennung eines eigenständigen pädagogischen Auftrags (Maykus, 2009 ; Speck et al., 2011), der mit einer „gewissen Autonomie“ (Schüpbach et al. 2012:17) ausgeübt werden kann, eine zentrale Gelingensbedingung dar (Breuer, 2011; Maykus, 2009; Schnitzer/Pautz, 2007; Thimm, 2020/2006).

Die Klärung der jeweiligen wechselseitigen Vorstellungen und Erwartungen an die gemeinsame Zusammenarbeit und die schriftliche Fixierung in einem Kooperationsvertrag zur Verdeutlichung des verbindlichen Charakters (Speck/Olk, 2009) gelten als weitere Gelingensbedingungen. Ziel ist eine „symmetrische Wechselbeziehung“, also eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe zwischen den Beteiligten, die in der Handlungspraxis keinem Machtgefälle unterliegt (Thimm, 2020). Eine entsprechende Verankerung im pädagogischen Konzept und Leitbild der Schule wird als „wesentliche Erleichterung“ (Olk et al. 2011:79) dargestellt. In diesem Sinne wird auch von Speck (2020) und einer weiteren Anzahl von Autor*innen argumentiert (u.a. Böttche/Garpow, 2010; Böttcher et al., 2011; Brand/von Wulffen, 2012; Kamski, 2011; Preiss/Hohenberger, 2010; Thimm, 2020).

Eine positive Kooperationskultur und deren Förderung zeichnet sich durch formellen und informellen Austausch (wie gemeinsame Besprechungen, Konferenzen unter Einbeziehung des/der außerschulischen Partner*in, Feste und Feiern, Weiterbildungen), klare Rollen und Zuständigkeiten im Team, gegenseitige Wertschätzung sowie eine positive Einstellung des Einzelnen gegenüber der Kooperation aus (Brinkmann/Müller, 2017; Schüpbach, Jutzi und Thomann, 2012).

Neben Kooperationskultur und der Rollenklärung wird als „wichtigste Gelingensbedingung“ (Schüpbach et al. 2012:17) die Entwicklung von klaren Kommunikationsstrukturen genannt. Auf schulorganisatorischer Ebene müssen die Grundlagen für offene und

transparente Kommunikationsstrukturen gelegt werden, die dann auf der Sach- und persönlichen Ebene vertieft und ausgebaut werden (Beher et al., 2005/2007; Behr-Heintze/Lipski, 2005; Böttche/Garpow, 2010; Brandt, 2009; Breuer, 2015; Fabel-Lamla, 2019a/b; Brinkmann/Müller, 2017; Preiss/Hohenberger, 2010; Schnitzer/Pautz, 2007; Speck et al., 2011; Strenger, 2005; 2006; Thimm, 2020; 2006).

Damit es zu dem für die Zusammenarbeit notwendigen Austausch zwischen den Kooperationspartner*innen kommen kann, sind entsprechende räumliche und zeitliche Voraussetzungen wichtig (Gaiser et al., 2017; Reinert/Gaiser, 2021). Insbesondere verbindliche Vereinbarungen bezüglich Räumen und Zeiten bei gemeinsamer Nutzung der Infrastruktur und die Schaffung raum-zeitlicher Schnittstellen werden vielfach als wichtige strukturelle Bedingungen genannt und als unerlässlich für gelingende Zusammenarbeit bezeichnet (Fussangel/Gräsel, 2012; Gaiser et al., 2019; Maag Merki et al., 2010; Reinert/Gaiser, 2021; Schüpbach et al. 2012:15f./149ff.).

Die hohe Bedeutung struktureller Maßnahmen wird auch von Harazd und Drossel (2011) betont, die als Ergebnis ihrer Untersuchung den strukturellen Maßnahmen den größten Einfluss auf anspruchsvolle Formen der Zusammenarbeit attestieren. Anders hingegen die Bewertung von Steinert et al. (2006), welche zu der Einschätzung kommen, dass organisationsstrukturelle Bedingungen nur wenig Einfluss auf die kooperativen Aktivitäten der Lehrkräfte haben. Nicht unterschätzt werden sollte auf personeller Seite Vertrauen und die Möglichkeit, dieses aufzubauen. Entsprechend wird personelle Kontinuität auf beiden Seiten der Partnerschaft als kooperationsförderlich erachtet (Beher et al., 2005; Gröhlich/Drossel und Winkelsett, 2015; Schüpbach et al., 2012; Speck et al., 2011; Thimm, 2020; 2006).

3.6.2.1 Schulleitungshandeln

Individuelles Handeln ist häufig eine Reaktion auf Systembedingungen, unter denen es vollzogen wird (Luhmann, 2016). Insbesondere den Gestaltungsmöglichkeiten der Schulleitung, die Systembedingungen des Handelns zu verändern, gilt das Interesse der Forschung (u.a. Drossel, 2015; Huber, 2020b; Huber/Ahlgrimm und Hader-Popp, 2012;

Olk et al., 2011; Olk, 2011; TALIS, 2008⁸⁹; Warwas/Helm und Schadt, 2019; Wunderer, 2011). Diese hat die Möglichkeit aufgrund ihrer Schnittstellenposition von Bildungsverwaltung und Kollegium (u.a. Rosenbusch, 2005) Systembedingungen des Handelns auf personaler und institutionaler Ebene zu verändern und somit Einfluss auf den Kooperationsprozess zu nehmen. Jedoch verweisen verschiedene Studien (Warwas, 2012; Schwanenberg et al., 2018) darauf, dass „sich Schulleiter*innen nur begrenzt als Führungspersonen wahrnehmen“ (Klein/Tulowitzki 2020:258) und wenig Zeit in die Entwicklung ihrer Schule investieren.

Betont jedoch wird von Autor*innen wie Huber (2020) und Speck und Olk (2009) die Notwendigkeit einer aktiven Steuerung durch die Schulleitung, da diese (nicht nur)⁹⁰ auf konzeptioneller Ebene für die Verknüpfung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten und die organisatorische Struktur der Informationswege zuständig ist. In diesem Sinne argumentieren auch weitere Autor*innen (Böttche/Garpow, 2010; Speck/Olk, 2009; Strenger, 2005/2006; Thimm, 2020: 2006).

Huber (2020b) sieht vier Bereiche einer positiven Einflussnahme: über die Vorbildfunktion, durch Unterstützungsleistung kooperativer Prozesse, die Förderung von Teamstrukturen und die Schaffung von Rahmenbedingungen, die eine kooperative Lernkultur ermöglichen (Huber 2020b:27ff.).

Konkret kann über die Bereitstellung von personellen und zeitlichen Ressourcen und/oder die Unterstützung und Initiierung von Teamstrukturen (wie Klassen-, Fachschafts- und/oder Jahrgangsstufenteams oder die Bildung von Klassenteams) positiv Einfluss auf das Kooperationsverhalten genommen werden. Innerhalb des Rahmens der zugewiesenen Stunden besteht im Zuge der Stundenplangestaltung die Möglichkeit, Zeitressourcen für kooperative Tätigkeiten zu schaffen und gemeinsame Zeitfenster für Teamplanung vorzusehen. Eine weitere Möglichkeit, die in Bezug auf die Förderung von Kooperationen genannt wird, ist das Bemühen um zeitliche Entlastung. Dieses beinhaltet die Identifikation und Verringerung von überflüssigen Routinen und Aufgaben (Huber et al., 2012). Ein

⁸⁹ Die internationale Studie TALIS unter Beteiligung von 24 Nationen analysiert das Lernumfeld von Schüler*innen und die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften. Übergeordnetes Ziel ist der internationale Vergleich von Bildungssystemen. Die Studie erfolgte in zwei Erhebungen (2008 und 2013). Ein Schwerpunkt der ersten Erhebungswelle galt dem Schulmanagement. Untersucht wurden Führungsrollen von Schulleitungen. Zudem wurde ein Zusammenhang des Führungsstils mit Aspekten der Lernumwelt an Schulen und der Arbeit von Lehrkräften korreliert. In der TALIS-Untersuchung (2008) bestätigte sich eine positive Korrelation zwischen dem Kooperationsverhalten von Lehrkräften und den Aktivitäten der Schulleitung.

⁹⁰ Vgl. auch die ausführliche Darstellung der Rolle der Schulleitung in Kapitel 3.8.2.1.

systematisches Raummanagement durch die Schulleitung, welches auch (unter schwierigen räumlichen Bedingungen) stundenweise nicht genutzte Räume identifiziert und für Teamarbeit bereitstellt, gilt als wichtige Unterstützung kooperativer Prozesse (u.a. IGLU, 2006; 2011).

Die Möglichkeiten der Schulleitung hinsichtlich der Adaption von strukturellen Rahmenbedingungen und der Einbindung von außerschulischen Partner*innen in Unterricht und gemeinsame Projekte gelten als kooperationsförderlich. Diese Meinung wird in verschiedenen Publikationen geteilt, darunter auch von Huber (2020b), Warwas et al.(2019:54) und Olk et al. (2011). Eher kritisch eingeordnet werden diese Einflussmöglichkeiten von Ahlgrimm (2011) und Steinert (2006). Infolge der hohen Arbeitsautonomie der Lehrkräfte sehen sie die Einflussmöglichkeiten der Schulleitung als begrenzt an. Zudem ließen sich Lehrkräfte nur eingeschränkt führen (Ahlgrimm, 2011).

Auch auf der personalen Ebene werden der Schulleitung Einflussmöglichkeiten auf das Kooperationsverhalten zugeschrieben. Über die Möglichkeiten der Weiterentwicklung personeller Bedingungen und personaler Kompetenzen der Lehrkräfte und der Motivation zu Kooperationen könne das kooperative Verhalten positiv beeinflusst werden (Huber 2020b; 2008). Anerkennung und Wertschätzung von kooperativen Aktivitäten seitens der Schulleitung - und nicht zuletzt deren Vorbildfunktion hinsichtlich Rollenreflexion und Zeitmanagement (Huber 2011/2020b) - zusammen mit einer Führungskultur, die geleitet ist von „der Schatzsuche statt der Fehlerfahndung“ (Huber 2008:355), gelten als kooperationsbegünstigendes Schulleitungshandeln. Denn eine Kultur, die auf Empathie und Solidarität statt Konkurrenz setzt und eine kollegiale Atmosphäre mit Respekt, Anerkennung und Vertrauen fördert sowie das Risiko von sozialen und inhaltlichen Konflikten und die Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls der Lehrkraft bei kooperativen Aktivitäten minimiert, begünstigt die Zusammenarbeit. Akzeptanz und Anerkennung der Kooperationspartnerin, aber auch Vertrauen und Wertschätzung sind Einstellungen und Haltungen, die Zusammenarbeit unterstützen und befördern und in einem kollegialen und partnerschaftlichen Schulklima verstärkt werden können (u.a. Böttche/Garpow, 2010; Brand/von Wulffen, 2012; Huber, 2020b; Maykus, 2009; Speck, 2020; Strenger,

2005/2006; Thimm, 2020; 2006; Warwas et al., 2019). Auch neuere Untersuchungen wie jene von Warwas et al. (2019), Drossel (2015:157ff.) und Harazzd und Drossel (2011) zeigen, dass Schulleitungen durch ihr Handeln ein kollegiales und partnerschaftliches Klima befördern und damit ein kooperationsfreundliches Schulklima schaffen können, das sowohl auf intra- als auch multiprofessionelle Kooperationen positive Auswirkungen zeitigt. In diesem Sinne äußern sich u.a. auch Brücher, Holtappels und Webs (2021), Böttche und Garpow (2010), Drossel und Willems (2014), Huber (2020b), Klein (2018), Manitius, Müthing und Berkemeyer, (2009); Meyer; Richter, Gronostaj und Richter (2020) und Thimm (2020) und Warwas et al. (2019).

Kurze Zusammenfassung

Die Rolle der Schulleitung hinsichtlich der Förderung multiprofessioneller Kooperation wird von verschiedenen Autor*innen als einflussreich und notwendig bezeichnet. Unterstrichen wird die Rolle der Schulleitung als Steuerorgan und Motor von Kooperationen. Olk et al. (2011) schreiben ihr eine „Initiativ- und Vorbildfunktion“ (ebd.:72) hinsichtlich Engagement, Öffnung und Weiterentwicklung der Zusammenarbeit zu. Auch wenn der Grad der Einflussmöglichkeiten in der Literatur strittig ist, so wird die Schnittstellenposition der Schulleitung zwischen der Hierarchie der Bildungsverwaltung und der komplexen Hierarchie innerhalb der Schule als wichtiger Gestaltungsort für kooperative Prozesse erachtet.

3.6.3 Gelingensbedingungen für die Zusammenarbeit von Lehrkräften und ehrenamtlich Tägigen

Die nachfolgenden Gelingensbedingungen für die Zusammenarbeit von Schulen und ehrenamtlichen Akteur*innen sind eine Zusammenfassung aus verschiedenen Literaturquellen. Kritisch anzumerken ist im Vorab: Nicht bei allen Arbeiten, die die Zusammenarbeit von ehrenamtlichen Akteur*innen und Schule fokussieren, erschließt sich deren empirische und wissenschaftliche Grundlage. Die hier aufgezeigten Bedingungen wurden (mangels fehlender Untersuchungen) auch Arbeiten entnommen, deren empirische Vorgehensweise nicht immer nachvollziehbar war. Zudem sei nochmals auf die Zuordnung der ehrenamtlich Tägigen zu unterschiedlichen Gruppen von

Kooperationspartner*innen hingewiesen. Festzuhalten ist auch, dass in der vorhandenen Literatur die Betrachtung der Gelingensbedingungen häufig aus einer monolateralen Sicht erfolgt, vorwiegend aus der Perspektive der ehrenamtlichen Akteur*innen, und zugleich eine kritische Diskussion der ehrenamtlichen Perspektive schwer zu erkennen ist. Gelingensbedingungen einer konstruktiven Zusammenarbeit aufgrund beider Perspektiven sind meist nicht formuliert. Die in der Literatur genannten Gelingensbedingungen sind vorwiegend der organisationsbezogenen Ebene zuzuordnen. Die gewünschte „Eingliederungsleistung“ für ehrenamtliche Partner wird im Großteil der Literatur vorwiegend als Forderung an die Schule delegiert und als einseitig zu leistender Part geschildert.

Die Betonung der Anforderungen an hauptamtlich Tätige und die Ansprüche, die an sie gestellt werden, ist jedoch nicht alleine auf die Zusammenarbeit zwischen Schule und Ehrenamt beschränkt, sondern durchzieht die gesamte Literatur zum Ehrenamt.

Nach Sichtung von diesbezüglichen Handbüchern, Leitfäden zur Zusammenarbeit und Fortbildungsangeboten resümiert Schumacher (2015b) in seinem Endbericht zur Kooperation von Ehrenamt und Hauptamt: „Was für und mit den Hauptamtlichen geschehen sollte, damit sie konstruktiv mit Ehrenamtlichen zusammenarbeiten können, bleibt hingegen im Hintergrund. Eine offene und zugewandte Haltung der Hauptamtlichen gegenüber Ehrenamtlichen oder, um einen Modebegriff zu bemühen: eine Willkommenskultur gegenüber Ehrenamtlichen wird zwar gewissermaßen als Voraussetzung für ehrenamtliche Mitarbeit gefordert, es fehlen aber detaillierte Hinweise [...] konkrete Erfahrungsberichte oder Handlungsempfehlungen, wie eine konstruktive Zusammenarbeit erreicht wurde oder werden kann, sind allerdings rar“ (Schumacher 2015b:14f.). Bei der Rezeption der aufgeführten Gelingensbedingungen sollten die zuvor genannten Aspekte nicht unbeachtet gelassen werden.

In der (begrenzt) vorhandenen Literatur zur Kooperation zwischen Schule und Ehrenamt wird betont, dass es förderlich ist, den schulischen Bedarf genau zu kennen und die Tätigkeitsbereiche der ehrenamtlich Tätigen festzulegen, um eine langfristige, verlässliche und sinnvolle Zusammenarbeit zu gewährleisten. Diese Überlegungen tragen dazu bei, dass die Kooperation zwischen Schule und Ehrenamt effektiv und nachhaltig gestaltet werden kann (Brand/von Wulffen 2012:15; Speck/Olk, 2009). Ein früher Einbezug des Kollegiums in die Planung wird empfohlen (Brand/von Wulffen 2012:15; Speck/Olk, 2009),

um eine gemeinsame, positive und offene Haltung zur Zusammenarbeit zu erreichen (Brand/von Wulffen, 2012). Insbesondere wird der konstruktive Umgang mit negativen Erwartungen und deren Überwindung - beispielsweise durch eine entsprechende Gestaltung der Kooperationsbeziehungen - als wichtig für eine gelingende Beziehung aufgeführt (Schumacher 2015a:14). Wo negative Haltungen bezüglich einer Zusammenarbeit nicht aufgelöst werden können, sollte man diesen Rechnung tragen: Niemand sollte zur Zusammenarbeit verpflichtet werden, diese sollte stets auf freiwilliger Basis erfolgen (Brand/von Wulffen, 2012). Gerade mit der Erfahrung, dass eine Kooperation mit Ehrenamtlichen zusätzliche Belastungen mit sich bringt, empfiehlt es sich, eine diesbezügliche Bereitschaft nicht *a priori* vorauszusetzen und darauf die Zusammenarbeit aufzubauen, so Schumacher im Resümee seiner Untersuchung (Schumacher 2015a:17).

Maßnahmen auf organisatorischer Ebene stellen wichtige Bausteine für eine Zusammenarbeit dar. Die Vermittlung von Kontextwissen an die ehrenamtlichen Akteur*innen und klare Rollen- und Aufgabendefinitionen, dass „.... transparent ist, wer was macht und wer wofür zuständig ist“ (Eberle et al. 2005:27) gelten als Basis einer gelingenden Zusammenarbeit (Brand/von Wulffen 2012:16).

Hinzu kommt die Bereitstellung von räumlichen, finanziellen und zeitlichen Ressourcen als weitere Gelingensbedingung (Brand/von Wulffen, 2012; Eberle et al., 2005; Speck, 2020; Speck/Olk, 2009). Zu konstitutiven Gelingensbedingungen von Schule und Ehrenamt werden der Aufbau offener und transparenter Kommunikationsstrukturen gezählt, welche den beteiligten Lehrkräften und ehrenamtlich Tätigen die Möglichkeit geben, Kritik zu äußern und Probleme anzusprechen. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit erfordert - möglichst bereits zu Beginn der Kooperation - die Einrichtung und Etablierung fester Orte und/oder Zeiten für Absprachen und Austausch (Olk/Speck, 2009).

Die Benennung eines Verantwortlichen innerhalb der Schule, der für die Organisation der Zusammenarbeit zuständig ist, wird in der Literatur als bedeutende strukturelle Maßnahme zur Gewährleistung eines kontinuierlichen Informationsaustauschs und als Ansprechpartner*in bei Problemen hervorgehoben (Brand/von Wulffen, 2012; Eberle, 2005; Olk/Speck, 2009; Schumacher, 2015a/b). Eine zuverlässige Informationsweitergabe bezüglich des gemeinsamen Arbeitsbereichs ist unerlässlich, um Konflikte und Spannungen durch fehlende oder unzureichende Kommunikationsstrukturen und Informationsasymmetrien zu vermeiden.

Ähnlich den Gelingensbedingungen für die multiprofessionelle Kooperation wird auch bei der Zusammenarbeit von Schule und ehrenamtlich Tätigen eine effektive Einbindung in die interne Kommunikation sowie die gezielte Weitergabe von relevanten Informationen, die den Tätigkeitsbereich der Ehrenamtlichen betreffen, als wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche und nachhaltige Kooperation erachtet. Eine reibungslose Integration der ehrenamtlich Engagierten in den Kommunikationsfluss der Schule und regelmäßige Informationen über relevante Aspekte gelten als Grundlage für eine gelingende Kooperation (Brand/von Wulffen, 2012:17; Eberle et al., 2005). Einer Einbindung der freiwilligen Akteur*innen in Team- oder Dienstbesprechungen, um den Informationsfluss zu gewährleisten, wird allerdings eine klare und eindeutige Absage erteilt (Schumacher 2015a:34). Durch den verpflichtenden Charakter der Besprechungen würden Ehrenamtliche unangemessen stark in den Schulalltag eingebunden werden und datenschutzrechtliche⁹¹ Probleme aufgeworfen.

3.6.4 Kurze Zusammenfassung

Die förderlichen Bedingungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit wurden sowohl für multiprofessionelle Kooperationen als auch für Kooperationen mit ehrenamtlichen Beteiligten untersucht. Dabei zeigt sich in der Literatur eine weitgehende Übereinstimmung in den beschriebenen Gelingensbedingungen. Es wird betont, dass nur ein „Bündel von Gelingensbedingungen“ (Schüpbach et al. 2012:126) auf verschiedenen Ebenen zu einer guten Kooperationspraxis beitragen kann, wobei diese den jeweiligen Umständen anzupassen sind und es der Bereitstellung von Ressourcen auf verschiedenen Ebenen bedarf.

Die Relevanz der einzelnen Bedingungen lässt sich in der theoretischen Analyse aufgrund der Unterschiede in Forschungsschwerpunkten, Schulen und Methoden, die bei der Erforschung von Kooperationen verwendet werden, nur schwer einschätzen. Die extrahierten Bedingungen differieren und eine qualitative Zuordnung - im Sinne einer Zuordnung der Gelingensbedingungen zu spezifischen Kooperationssituationen oder zu speziellen Kooperationsanlässen - ist in der Literatur kaum erfolgt. Auch eine Skalierung im Sinne einer Bewertung der Gelingensfaktoren nach ihrer Relevanz für eine gelingende

⁹¹ Auf das sensible Thema „Datenschutz und Ehrenamt in der Schule“ wird in der Literatur nicht vertieft eingegangen.

Kooperation ist nur in Ansätzen vorhanden. Erklärbar ist dieses Defizit mit der Vielfältigkeit von Kooperationen, der Dependenz von Kooperationsphase und Gelingensbedingung und der Notwendigkeit einer Vielzahl an Gelingensbedingungen. Gerade unter Berücksichtigung der eher kooperationshemmenden Strukturen des Arbeitsplatzes Schule und veränderten Anforderungen an diese ist die vertiefende Klärung dieser Sachverhalte ein Forschungsdesiderat von hoher Relevanz.

3.7 Forschung zum Lehrerhandeln und zur Lehrerkooperation - ein kritischer Diskurs

In der Schul- und Unterrichtsforschung überwiegt seit einigen Jahren eine „ökonomisch rationale ... systemische Denkfigur“ (Kiel 2011:938), ein Paradigma, Transparenz über Methoden der Quantifizierung der Beobachtungsrealität zu erhalten. Informationen hinsichtlich der Vergleichbarkeit von Schüler*innenleistungen, Effektivität von Unterricht, Beförderung guten Unterrichts und nicht zuletzt die Beförderung von Schulentwicklungsprozessen sollen durch quantitativ-empirische Forschung erreicht werden. Die Erfassung über methodisch-statistische Zugänge und die Abbildung auf der Phänomenebene mit Untersuchungsfokus auf outputorientierte Gesichtspunkte erstreckt sich auch auf die Forschung zum Lehrerhandeln und zur professionellen Kooperation. Befördert, unterstützt und begleitet wird diese Dominanz sicherlich auch durch die Einführung und Ausweitung nationaler und internationaler Vergleichsstudien wie PISA, IGLU, TIMSS, DESI, TALIS, die dem Paradigma von Transparenz gesellschaftlicher Phänomene über die Quantifizierung folgen.

Welche Beiträge zum Diskurs lassen sich nun neben dem als vorherrschend wahrgenommenen Paradigma vorstellen, die momentan eher vernachlässigt bzw. aufgrund des aktuellen Paradigmas im Schatten der Forschung und der Rezeption der Forschungsgemeinde stehen?

Auf einige dieser Aspekte, die der Autorin als besonders relevant erscheinen, soll im Folgenden eingegangen werden.

In Folge der Dominanz von auf quantitativen Untersuchungsansätzen beruhenden Beiträgen treten geisteswissenschaftliche Ansätze oder Beiträge aus der geisteswissenschaftlichen „Denkstruktur“ zum Lehrerhandeln und zur Lehrerkooperation in den Schatten (Klafki, 2006/2019). Diese finden in der aktuellen Forschung kaum

Erwähnung, die Möglichkeiten einer Kontrastierung sozialwissenschaftlicher und geisteswissenschaftlicher Ansätze in der aktuellen Forschung zur (Lehrer-)Kooperation werden selten genutzt.

Auch andere strukturelle Elemente, wie Antimonien des Lehrerhandelns (Helsper, 2004) oder der Umgang mit Ungewissheit finden sich in der aktuellen Forschung kaum repräsentiert, die diesbezügliche Forschungssituation wird als defizitär bewertet (Tetens 2013:4). „Unterrichten heißt, unter Unsicherheiten handeln“ (Kiel et al. 2011:753). Lehrerhandeln und Kooperation stellen interaktionales Handeln dar, beinhalten komplexe Aushandlungsprozesse und sind von Ungewissheit geprägt (Tetens 2013)⁹². Kooperation, insbesondere mit nicht pädagogisch ausgebildeten Partnern, befindet sich in einem (Spannungs-)Feld von Ungewissheit des Lehrerhandelns und Gewissheitserwartungen an das Handeln von Lehrkräften (Tetens, 2013). Obwohl Ungewissheit ein Strukturmerkmal von Lehrerhandeln darstellt (Baumert/Kunter, 2006), findet dieser Aspekt im aktuellen Diskurs zum pädagogischen Handeln und in der Kooperationsforschung wenig Beachtung und „...fristet eher... das Dasein eines exotischen Nischenthemas“ (Tetens 2013:4).

In der aktuellen Forschung kaum aktiv bedacht und wenig berücksichtigt ist die normative Prägung des Lehrerhandelns und dessen kulturell und gesellschaftlich bedingter Wandel im Sinne von Émile Durkheim (vgl. Abels, 2007). Professionelle Kooperationen von Lehrkräften finden innerhalb normativer Strukturen statt. Diese strukturieren die Erwartungen der Interaktionspartner*innen und führen zu einer Reduktion der Komplexität im sozialen Miteinander, denn Verhaltensmöglichkeiten und Handeln werden hierdurch in einem gewissen Maße vorhersagbar. Der in einer modernen Gesellschaft existierende Wertpluralismus und die konkurrierenden Werte, aus denen Normen⁹³ abgeleitet werden, werden in der Kooperationsforschung nicht thematisiert. Auch finden Normen als zu berücksichtigendes Subsystem in den Untersuchungen kaum Eingang, von den Untersuchungen hinsichtlich des APM abgesehen.

⁹² Ausführlich zur Lehrerhandeln und Ungewissheit die Arbeit von Tetens (2013).

⁹³ Ausführlich hierzu die Arbeiten von Parsons 1976 und dessen Schüler Mertons. Ein kurzer Abriss findet sich auch in Abels 2007:101ff.

3.8 Zusammenfassung

Im vorliegenden Kapitel konnte aufgezeigt werden, dass es „den“ Begriff der Kooperation und „das“ Geschehen der Kooperation nicht gibt. Kooperation erweist sich als komplexes und voraussetzungsvolles Geschehen, welches befördert und gestaltet werden muss. Sie erfordert eine Reihe von individuellen und strukturellen Voraussetzungen wie unterstützende, bedürfnisorientierte und anpassungsfähige Systeme und emotional-motivationale Voraussetzungen der Akteur*innen, gemeinsame Zielsetzungen und verbindliche Regelungen. Neben der konzeptionellen und didaktischen Gestaltung von Rahmenbedingungen und Strukturen sind diese wichtige Einflussfaktoren auf die Qualität der Zusammenarbeit (vgl. Maag Merki, 2009b). Zugleich wird hierbei auch deutlich, dass eine gelungene Kooperation nicht selbstverständlich ist und gewünscht und modelliert werden muss.

Verschiedene Modelle versuchen, grundlegende Bedingungen für ein Zustandekommen von Kooperation darzulegen und in verschiedenen Studien werden Niveaustufen und Ausprägungsformen von Lehrerkooperation auf Schulebene und auf Ebene der Lehrkräfte empirisch nachgewiesen. Die professionelle Zusammenarbeit von Lehrkräften findet auf verschiedenen Stufen - vorwiegend auf der des Austauschs - statt, erfüllt unterschiedliche Funktionen und erfordert eine Vielzahl von Gelingensfaktoren. Intensivere Formen der Zusammenarbeit, die zugleich eine Einschränkung der eigenen Autonomie bedeuten, sind nur zurückhaltend zu finden.

(Multi-)Professionelle Kooperation wird unter dem Gesichtspunkt der Schul- und Unterrichtsentwicklung als notwendig und hilfreich erachtet. Insbesondere auch die berufsübergreifende Kooperation (im Ganztags) soll durch eine Verknüpfung von formeller Bildung und der Bereitstellung kultureller und sozialer Lerngelegenheiten verbesserte Förderung, verbesserte Integration von benachteiligten Kindern und bestmögliche Bildung der Schüler*innen ermöglichen. Diverse Studien verweisen auf den Zusammenhang zwischen (hoher) Lehrerkooperation und (guter) Schulqualität und einer positiven Korrelation von Kooperationsverhalten und Innovationsbereitschaft des Kollegiums. Allerdings konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Lernleistungen der Schüler*innen und der kollegialen Zusammenarbeit in den (deutschen) Studien nicht festgestellt werden.

Ambivalent zeigen sich die Ergebnisse der Untersuchungen, die den Zusammenhang von Belastungserleben und Lehrerkooperation im Blick haben. Zum einen werden der

Lehrerkooperation Entlastungsfunktionen zugeschrieben, zum anderen erweist sich kooperatives Verhalten in Teilen selbst als zusätzliche Belastung für die Kooperierenden. Trotz der vielfach belegten positiven Effekte von Kooperation auf den schulischen Kontext wird in aktuellen Studien übergreifend festgestellt, dass die Umsetzung dieser Formen der Zusammenarbeit in Schulen unzureichend ist. Neuere Forschungen und Modifikationen in der universitären Ausbildung der Lehrkräfte zielen daher auch auf eine zu verändernde Rolle der Lehrkräfte und auf ein Arbeiten in multiprofessionellen Teams, wofür bereits im Studium sensibilisiert werden soll (u.a Winkler/Grüning, 2018).

Kooperation ist an verschiedene Gelingensfaktoren gekoppelt, die in einem komplexen Wirkzusammenhang stehen. Rahmenbedingungen (Organisationsformen, institutionelle und organisationskulturelle Bedingungen), Ressourcen (finanzielle, personelle, zeitliche und räumliche), Abstimmungs- und Steuerungsprozesse erweisen sich neben den persönlichen Eigenschaften der beteiligten Akteur*innen (Interesse, Motivation und Einstellung) sowie deren Qualifikation als kooperationsbeeinflussend. Als kooperationsbeeinflussend gilt auch das Führungsverhalten der Schulleitung.

Diese zuvor genannten Gelingensfaktoren werden auch der Zusammenarbeit von schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen zugeschrieben, ohne dass hierbei spezifische Erkenntnisse, die genau dieser Akteursgruppe zugeordnet werden könnten, vorliegen. Inwieweit diese auch für ehrenamtlich Aktive, die in Kooperation mit Lehrkräften stehen, Gültigkeit haben, muss in weiteren Forschungen geklärt werden.

Fasst man die bisherige Forschung überblicksmäßig zusammen, so ist festzustellen:

Die bisherige Forschung zur Lehrerkooperation zeigt deutlich auf, dass eine konzeptionelle Ausarbeitung fehlt, um die Qualität der Lehrerzusammenarbeit systematisch zu umreißen wie auch Trump et al. (2016) betonen. Es bedarf einer Konzeptionalisierung, mit der die Qualität systematisch umrissen wird, um ein besseres Verständnis für Facetten und Dimensionen dieser Kooperation in den verschiedenen Kontexten zu gewinnen und ihre Qualität angemessen zu erfassen. Denn Lehrerkooperation findet innerhalb eines komplexen Systems statt, das von verschiedenen Intensitäten und reziproken Wirkmechanismen geprägt ist.

4 Forschungsfragen und Studiendesign

„Dem guten Frager ist schon halb geantwortet.“
Friedrich Nietzsche⁹⁴

Im vorliegenden Kapitel werden die forschungsleitenden Fragen vorgestellt, die für den empirischen Teil der Arbeit grundlegend sind. Diese wurden aus den Desideraten des aktuellen Forschungsstands zum Schnittstellenbereich von Schule und Ehrenamt abgeleitet. Des Weiteren werden grundlegende forschungsmethodische Überlegungen, die sich aus der Fragestellung ergeben, diskutiert, denn Fragestellung und Forschungsmethode sind voneinander abhängig und aufeinander bezogen. Dem spezifischen Forschungsansatz und methodischen Vorgehen in dieser Untersuchung folgt eine Darstellung der Datenerhebung und deren Limitationen. Das Kapitel schließt mit Überlegungen zur Datenauswertung und allgemeinen Betrachtungen zu Gütekriterien qualitativer Forschung.

4.1 Forschungsfragen

Kooperationen entstehen durch das Aushandeln unterschiedlicher subjektiver Konstruktionen und deren kontinuierlicher Zusammenführung. Kooperation ist - wie in Kapitel 3 dargelegt - ein anspruchsvolles Geschehen zwischen mindestens zwei Partner*innen und an hohe individuelle und strukturelle Voraussetzungen gebunden. Die vorliegenden quantitativen und qualitativen Studien zur Kooperation von Lehrkräften mit Berufskolleg*innen und mit außerschulischen Partner*innen weisen übereinstimmend in eine Richtung: Lehrkräfte kooperieren kaum in engerer Form. Die vorherrschende, eher starre Organisationsstruktur des Schulsystems und eine eher individualisierende Sozialisation der Lehrkräfte schaffen nicht unbedingt günstige Ausgangssituationen für eine Zusammenarbeit. Demgegenüber steht das vielfach geäußerte Motiv der ehrenamtlich Engagierten nach einer Zusammenarbeit mit hauptamtlichen Akteur*innen, nach Mitwirkung und Mitgestaltung und ein starker Wunsch nach Kommunikation und inhaltlichem Austausch. Zugleich werden von den ehrenamtlich Engagierten zunehmend zeitlich begrenzte Tätigkeiten anstelle von dauerhaften Verpflichtungen bevorzugt und die

⁹⁴ Quelle: Nietzsche, F., Nachgelassene Fragmente. Herbst 1884 bis Herbst 1885, Seite 103, Verlag Walter de Gruyter.

Auswahl erfolgt verstärkt nach eigenen Interessen und Bedürfnissen. Die Forschung zum Ehrenamt verweist auf ein schwieriges Verhältnis von ehrenamtlichen und hauptamtlichen Akteur*innen in vielen Einsatzbereichen ehrenamtlicher Tätigkeit (u.a. Schumacher, 2015a/b; Wallraff, 2010). Gleichzeitig betont die Schul- und Unterrichtsforschung Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit von Lehrkräften mit weiteren pädagogisch Tägigen. Der Schnittstellenbereich von Schule und Ehrenamt wird sowohl von der Schul- und Unterrichtsforschung als auch in der Literatur zum freiwilligen Engagement aus der jeweiligen Forschungsperspektive gesehen und als ein kritischer Bereich für eine Zusammenarbeit erachtet.

Die vorliegende Forschungslage zu diesem Schnittstellenbereich ist jedoch begrenzt und liefert daher nur bedingt Erkenntnisse. Es gibt bisher nur wenige Studien und Untersuchungen, die sich explizit mit der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ehrenamtlich Engagierten befassen. In jeweils getrennten Studien wurden schulische und ehrenamtliche Akteur*innen zum Thema Kooperation befragt. Empirische Studien, die beide Perspektiven im Feld der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt in den Blick nehmen, existieren bis zum heutigen Zeitpunkt kaum.

Für den Bereich der Grundschule kann festgestellt werden, dass eine empirische Analyse der Zusammenarbeit zwischen Schule und Ehrenamt fehlt.

Diese Thematik stand bisher weniger im Fokus der Forschung. Angesichts dieser begrenzten Forschungslage besteht Bedarf an weiteren Studien und Untersuchungen, um das Verständnis für die Dynamik, Herausforderungen und Potenziale der Zusammenarbeit in diesem Schnittstellenbereich zu vertiefen⁹⁵. Eine ausführlichere Forschung könnte dazu beitragen, bewährte Praktiken zu identifizieren, Barrieren zu erkennen und Empfehlungen für eine effektive Zusammenarbeit zwischen Schulen und ehrenamtlich Engagierten zu entwickeln.

Wie sich eine diesbezügliche Zusammenarbeit ehrenamtlicher und schulischer Akteur*innen in der Grundschule gestaltet, ob, wo und wie deren divergente Handlungslogiken in der Praxis zusammentreffen und welche Schwierigkeiten auftreten, soll aus der Perspektive beider Akteursseiten untersucht werden. Denn für Schule und Ehrenamt stellt sich die Herausforderung über schulische und berufsständige Grenzen

⁹⁵ Schumacher (2015a) hebt in seiner Studie die Notwendigkeit hervor, die Interaktionen und Beziehungen zwischen Haupt- und Ehrenamtlichen in verschiedenen Einsatzbereichen genauer zu erforschen.

hinweg, im Schnittstellenbereich „Unterricht und Schüler“ Zusammenarbeit zu organisieren und zu „leben“.

Die vorliegende Studie fokussiert dieses Feld der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt. Ziel der Untersuchung ist die Rekonstruktion der Zusammenarbeit von schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen mit Fokus auf die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in der Grundschule aus einer doppelperspektivischen Sicht: Sowohl die ehrenamtliche als auch die schulische Perspektive sollen Eingang in die Untersuchung finden.

Wie stellt sich die Zusammenarbeit von schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen im Engagementfeld Grundschule mit Fokus auf die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit dar? Zur Beantwortung dieser forschungsleitenden Frage wurden als theoretische Vorarbeiten interprofessionelles und berufsübergreifendes Kooperationsverhalten von Lehrkräften auch im Zusammenhang mit strukturellen, organisationskulturellen und personalen Bedingungen kritisch betrachtet. Ferner wurden ehrenamtliche Motive und Handlungslogiken im ehrenamtlichen und beruflichen Kontext analysiert. Aus den theoretischen Grundlagen und den Ergebnissen der bisherigen empirischen Forschung wurden die folgenden forschungsleitenden Fragen abgeleitet.

- (1) Wie stellt sich der Einsatz von ehrenamtlichen Akteur*innen im unterrichtsnahen Bereich der Grundschule dar?
- (2) Wie arbeiten Lehrkräfte und ehrenamtliche Akteur*innen in der Wirklichkeit des schulischen Alltags zusammen?
- (3) Welche Schwierigkeiten und Belastungen sind in der Kooperation von Ehrenamt und Schule zu identifizieren?

Anhand dieser Fragen wird das Einsatzfeld ehrenamtlicher Tätigkeit und die Zusammenarbeit ehrenamtlicher und schulischer Akteur*innen untersucht, um die übergeordnete Frage nach der Zusammenarbeit von schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen im Engagementfeld Grundschule mit Fokus auf die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit zu beantworten. Hierbei erscheint ein Rückgriff auf eine Personengruppe, welche über konkretes Praxiswissen über die gemeinsame Zusammenarbeit verfügt, für die Fragestellung zielführend. Zugleich ermöglicht ein Aufgreifen dieser Stimmen der Praxis eine Erweiterung des bisherigen Forschungsstands um eine erfahrungsisierte Sichtweise. Die Bedeutung der vorliegenden Studie liegt

demnach nicht nur in der erstmaligen Rekonstruktion des gemeinsamen Tätigkeitsfeldes, sondern auch in der Betrachtung dieses Themenbereichs aus einer doppelperspektivischen Sicht der Akteur*innen. Dieses eröffnet neue Erkenntnisse und Einsichten, da sowohl die subjektiven Erfahrungen und Perspektiven beider beteiligten Akteur*innen als auch die objektiven Aspekte der Tätigkeiten berücksichtigt werden.

Durch die theoretischen Vorarbeiten wurde nicht nur die Forschungsfrage entwickelt und die Grundlage für die Vorgehensweise der Studie geschaffen, sondern auch eine Folie für die Einordnung, Verknüpfung und Interpretation der Studienergebnisse.

4.2 Grundsätzliche forschungsmethodische Überlegungen

Wissenschaftstheoretische Grundlagen der empirischen Sozialforschung stellen in grundsätzlichen Überlegungen die Frage nach der Erfassung von Realität. Hierbei geht es darum, ob es möglich ist, die Realität theoretisch zu erfassen und sprachlich zu vermitteln. Aufgrund von Verzerrungen in der Wahrnehmung und kulturellen Prägungen wird argumentiert, dass dies nur eingeschränkt möglich ist und die Vermittlung der Realität durch Sprache und Theorie immer eine subjektive Interpretation darstellt (Basissatzproblem). „Bei all den Versuchen, sich methodisch vom Untersuchungsgegenstand (Mensch) zu distanzieren und somit eine Position einzunehmen, die eine objektive Beschreibung dessen ermöglicht, bleibt zumindest ein subjektives Moment bestehen, hinter dem die forschende Person – bei aller methodischen Kontrolliertheit – nicht zurück [kommen] kann. Dieses subjektive Moment spiegelt die erkenntnistheoretische Grundposition der forschenden Person wider und kann (und soll) nicht ausgeblendet werden“ (Schieferdecker 2018:101).

Es besteht die Herausforderung, beobachtbaren Indikatoren abstrakte Begriffe und Konstrukte einer Theorie zuzuordnen (Korrespondenzproblem), um erkenntnistheoretisch verwertbare Ergebnisse zu erzielen, denn die gemessenen Variablen oder Indikatoren müssen die abstrakten Begriffe und Konstrukte inhaltlich widerspiegeln, um verwertbare Ergebnisse zu erreichen (hierzu auch ausführlich Döring/Bortz, 2016).

Unter Berücksichtigung dieser grundlegenden Überlegungen stellt sich sowohl für diese Studie als auch für andere Forschungsprojekte die Frage nach dem passenden Forschungsansatz. Es ist wichtig zu klären, welche Herangehensweise - sei es eine qualitative, quantitative oder eine Kombination beider (Mixed-Methods-Ansatz) - für die

spezifische Fragestellung der Untersuchung am besten geeignet ist. Prinzipiell existieren zwei unterschiedliche Herangehensweisen zur Gewinnung von Erkenntnissen, die oft als konträr beschrieben werden: die quantitative und die qualitative Methode. Beide Ansätze werden als empirische Zugänge betrachtet. Jedoch ist die Abgrenzung zwischen diesen beiden Methoden nicht immer eindeutig. Stattdessen ist es passender, zwischen standardisierten und rekonstruktiven Verfahren oder hypothesenprüfenden und theoriebildenden Untersuchungen zu differenzieren. „Ob Wissenschaftler*innen quantitativ oder qualitativ vorgehen oder beide Methoden kombinieren, ist letztendlich vom Forschungsgegenstand abhängig zu machen und nicht von einer dogmatischen Ausrichtung im Hinblick auf eines der beiden Paradigmen“ (Röbken/Mischke 2022:15). Nach heftiger Diskussion zwischen den jeweiligen Befürworter*innen einer Methode verfolgt die neuere Forschung zunehmend einen pragmatischen Ansatz, eine Vorgehensweise, welche zugleich auch intensiv in den Diskussionen der empirischen Bildungsforschung begleitet wird (Burzan, 2016; Hagenauer/Gläser-Zikuda, 2019; Mayring/Gläser-Zikuda, 2008; Müller, 2018; Kannsteiner/König, 2020).

Die neuere Forschung scheint somit der jahrelangen - als Methodenstreit⁹⁶ bekannten - Auseinandersetzung pragmatisch zu begegnen, denn in der Kombination quantitativer und qualitativer Ansätze können sie, wie der Mixed-Methods-Ansatz und das Mixed Methods Research Design (MMRD) zeigen, ergänzen, da hierbei die Stärken beider Zugänge genutzt und zugleich die Schwächen abgedeckt werden können⁹⁷.

Quantitative und qualitative Herangehensweisen folgen grundsätzlich anderen wissenschaftlichen Prämissen. Das quantitative Paradigma fokussiert primär die Messung von Ausprägungen und die Erstellung von Zusammenhängen und folgt dabei eher einem naturwissenschaftlichen Ansatz. „Die quantitative Forschung erfasst die Variabilität eines Merkmals anhand einer definierten Zuordnung von Zahlenwerten. Mit Hilfe der quantitativen Forschung kann eine wesentlich größere Stichprobe befragt werden. Vor allem kann sie im Bereich der Hypothesentests und zur Ableitung von Handlungsempfehlungen verwendet werden“ (vgl. Albers/Klapper/Konradt/Walter und Wolf, 2009:7; zitiert nach Stangl, 2022c).

⁹⁶ Ausführlich zum Methodenstreit in der Empirischen Forschung u.a. Döring/Bortz 2016:27f.

⁹⁷ Einen guten Überblick über die Einordnung der MMRD geben Kansteiner & König in ihrem Artikel The Role(s) of Qualitative Content Analysis in Mixed Methods Research Designs (2020).

„Die quantitativ orientierte Sozialforschung bedient sich dabei in einem relativ streng formalisierten bzw. nahezu normierten Forschungsprozess [...] spezifischer Methoden der Datenerhebung, die darauf abzielen, empirische Strukturen und Daten in numerische Strukturen und Daten zu überführen“ (Pissarek 2018:130). Döring und Bortz (2016) sprechen in diesem Zusammenhang von einem sequenziellen Verfahren: „Der Forschungsablauf ist linear, Datenerhebung, -erfassung und -analyse sind voneinander getrennt“ (Vogt/Werner 2014:5). Ausgangspunkt und unverzichtbarer Kernpunkt für die quantitative Annäherungsweise an ein Forschungsobjekt ist eine initiale Darlegung einer vorliegenden theoretischen Grundannahme. Entscheidend hierbei ist die Formulierung von Hypothesen, welche mit statistischen Verfahren überprüft werden können. Zugleich muss, um eine statistische Repräsentativität zu erhalten, also die Grundgesamtheit möglichst unverzerrt abzubilden, mit größeren Stichproben gearbeitet werden.

Wissenschaftstheoretisch betrachtet folgt das quantitativ orientierte Vorgehen einer deduktiven Logik, deren hypothesenprüfende Vorgehensweise vom Allgemeinen auf das Besondere schließt. Es fußt auf dem Prinzip des kritischen Rationalismus als wissenschaftstheoretischer Basis und setzt auf das Falsifikationsprinzip (Döring/Bortz 2016:37).

Anders hingegen bei einer qualitativen Herangehensweise: Deren Ausgangspunkt ist die Annahme einer relativen Wahrheit, die nicht objektiv beschreibbar ist, da die Wirklichkeit stets interpretiert wird, wodurch die Bedeutungen für den Einzelnen differieren können (vgl. Mayring 2002:25ff.).

Im Zentrum der Forschung steht die Untersuchung und Analyse subjektiver Phänomene in sozialen Kontexten. Dabei liegt der Ausgangspunkt auf dem Einzelfall, von dem aus dann Rückschlüsse auf das Allgemeine möglich sind. Im Gegensatz zur quantitativen Forschung, die auf messbare Daten und statistische Analysen fokussiert ist, konzentriert sich die qualitative Forschung auf die Erfassung und Interpretation von Bedeutungen, Motivationen, Wahrnehmungen und Erfahrungen aus Sicht der untersuchten Gruppen oder Individuen. Ein zentrales Ziel der qualitativen Sozialforschung ist es, die inneren Mechanismen und Prozesse zu verstehen, die Verhalten, Entscheidungen und Interaktionen von Individuen oder Gruppen beeinflussen. Durch den Schwerpunkt auf subjektive Perspektiven ermöglicht die qualitative Forschung die Erfassung individueller Interpretationen und Konstruktionen von Bedeutung und Sinn. Dabei geht es um eine möglichst präzise Abbildung der Wirklichkeit, die durch die Interpretation der individuellen

Erfahrungen und Sichtweisen der Befragten erzielt wird, wobei die Interpretation und Analyse der Daten in der Regel durch eine thematische oder inhaltliche Analyse erfolgt (vgl. Mayring, 2015). Insgesamt zielt die qualitative Sozialforschung darauf ab, ein umfassendes Verständnis komplexer sozialer Phänomene zu entwickeln.

Die qualitative Herangehensweise ist in ihren Ergebnissen offener als die hypothesenprüfende Sozialforschung, denn die Zugewandtheit und die Offenheit gegenüber dem Subjekt kann zur Entdeckung neuer und unerwarteter Zusammenhänge führen. Daher empfiehlt sich dieses Untersuchungsverfahren insbesondere auch zu Themen, zu denen noch keine umfangreiche theoretische Fundierung vorliegt oder um aus nicht numerischem, textbasiertem Material neue Ansätze für mögliche Theorien zu generieren (Döring/Bortz, 2016).

Die qualitative Herangehensweise präferiert einen direkten Zugang zu den betroffenen Subjekten und arbeitet mit text- und bildsprachlichen, nicht-numerischen Daten. In der qualitativen Forschung ist der Forschungsprozess zirkulär angelegt (vgl. Döring/Bortz 2016:27). So werden in der Regel Texte oder andere Formen von verbalen und nonverbalen Äußerungen durch eine mehrstufige Analyse in Kategorien eingeordnet und interpretiert, um schließlich zu Erkenntnissen über die untersuchten Phänomene zu gelangen, wobei es jederzeit möglich ist, einen Schritt zurückzugehen, um die Datenerhebung oder die Datenanalyse zu überprüfen und zu verbessern. Sie finden oft parallel statt und sind eng miteinander verknüpft, um eine möglichst tiefen und umfassenden Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand zu erhalten. Zu Beginn des Forschungsprozesses erfolgt üblicherweise keine Hypothesenbildung.

Im Gegensatz zur quantitativen Forschung, die auf einer vorab festgelegten Hypothese basiert, kann sich eine Theoriebildung bei der qualitativen Forschung während des Forschungsprozesses entwickeln. Der Prozess ist somit dynamisch. Durch die zirkuläre Anordnung des Forschungsprozesses können Forscher*innen flexibel auf unvorhergesehene Aspekte reagieren (emergente Flexibilität) und diese in der interpretativen Datenauswertung berücksichtigen.

Anstatt auf statistisch repräsentative Stichproben zu setzen, legt der qualitative Forschungsprozess den Fokus auf inhaltliche Repräsentativität. Diese soll durch eine zielgerichtete Auswahl der Befragten oder des Beobachteten erreicht werden - „not representative opinions, but a matter of information richness. Appropriateness and

adequacy are paramount in qualitative sampling“ (Guetterman 2015:3). Qualitative Herangehensweisen erweisen sich demnach als sinnvoll und zielführend, wenn subjektive Bewertungen eines bestimmten Sachverhalts nachvollzogen werden sollen, erkenntnisleitende Fragestellungen bisher selten oder gar nicht erforscht wurden oder die theoretischen Grundlagen für quantitative Fragestellungen noch entwickelt werden müssen (u.a. Döring/Bortz, 2016; Gläser/Laudel, 2010; Lamnek/Krell, 2016).

4.3 Forschungsansatz und methodisches Vorgehen

Sowohl die Forschungsfragen als auch der in den vorherigen Kapiteln dargelegte Forschungsstand lassen Rückschlüsse auf die geeignete zu verwendende Methodik für diese Studie in der empirischen Phase zu. Der Blick auf die forschungsleitende Fragestellung und die diesbezügliche Literatur zum ehrenamtlichen Engagement in der (Grund-)Schule und der Zusammenarbeit von schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen zeigt ein noch relativ unbekanntes soziales Feld. Obgleich zur (multi-)professionellen Lehrerkooperation und zur Zusammenarbeit von haupt- und ehrenamtlich Tätigen eine Vielzahl von Untersuchungen vorhanden sind und dadurch zu einigen Aspekten des vorliegenden Untersuchungsthemas bereits Erkenntnisse vorliegen, sind diese wenig auf die forschungsleitende Fragestellung bezogen, so dass die Formulierung und Überprüfung von Hypothesen wenig angebracht scheint, um der Beantwortung der Fragestellung gerecht zu werden. Der aktuelle Stand der Forschung zum Thema Kooperation und Ehrenamt als auch die Zielrichtung legen demnach ein qualitatives Forschungsdesign nahe, bei welchem eine induktive, keine hypothesenprüfende Annäherung an den Forschungsgegenstand vorgenommen wird. Eine qualitative Herangehensweise schließt dabei keineswegs bereits existierende Theorien oder Erkenntnisse aus. Im Gegenteil, bei der Verwendung einer qualitativen Methode werden die vorhandenen Theorien und Erkenntnisse bei der Formulierung der Forschungsfragen berücksichtigt. Zudem orientiert sich die Auswahl der angewandten Methoden und die Interpretation der Ergebnisse an diesen.

Unter Bezugnahme dieser Hauptargumente bei der Entscheidungsfindung für oder gegen eine Forschungsmethode erweist sich bei der vorhandenen Schwerpunktsetzung ein qualitatives Vorgehen als zielführend, denn das Hauptaugenmerk dieser Arbeit liegt auf

der Beschreibung und Analyse subjektiver Phänomene sowie komplexer sozialer Handlungszusammenhänge. Ein weiteres Ziel besteht darin, förderliche und hinderliche Bedingungen zu identifizieren und erste substanzelle Erkenntnisse über das Feld der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt zu gewinnen. Entsprechend müssen die verwendeten Methoden so offen gestaltet sein, dass sie auch komplexe Beziehungen innerhalb des zu untersuchenden schulischen Felds im natürlichen Kontext erfassen können und zudem offen für neue Aspekte sind.

Qualitative Methoden mögen im naturwissenschaftlichen Sinne weniger objektiv und schwerer mess- und nachweisbar sein, sie geben jedoch die Möglichkeit, den „subjektiv gemeinten Sinn“, „soziales Handeln“ und Strukturen besser zu rekonstruieren und zu verstehen (Lamnek 2010:269f.). Für den Forschenden bedeutet dies, sich als lernend zu begreifen und in den befragten Personen die Expert*innen für dieses Thema zu sehen (vgl. Lamnek/Krell, 2016). Die vorliegende Untersuchung fokussiert sich auf das Wirklichkeitsverständnis von Lehrkräften, ehrenamtlichen Akteur*innen und Schulleiter*innen sowie deren Interpretation des Sinnverstehens. Die Verwendung qualitativer Verfahren wie Interviews erlaubt es, detaillierte und umfassende Informationen aus Einzelfällen zu gewinnen und Ergebnisse zu erzielen, die über diese spezifischen Fälle hinausgehen und auf allgemeinere Zusammenhänge verweisen.

4.4 Methodik der Datenerhebung

Die vorliegende Untersuchung verwendet die Methode des leitfadenbasierten Experteninterviews, um die definierten Zielsetzungen zu erreichen. Dabei liegt der Fokus auf drei Gruppen: den ehrenamtlich Tätigen, den Lehrkräften und den Schulleitungen. Alle Beteiligten haben im gemeinsamen sozialen Feld (Grund-)Schule unterschiedliche Stellungen inne und nehmen tätigkeitsbezogene Perspektiven auf die Untersuchungsfragen ein. Es wird davon ausgegangen, dass die Teilnehmer*innen des leitfadenbasierten Experteninterviews aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen in der Kooperationspraxis über Expertenwissen verfügen. Dieses ermöglicht einen umfassenden Zugang zum Untersuchungsfeld und berücksichtigt die Komplexität der Praxis, wie von Gläser und Laudel (2010) beschrieben.

4.4.1 Leitfadengestütztes Experteninterview

In der Sozialforschung gilt das qualitative Interview als eine bewährte Methode zur Datenerhebung (Froschauer/Lueger, 2020; Flick, 2016). Es erweist sich unter dem Gesichtspunkt der forschungsleitenden Fragestellungen dieser Untersuchung gerade auch deshalb als zielführend, da sich der Ablauf des Gesprächsfokus in weiten Bereichen verschieben und verengen/erweitern lässt und so die Möglichkeit besteht, flexibel auf die Gesprächspartner*innen einzugehen. Denn „... gerade im qualitativen Interview hat der Befragte die Möglichkeit, seine Wirklichkeitsdefinition [...] mitzuteilen“ (Lamnek 2010:317). Ferner eröffnet das qualitative Interview Raum und Zeit für Metakommunikation und durch Rückfragen (vonseiten aller Beteiligten) lassen sich Fehlinterpretationen reduzieren. Zudem ist eine unmittelbare Klärung von Bedeutungsdifferenzen möglich (und erwünscht).

Experteninterviews stellen eine spezifische Form des qualitativen Interviews dar (Bogner et al., 2014; Helfferich, 2019; Meuser/Nagel, 1991). „Leitfadeninterviews gestalten die Führung im Interview über einen vorbereiteten Leitfaden, Experteninterviews sind definiert über die spezielle Auswahl und den Status der Befragten“ (Helfferich 2019:669). Gegenüber anderen Formen des qualitativen Interviews zeichnet sich das Experteninterview also insbesondere dadurch aus, dass eine spezielle Zielgruppe befragt wird. „Ob jemand als ExpertIn angesprochen wird, ist in erster Linie abhängig vom jeweiligen Forschungsinteresse. ExpertIn ist ein relationaler Status“ (Meuser/Nagel 1991:443). Dieser wird durch den Forschenden, der an dem Erwerb des Wissens interessiert ist, über die Zuschreibung der Rolle vergeben (in Anlehnung an Bogner et al. 2002:40). Als Experte wird angesprochen „[...] wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder [...] wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt“ (Meuser/Nagel 1991:443). „ExpertInneninterviews sind auf die Generierung bereichsspezifischer und objekttheoretischer Aussagen angelegt, nicht auf die Analyse von Basisregeln des sozialen Handelns bzw. auf universale konstitutive Strukturen. Ihr Gegenstand sind Wissensbestände im Sinne von Erfahrungsregeln, die das Funktionieren von sozialen Systemen bestimmen“ (Meuser/Nagel 1991:467). In dieser Studie werden Lehrkräfte, Schulleiter*innen und ehrenamtliche Akteur*innen aufgrund ihres umfassenden Verständnisses für den gemeinsam geteilten

institutionell-organisatorischen Kontext der Grundschule und ihrer Zusammenarbeit als Expert*innen angesehen (Meuser/Nagel 1991:453).

Für das aktuelle Forschungsvorhaben stellt die hier verwendete Variante des qualitativen Interviews als Experteninterview eine direkte und zielführende Methode dar. Zugleich gilt es als eine unproblematische und ökonomische Form der Erhebung (u.a. Helfferich, 2019). Es kann der Abkürzung aufwendiger Beobachtungsprozesse dienen, wenn Expert*innen „.... als ‚Kristallisierungspunkte‘ praktischen Insiderwissens betrachtet und stellvertretend für eine Vielzahl zu befragender Akteure interviewt werden“ (Bogner et al. 2005:7).

Die konstruktivistische Definition des Expertenbegriffs und die daraus resultierende Auswahl der Interviewpartner*innen erfordern vom Forschenden Kenntnisse über Organisationsstrukturen, Kompetenzverteilungen und Entscheidungswege. Dies wird in den Arbeiten von Bogner et al. (2014), Meuser/Nagel (1991) und Helfferich (2019) betont. Der Fokus liegt nicht auf der Gesamtperson als Gegenstand der Analyse, sondern auf dem organisatorischen oder institutionellen Kontext, in dem die befragten Personen lediglich einen „Faktor“ darstellen (Meuser/Nagel, 1991:442).

Für die Erhebungsmethode Experteninterview wird eine leitfadengestützte Form des Interviews empfohlen (Meuser/Nagel, 1991). Der Begriff „Leitfaden“ bezeichnet ein vorab entwickeltes, strukturiertes schriftliches Frageschema. Der Leitfaden wurde nach dem Prinzip „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ wie es von Helfferich (2019) und Mayring (2016) beschrieben wird, erstellt. Das bedeutet, dass er den Interviewpartner*innen Raum lässt, ihre eigenen Erfahrungen und Perspektiven einzubringen, während er gleichzeitig eine klare Struktur und Anleitung für die Themen und Fragen der Untersuchung bietet. Je nach Ausgestaltung können Leitfäden unterschiedliche Elemente enthalten, jedoch beinhalten sie in der Regel immer Komponenten wie (Erzähl-)Aufforderungen, explizite vorformulierte Fragen, Stichworte für freie Fragen und/oder Vereinbarungen zur Handhabung von dialogischer Interaktion in bestimmten Phasen des Interviews (Helfferich 2019:670). Dieser gewährleistet bei aller grundsätzlichen Offenheit bis zu einem gewissen Grad eine Standardisierung, da alle forschungsrelevanten Themen angesprochen werden. Dies dient somit nicht nur der Strukturierung der Befragung, sondern auch als Gedächtnisstütze. Dies und der „gemeinsam geteilte institutionell-organisatorische Kontext“ (Meuser/Nagel 1991:453)

verstärkt die Vergleichbarkeit der verschiedenen Interviewinhalte (Flick, 2016; Früh, 2015; Mayring, 2016).

„Wer einen Experten über einen sozialen Prozess interviewen möchte, den er rekonstruieren will, der muss ihm Fragen stellen. Diese Fragen werden aus dem Erkenntnisinteresse des Interviewers, das heißt, aus der Untersuchungsfrage abgeleitet. Nur wer weiß, was er herausbekommen möchte, kann auch danach fragen“ (Gläser/Laudel 2004:61). Für die Konstruktion eines Leitfadens ist eine eingehende Auseinandersetzung mit dem Thema und den Forschungsfragen erforderlich. Der Leitfaden sollte klar auf das Forschungsthema ausgerichtet sein und eine präzise Struktur aufweisen. Diese klare Ausrichtung des Leitfadens wie vielfach gefordert (u.a. Bortz/Döring, 2010; Meuser/Nagel, 2005; Gläser/Laudel, 2010), wird in dem vorliegenden Leitfaden über die intensive Auseinandersetzung mit der Literatur zur Ehrenamts- und Kooperationsforschung erreicht. Die Forderungen nach Sachkenntnis und Kompetenz werden von der Autorin nicht nur durch Kenntnis des aktuellen Forschungsstands erfüllt. Als Rektorin einer Grundschule verfügt sie über hohe Feldkompetenzen, da an der Schule seit 2006 ehrenamtliche Akteur*innen mit Lehrkräften zusammenarbeiten. Somit dürfte auch die Forderung Pfadenhauers, die für eine kompetente Verwendung von Experteninterviews „...hohe Feldkompetenzen – und hohe Feldakzeptanz – bereits mehr oder weniger [voraussetzt]“ (Pfadenhauer 2002:128), erfüllt sein.

Für jede der drei Parteien (Lehrkräfte, Schulleitungen, ehrenamtlich Tätige) wurde ein separater Leitfaden entwickelt, um eine der Funktion entsprechende Fragestellung zu gewährleisten. Die Leitfadenfragen gehen in ihrer Fragestellung von der jeweiligen Tätigkeit und Perspektive des Befragten aus, unterscheiden sich aber nicht in den grundlegenden Themenfeldern. Die zentralen thematischen Felder aller Leitfäden beziehen sich auf

- eine Beschreibung des Tätigkeitsfelds der ehrenamtlich Engagierten
- die Praxis der Zusammenarbeit von ehrenamtlichen und schulischen Akteur*innen
- die Organisation der Zusammenarbeit
- Probleme, Belastungen, schwierige Situationen und Best-Practice-Beschreibungen

4.4.2 Fragebögen

Zur Gewinnung eines umfassenden Verständnisses für das Thema wurde von der Autorin für jede Befragtengruppe (Schulleitung, Lehrkräfte, ehrenamtlich Tätige) im Weiteren ein Fragebogen entwickelt. Die standardisierte schriftliche Befragung ermöglicht es, eine Vielzahl von Antworten verschiedener Teilnehmer*innen unmittelbar zu vergleichen und gibt, insbesondere bei der Formulierung von geschlossenen Fragen, die Möglichkeit, ein Feld mit relativ hoher Standardisierung zu erfassen. Bei geschlossenen Fragen sind die Antwortoptionen explizit vorgegeben und die befragte Person muss sich für eine oder mehrere Optionen entscheiden. Diese Art der Fragen ist relativ schnell zu bearbeiten und belastet die Befragten auch nach einem längeren Interview nicht übermäßig.

In den erstellten Fragebögen wurden geschlossene Fragen und Hybridfragen, also Fragen, die neben den vorgegebenen Antwortoptionen auch die Möglichkeit beinhalten, eine oder mehrere Antworten außerhalb der Vorgaben abzugeben, verwendet.

Dem Nachteil, dass sich die Befragten in den vorgegebenen Optionen nicht wiederfinden, wurde damit begegnet, dass nur Fragen formuliert wurden, die kennzeichnend für die Tätigkeit und die Schule sind. Offene Antwortoptionen, in denen die Befragten frei und innerhalb ihres Referenzsystems antworten können, wurden nicht verwendet, da im zuvor durchgeföhrten Interview hierfür ausreichend Raum war.

Die in der Untersuchung verwendeten Fragebögen beziehen sich auf den Kontext der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt. Der Fragebogen für ehrenamtliche Akteur*innen erfasst den zeitlichen Rahmen der Tätigkeit, den oder die ehrenamtlichen Einsatzbereiche (Mehrfachnennungen sind möglich) und ihre soziobiographischen Daten. Der Fragebogen für Lehrkräfte erfasst die Rolle der Lehrkraft (Organisator*in der Kooperation, Klassenleitung oder zusätzliche Lehrkraft), die Wochenstundenzahl der ehrenamtlichen Einsätze in der eigenen Klasse und die ehrenamtlichen Einsatzbereiche. Der Fragebogen für die Schulleitung erfasst die Schul- und Klassenstruktur, die Dauer der Zusammenarbeit, die Gesamtwochenstundenzahl der ehrenamtlichen Einsätze und die Einsatzbereiche der ehrenamtlichen Tätigkeit an der jeweiligen Schule.

Vor der Verwendung wurde der Fragebogen einem Pretest unterzogen, um das Verständnis der Fragestellung, ausreichende Variationen der Antwortmöglichkeiten und die Bearbeitungsdauer zu überprüfen. Der Pretest wurde von zwei Lehrkräften und einem ehrenamtlichen Akteur durchgeführt. Leider war es nicht möglich, den Fragebogen im Hinblick auf das spezifische Thema mit einer Schulleitung zu testen und zu überprüfen. Als

Ergebnis des Pretests wurden formale, jedoch keine inhaltlichen Modifikationen an den Fragebögen vorgenommen.

4.4.3 Auswahl des Samples

Unter Sampling wird in diesem Kontext die Auswahl spezifischer Fälle aus einer Grundgesamtheit verstanden. Das primäre Auswahlkriterium für die Teilnahme einer Schule an dieser Untersuchung ist das Vorhandensein einer Zusammenarbeit mit ehrenamtlich Tätigen gemäß der Definition. Der Fokus liegt auf Grundschulen, da sie die Mehrzahl der Lehrkräfte (über 37.000, Stand 2020; KM Bayern 2020:10) beschäftigen und die grundlegende Schulart für alle Kinder sind. Insbesondere Grundschulen mit Regelunterricht und offener Anschlussbetreuung wurden in den Fokus genommen. Diese Form der Beschulung und der Betreuung stellt in Bayern für die Mehrzahl der Schüler*innen die Regelvariante dar (KM Bayern 2020:21). Die Untersuchungen zeigen, dass an Grundschulen mehr und häufiger kooperiert wird (Ahlgrenn, 2010; Harazd/Drossel 2011; Soltau/Mienert 2009:218; Richter/Prant, 2016). Insofern ist anzunehmen, dass an dieser Schulart auch häufiger forschungsrelevante Kooperationspartnern*innen von Ehrenamt und Schule zu finden sind.

Im Weiteren sollen Schulen mit unterschiedlichen Schulsprengeln (Stadt-Land), mit verschiedenen Angebotsformen (offene Ganztags - Halbtagschule) und in breiter Schülerzusammensetzung (Höhe der Migrationsquote) ausgewählt werden, um ein möglichst breites Spektrum an Grundschulen abzudecken. Ziel hierbei ist, der Heterogenität des Felds gerecht zu werden und der Erhalt von möglichst aussagekräftigem Material, um „möglichst zutreffende Set(s) an relevanten Handlungsmuster(n)“ (Lamnek 2010:351) für eine realitätsgerechte Rekonstruktion zu erlangen.

Die Fallauswahl erfolgte nicht mit dem Ziel, statistische Repräsentativität zu erreichen, sondern soll darauf abzielen, qualitative Repräsentativität der Daten zu gewährleisten.

Für die Erstellung des Samples wurde ein zweistufiges Vorgehen gewählt.

In einem ersten Schritt fungierten Schulleiterkolleg*innen in München-Stadt und im Münchener Landkreis als Gatekeeper (engl. Pförtner), also Schlüsselpersonen, die der Autorin einen Zugang zum Feld ermöglichten.

Diese wurden nach dem Vorhandensein einer Zusammenarbeit mit ehrenamtlich tätigen Personen befragt. Parallel dazu wurden alle Homepages der Münchener Grundschulen und einer Vielzahl von Schulen im Münchener Umland auf Informationen hinsichtlich einer Zusammenarbeit mit ehrenamtlich tätigen Personen untersucht (n: 117). Als Schwierigkeit erwies sich hierbei das Fehlen von Homepages an einer Vielzahl von Schulen. Im Verlauf der Untersuchung stellte sich heraus, dass keine der untersuchten Homepages Hinweise auf eine Kooperation von Schule und Ehrenamt enthielt (Stand Juli 2018).

Die erste Kontaktaufnahme mit den Schulen erfolgte über die Schulleitungen. Von der Autorin wurden aufgrund der Lage des Schulsprengels und der Unterrichts- und Betreuungsform 29 Schulleitungen in und um München telefonisch kontaktiert⁹⁸. Fast zwei Drittel gaben an, nicht mit ehrenamtlich Tätigen im erforderlichen Sinne zu kooperieren. Zehn Schulleitungen bejahten eine Zusammenarbeit. In einem zweiten Schritt erhielten diese Anschreiben mit einer ausführlichen Darstellung der Forschungsfrage und der Vorgehensweise.

Drei Schulleitungen lehnten eine Teilnahme an der Untersuchung wegen hoher Arbeitsbelastung und/oder geringem Interesses am Thema ab. Von drei weiteren kam keine Rückmeldung. Die positive Antwortquote von zehn angeschriebenen Schulleitungen betrug final etwa 30 Prozent: Drei der kontaktierten Schulleitungen erklärten sich bereit, an der Untersuchung teilzunehmen. Hinzu kommen die Akteur*innen der Grundschule, an der die Autorin als Rektorin tätig ist. An dieser Schule nahmen nur ehrenamtliche und schulische Akteur*innen teil. (Die Autorin fungierte nicht in einer Doppelrolle als Autorin und Befragte.)

Für die vorliegende empirische Forschung wurden vier Schulen in das Sample aufgenommen. Diese zeigten eine Varianz hinsichtlich Schulgröße, Unterrichtsform und Migrationsanteil, so dass diesbezügliche Forderungen nach „Ausprägungen des Phänomens mit einer Dichte und Varianzbreite“ (Schittenhelm 2021:288) erfullt waren.

Die folgende Abbildung zeigt die Vorgehensweise bei der Erstellung des Samples und die Responserate.

⁹⁸ Die notwendigen Informationen hinsichtlich des Schulsprengels, Anzahl der Schüler*innen, Unterrichtsform und Migrationsquote wurden den jeweiligen Homepages entnommen und anschließend im Schulleiterfragebogen nochmals schulspezifisch erhoben.

Vorgang	Fallzahlen
Untersuchung der Homepages von Grundschulen auf Informationen hinsichtlich einer Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt in München und Umgebung	117
telefonische Kontaktaufnahme mit Schulleitungen	29
angeschriebene Schulen	10
keine Rückmeldung	3
aktive Absagen	3
Sample der beteiligten Schulen / davon in Vollerhebung	4/3

Abb. 2: Vorgehensweise bei der Erstellung des Samples mit Responserate

Mit der Wahl der Schulen erfolgte die Erstellung eines Samples. Eine erste telefonische, individuelle Kontaktaufnahme mit Lehrkräften und ehrenamtlichen Akteur*innen wurde mit Unterstützung der jeweiligen Schulleitung hergestellt. Dieser wurde das Projekt zunächst mündlich, dann schriftlich vorgestellt und sie leitete die Informationen an Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige weiter. In weiteren Telefonaten mit der Autorin wurde diesen das Forschungsprojekt mündlich vorgestellt. Nicht alle angesprochenen Lehrkräfte und ehrenamtlichen Akteur*innen zeigten Interesse. Entsprechend lehnten sie eine Teilnahme ab.

Die Mehrheit der angesprochenen ehrenamtlichen Akteur*innen zeigte Interesse an der Teilnahme an den Interviews. An die interessierten Lehrkräfte und ehrenamtlichen Akteur*innen wurde daraufhin über die Schulleitung ein Anschreiben gesendet, in dem die Forschungsfragen und die Vorgehensweise nochmals schriftlich erläutert wurden. Anschließend wurden Termine für die Interviews vereinbart. Vor Beginn der Interviews wurde ihre Zustimmung zur Durchführung und Aufzeichnung des gesamten Interviews eingeholt.

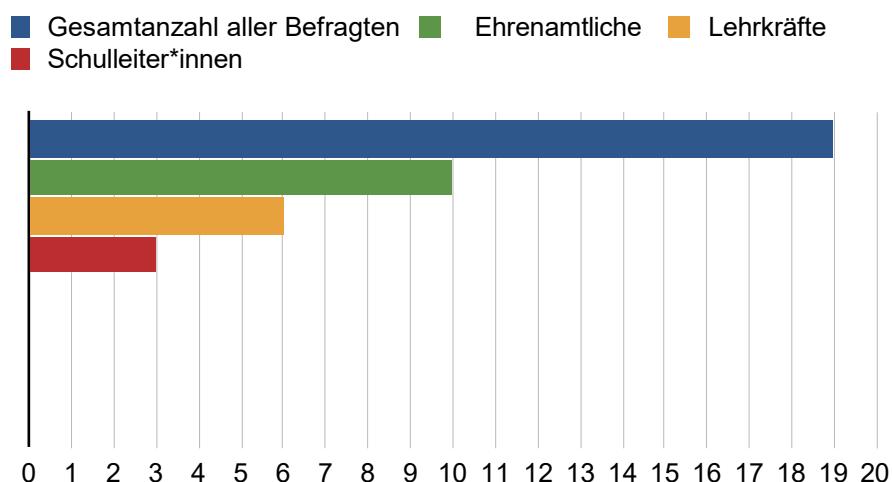
Die finale Stichprobe bestand aus neunzehn Befragten (drei Männer und sechzehn Frauen), die an vier Grundschulen in München und dem Landkreis tätig waren. Die befragten, ausschließlich weiblichen, Lehrkräfte waren sowohl in der Koordination mit ehrenamtlichen Akteur*innen tätig als auch in die Zusammenarbeit mit ihnen eingebunden.

Eine Lehrkraft, die in diesem Schuljahr ohne Klassenführung war, koordinierte ausschließlich die Tätigkeit der freiwilligen Akteur*innen.

Die zehn befragten ehrenamtlich Tätigen konnten in vier Fällen Erfahrungen aus weiteren Schulen mitbringen, da sie an zwei Schulen gleichzeitig tätig waren oder die Schulen gewechselt hatten. Alle wurden zwischen März und Juli 2017 in Einzelinterviews in ihrer Freizeit befragt. Ausnahmen waren ein ehrenamtlich tätiges Ehepaar und zwei ehrenamtlich tätige Mütter, deren Zeitmanagement nur ein gemeinsames Interview zuließ. Das Prinzip der Freiwilligkeit an der Teilnahme an der Untersuchung galt durchgängig.

Die teilnehmenden Interviewpartner*innen waren zwischen 35 und 75 Jahren alt. Die ehrenamtlich Tätigen waren bis auf zwei Personen nicht oder nicht mehr erwerbstätig. Alle Befragten zeigten sich am Untersuchungsthema interessiert und waren sehr kommunikativ.

Tab. 1: Anzahl der geführten Interviews (n= 19), aufgeschlüsselt nach Interviewpartner*innen



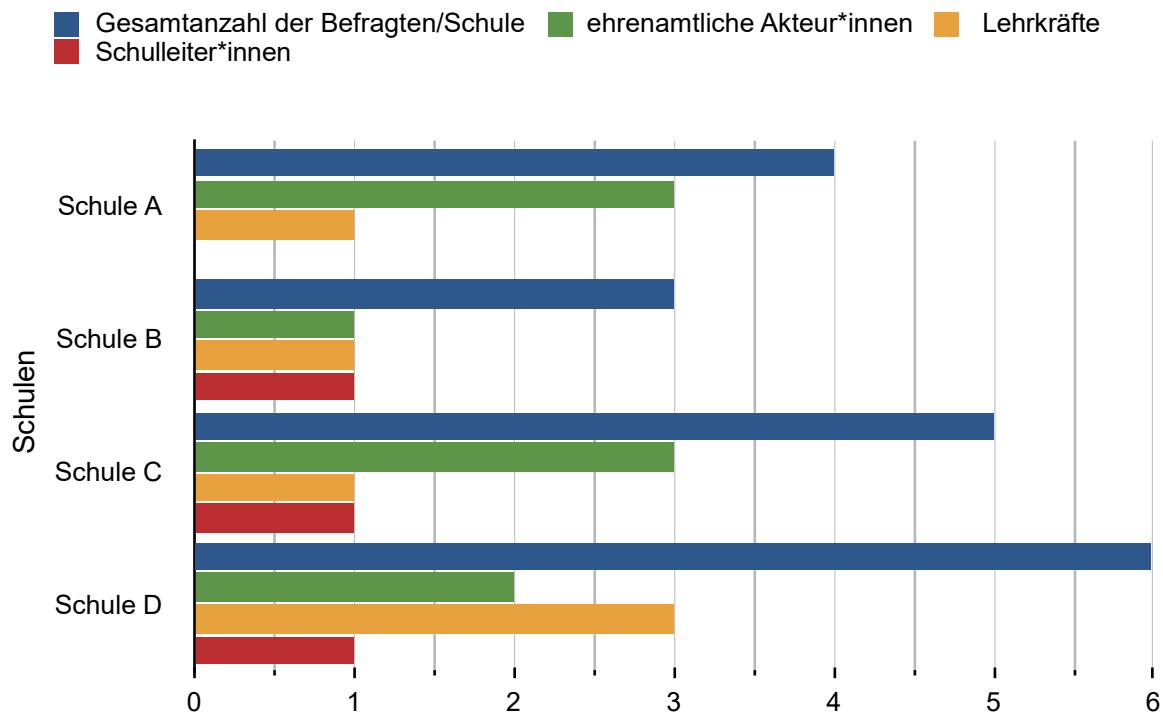
An drei Grundschulen erfolgte, wie aus der nachfolgenden Tabelle ersichtlich ist, eine Vollerhebung im Sinne einer Erfassung der Aussagen der Schulleitung, der kooperierenden Lehrkräfte und der ehrenamtlichen Akteur*innen. An Schule A wurden nur ehrenamtlich Tätige und Lehrkräfte befragt, um eine Doppelfunktion der Autorin zu vermeiden. Schule E wird über die Aussagen einer ehrenamtlich Tätigen beschrieben und findet somit nur indirekt Eingang in die Erhebung.

Die teilnehmenden Schulen zeigten eine Vielfalt in Bezug auf ihre Größe, von klein (zehn Klassen) bis sehr groß (mehr als zwanzig Klassen). Die Migrationsquote⁹⁹ der

⁹⁹ Die Migrationsquote wird im bayerischen Schulsystem festgemacht an Familiensprache, Geburtsland oder Staatsbürgerschaft. Bereits eines der Kriterien beantwortet mit „nicht deutsch“/„nicht in Deutschland geboren“ führt zur Migrationszuordnung.

Schüler*innen an diesen Schulen variierte von etwa dreißig bis über siebzig Prozent. An der Mehrzahl der Schulen gab es keine gebundenen Ganztagsklassen (drei Schulen), jedoch wurden an allen Schulen offene Betreuungsgruppen angeboten

Tab. 2: Anzahl der geführten Interviews und der Interviewpartner*innen, aufgeschlüsselt nach Schulen



4.4.4 Kritische Reflexion der Methode

Neben generellen Limitationen der qualitativen Methode - wie in Kapitel 4.2 dargestellt - gibt es auch für die gewählte Methode des leitfadengestützten Interviews und die Auswahl des Samples spezifische Limitationen, auf die im Folgenden eingegangen werden soll.

- Leitfadengestütztes Interview

Auch in offenen Interviews können wie in standardisierten Interviews Befragteneffekte (Meinungslosigkeit¹⁰⁰, soziale Erwünschtheit, Akquieszenz), Instrumenteneffekte (Aufbau des Interviews) und Intervieweffekte (des Interviewers und des Settings) auftreten und Auswirkungen auf die Reaktivität des Befragten haben, so dass andere Umstände als der Fragestimulus Einfluss auf das Antwortverhalten nehmen (Bogner/Landrock, 2015;

¹⁰⁰ Das Phänomen der Meinungslosigkeit zielt darauf, dass befragte Personen Fragen beantworten, auch wenn sie keine Kenntnisse über den abgefragten Sachgegenstand haben (Häder 2015: 218ff.).

Haunberger, 2006; Misoch, 2015). Der Kontext, das soziale Feld und die Person des Forschenden sind entscheidende Variablen in der Erhebung qualitativer, verbaler Daten, diese sind aber in der qualitativen Forschung anders einzuordnen¹⁰¹. So stellt der Interviewende einen impliziten Teil des Forschungsprozesses dar. In qualitativen Interviews geht es nicht darum, dessen Rolle, wie in standardisierten Interviews, zu minimieren bzw. auszuschalten, sondern darum, „diesen Einfluss kompetent, reflektiert, kontrolliert und auf eine der Interviewform und dem Gegenstand angemessene Weise zu gestalten, ... Interviews sind immer beeinflusst, es fragt sich nur, wie?“ (Helfferich 2011:129). Bei der kritischen Analyse der Methode sollte berücksichtigt werden, dass das Ziel qualitativer Datenerhebungen nicht darin besteht, Interviewereffekte zu vermeiden, sondern vielmehr einen angemessenen, reflektierten und kontrollierten Umgang mit der Rolle der Subjektivität und des Einflusses des Interviewenden im qualitativen Forschungsprozess zu gewährleisten (Misoch, 2015:200). Misoch weist auf den „adäquaten, reflektierten und kontrollierten Umgang mit der Rolle von Subjektivität und des Einflusses des Interviewenden innerhalb des qualitativen Forschungsprozesses“ (Misoch 2015:200) hin und betont die Wichtigkeit einer kritischen Reflexion und der Kontrolle dieser Einflüsse, um die Validität und Vertrauenswürdigkeit der erhobenen Daten zu steigern.

Leitfadengestützte Interviews gehören zu den sogenannten semi-strukturierten Erhebungsformen (Misoch, 2015): Die Strukturierung des Interviews erfolgt mittels eines vorab ausgearbeiteten Leitfadens.

Diese fungiert als roter Faden, denn er soll alle im Interview anzusprechenden relevanten Themen auflisten, um den Erhebungsprozess inhaltlich zu steuern. Infolgedessen kann er zu einer Einschränkung der Offenheit der Befragungssituation führen. Um weiterhin dem Prinzip der Offenheit, Kommunikation und Prozesshaftigkeit (Reinders, 2005) gerecht zu werden, muss während der Befragung darauf geachtet werden, die einzelnen Themenbereiche im Sinne einer „Leitfadenbürokratie“ (Hopf 1978:101f.) nicht nur abzuhaken. Es bedarf eines flexiblen Umgangs mit dem Leitfaden, um den Befragten die Möglichkeit zu geben, die eigene Sichtweise auf die subjektiven Erfahrungen im Gespräch zu entwickeln (Flick, 2016).

¹⁰¹ Misoch bezeichnet die Datenbasis zum Interviewereinfluss in qualitativen Erhebungen als „blinden Fleck“ (Misoch 2015:200) in der Forschung, da kaum Studien vorliegen, die sich mit dem Einfluss des Interviewenden auf qualitative Datenerhebungen auseinandersetzen.

Um sicherzustellen, dass während des Interviews angemessen auf neue Fragen oder Themen reagiert werden kann, ist es wichtig, ausreichend „Spielraum“ zu lassen (Döring/Bortz, 2016:358). Selbst bei einer gründlichen Vorbereitung kann das vorab festgelegte Design des Leitfadens nicht alle möglichen Entwicklungen eines Experteninterviews vorhersehen (Döring/Bortz 2016:314). Daher wird in der Fachliteratur - (u.a. Meuser/Nagel, 1991) - betont, dass eine offene und flexible Interviewführung erforderlich ist (Flick, 2010; Helfferich, 2011/2019; Misoch, 2015). Um dies zu gewährleisten, wird empfohlen, lediglich „Themen anzusprechen, ohne detaillierte und ausformulierte Fragen zu stellen“ (Meuser/Nagel, 1991:487).

Um dieses grundlegende Paradigma zu gewährleisten, aber zugleich eine möglichst hohe Problembezogenheit innerhalb des Antwortverhaltens in der Interviewsituation bei Ehrenamtlichen, Lehrkräften und Schulleiter*innen zu erreichen, wurde von der Autorin der Großteil der Fragen lediglich vorformuliert. Zudem wurden vorwiegend offene Frageformen verwendet und narrative Sequenzen explizit zugelassen, welche durch regelmäßige Erzählaufforderungen zusätzlich gefördert wurden. Frageformulierungen und deren Reihenfolge waren nicht bindend. Die für diese Untersuchung konzipierte Interviewsituation sah eine flexible Gesprächssituation vor, in der gegebenenfalls nachgehakt werden konnte. Auf diese Weise konnte ein natürlicher Gesprächsverlauf zustandekommen (vgl. Gläser/Laudel 2010; Flick, 2016; Helfferich, 2019). Die von Reinders (2005) formulierten Prinzipien wurden bei der Strukturierung des Leitfadens konsequent beachtet und waren der Interviewerin auch in der Interviewsituation bewusst.

- Auswahl des Samples

Die Generierung einer Stichprobe stellt bei allen empirischen Studien ein entscheidendes Kriterium für die Qualität der Daten und die Aussagekraft der davon abgeleiteten Interpretationen dar. Die bewusste Fallauswahl und das Arbeiten mit geringen Fallzahlen implizieren eine intensive Reflexion des Samplingprozesses (Misoch, 2015). Entsprechend sollte dem Samplingverfahren eine hohe Aufmerksamkeit geschenkt und dieses transparent und intersubjektiv nachvollziehbar gestaltet werden, um so der Gefahr der Beliebigkeit entgegenzuwirken.

Da im Bereich der ehrenamtlichen Tätigkeiten die Möglichkeit besteht, das „Arbeitsverhältnis“¹⁰² innerhalb kürzester Zeit zu beenden, wenn die „Arbeitsbedingungen“ nicht stimmen, ist es schwierig, Akteur*innen mit diesbezüglich negativen Erfahrungen zu finden (Schumacher, 2015b; Wallraff, 2010). Auch¹⁰³ in der vorliegenden Untersuchung erwies es sich als Schwierigkeit, Personen zu finden, die über relevante Deutungsmuster verfügen, dem untersuchten Feld aber aus Gründen der „Arbeitsbedingungen“ nicht mehr angehören¹⁰⁴. Dies betraf sowohl die Gruppe der Lehrer*innen als auch die freiwilligen Akteur*innen und führte zu einer Limitation des Samples.

Als Einschränkung in Bezug auf die Zusammensetzung der Gruppe der ehrenamtlich Tägigen ist zu beachten, dass im Untersuchungsfeld der „freiwillig Tägigen“ tendenziell mehr Personen mit positiven Einstellungen in Bezug auf ihre Tätigkeit verbleiben als in der Vergleichsgruppe der Arbeitnehmer*innen (Schumacher, 2015a/b). Für die Datenauswertung und die daraus erfolgende Einschätzung ist entsprechend anzunehmen, dass Aussagen über massive Unzufriedenheit in der selbstgewählten Situation als ehrenamtlich Aktiver in einer diesbezüglichen Untersuchung eher selten zu hören sind und Aussagen hinsichtlich schwieriger „Arbeitsbedingungen“ infolge umso gewichtiger eingeschätzt werden sollten, so Schumacher (2015a/b). Es ist jedoch auch zu beachten, dass es in Umkehrung dieser Annahme in Relation auch besonders positive Aussagen und viel Zustimmung geben könnte.

In der Gruppe der Lehrkräfte erwies sich als Limitation, dass einzelne für die Untersuchung infrage kommende Lehrkräfte nicht zu einem Interview bereit waren, auch wenn ihnen wie allen Teilnehmer*innen Anonymisierung und Vertraulichkeit schriftlich zugesagt wurde und die Teilnahme auf freiwilliger Basis erfolgte. Aufgrund deren Absagen erfolgte eine nochmalige Einschränkung des Samples auf einen kleineren Personenkreis innerhalb der untersuchten Schule. Auch fand sich keine Lehrkraft, die ihre

¹⁰² „Leitsatz: Durch die Ausübung unentgeltlicher ehrenamtlicher Tätigkeit wird kein Arbeitsverhältnis begründet“, so das Bundesarbeitsgericht in einer Grundsatzentscheidung (Urteil des 10. Senats vom 29.09.2012, Aktenzeichen 10 AZR 499/11).

¹⁰³ Zu dieser Problematik äußert sich auch Schumacher (2015a/b). Auch er macht dezidiert auf diese Problematik in seiner Untersuchung aufmerksam.

¹⁰⁴ Von der Autorin wurde versucht, freiwillige Akteur*innen, die nicht mehr an Schulen tätig sind, als Interviewpartner*innen zu gewinnen. Jedoch konnte weder über die Schulleitungen noch über ein „Kontaktnetzwerk“ aktiver Ehrenamtlicher Kontakt zu Personen dieser Gruppe hergestellt werden, so dass dieser Versuch letztlich scheiterte.

Zusammenarbeit mit ehrenamtlich Tätigen beendet hatte und zu einem Interview bereit gewesen wäre.

„Kontinuierlich mit Ehrenamtlichen zusammenarbeiten, heißt, den eigenen Arbeitsalltag gegenüber den Ehrenamtlichen offenlegen“ (Schumacher 2015b:41). Es ist anzunehmen, dass auch Lehrkräfte, die an den Interviews teilnahmen, aus Gründen der sozialen Erwünschtheit oder aus dienstlichen Erwägungen heraus, Antworten formulierten, deren Aussagen nicht vollständig denen der erlebten Realität entsprachen.

Eine weitere Einschränkung des Samples ergab sich aus der Schwierigkeit, eine sozio-demografische Kontrastierung (Geschlecht, Berufstätigkeit, verschiedene Altersgruppen) innerhalb der Gruppe der ehrenamtlichen Akteur*innen zu erzielen¹⁰⁵. Zunächst musste eine Limitierung des Samples aus forschungspragmatischen Gründen erfolgen: Pro Schule konnten maximal drei ehrenamtlich Tätige befragt werden; eine höhere Anzahl hätte den Rahmen der vorliegenden Arbeit überschritten. Eine weitere Einschränkung erfolgte durch die ehrenamtlich Tätigen selbst. An zwei Schulen erklärten sich nur zwei ehrenamtliche Akteur*innen bereit, an der Untersuchung teilzunehmen. Entsprechend wurden diese Personen in das Sample aufgenommen, ohne diese an den Kriterien der Kontrastierung zu messen. Im Weiteren meldeten sich fast nur weibliche Gesprächspartnerinnen, die bereits aus dem Berufsleben ausgeschieden waren. Für die Gruppe der Schulleitungen war eine bewusste Auswahl der Befragten im Sinne einer Kontrastierung nicht möglich, da pro Schule nur eine Schulleitung bzw. stellvertretende Schulleitung tätig war. Die Kontrastierung erfolgte über den schulischen Kontext.

- Triangulation

Ein anfangs favorisierter Forschungsansatz, die Aussagen der beteiligten Akteur*innen einschließlich der ausgefüllten Fragebögen mit Informationen auf den Schulhomepages und mit schriftlich verfassten schulischen Konzeptionen zur Zusammenarbeit von Ehrenamt und Schule zu triangulieren und damit zu einer vertieften Aussage über das zu beschreibende Feld der Zusammenarbeit von Ehrenamt und Schule zu gelangen, musste verworfen werden. Die Homepages der an der Untersuchung beteiligten Schulen beinhalteten keine Aussagen hinsichtlich dieser Zusammenarbeit (Stand März 2022). Eine

¹⁰⁵ Für weitere Kriterien der Kontrastierung ist das soziale Feld zu wenig bekannt, um andere Kriterien als die oben aufgeführten an die Auswahl der ehrenamtlich Tätigen anlegen zu können.

schriftlich verfasste Konzeption oder eine schriftliche Festlegung, die handlungsleitend für die organisatorische und pädagogische Praxis von schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen war, war an keiner der beteiligten Schulen verfasst. Forschungsdaten bildeten somit die Interviews und die Kurzfragebögen. Eine materialbasierte Triangulation konnte somit nur über diese erfolgen; eine Perspektiventriangulation erfolgte über die Perspektiven der unterschiedlichen Akteursgruppen.

4.5 Datenerhebung

Die Datenerhebung für die Untersuchung zur Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt erfolgte als Verknüpfung von theoretischem Vorwissen und empirischer Erhebung. Diese setzte sich aus den Elementen leitfadengestützes Experteninterview, Kurzfragebogen, Postskriptum und Transkription zusammen. Im Folgenden soll die Datenerhebung vorgestellt werden.

- Interview

Der Leitfaden stellte für die Interviewerin die Grundlage der Gesprächsführung und diente der themenzentrierten Erhebung des Expertenwissens.

Dieser wurde nach einem Pretest überarbeitet. Die Erprobung sollte Mängel aufdecken und die ungefähre Dauer des Interviews ausloten. Da die Leitfäden nur unwesentlich verändert wurden, erfolgte mit den veränderten Leitfäden kein zweiter Pretest.

Vor Interviewbeginn wurde allen Befragten die Vertraulichkeit der erhobenen Daten sowie die Anonymität schriftlich zugesichert. Nach der Information zum Datenschutz und der Unterzeichnung der Einverständniserklärung kam es zum Interview.

Der Ablauf war zweiphasig geplant: Nach einer Einstiegsfrage (warm-up) sollten in einer ersten offenen Phase die Befragten sich und ihre aktuellen Tätigkeiten frei vorstellen (narrativer Teil). Waren wesentliche Punkte des Forschungsinteresses darin nicht enthalten, so wurden diese vorab festgelegten Themenbereiche in der zweiten Phase (Hauptteil) explizit angesprochen. Durch eine flexible Interviewführung wurde gewährleistet, gegebenenfalls auf weitere Themenkomplexe einzugehen oder die vorbereiteten durch Nachfragen zu vertiefen.

Der Leitfaden stellte die spätere Vergleichbarkeit der geführten Interviews sicher, denn in der Untersuchung wie auch in den Probeinterviews¹⁰⁶ war zu beobachten, dass die Befragten während des Interviews bestimmte Punkte vorwegnahmen, die laut Leitfaden erst im späteren Verlauf angesprochen werden sollten.

Die Interviews wurden an den von den Befragten gewünschten Orten durchgeführt. Damit sollte ein besserer, persönlicherer Zugang zu den Interviewten erreicht werden. Alle Interviews wurden so terminiert, dass diese bei Lehrkräften und Schulleitung außerhalb der Dienstzeit stattfanden, sie wurden aufgezeichnet und gespeichert. Die Interviews dauerten zwischen 17 und 83 Minuten. Durch entsprechende Maßnahmen der Anonymisierung wurde sichergestellt, dass keine Zuordnung von Schulen und Personen möglich ist.¹⁰⁷

- Fragebogen

Nach dem Interview wurde - um das Antwortverhalten nicht zu beeinflussen - zur Erhebung sozialstatistischer Daten ein in Varianten (für Schulleiter*innen, Lehrer*innen und ehrenamtlich Engagierte) erstellter Kurzfragebogen eingesetzt und in Anwesenheit der Autorin ausgefüllt, so dass eventuelle Fragen unmittelbar geklärt werden konnten.

- Postskriptum

Dem jeweiligen Interview folgte ein Postskriptum mit Angaben zu Interviewsituation, besonderen Vorkommnissen, Gesprächen und nonverbalen Reaktionen des Befragten nach Abschalten des Aufnahmegerätes. Hier wurden Kontextsituationen des Interviews, die für die Auswertung und Dateninterpretation interessant und relevant erschienen, schriftlich festgehalten.

- Transkription

Die aufgezeichneten Interviews wurden nach vereinfachten Transkriptionsregeln (Dresing/Pehl 2018) transkribiert, da gemäß den Fragestellungen der Inhalt der Äußerungen im Vordergrund stand und ein einfaches Transkript unter Auslassung genauer Aussprachedetails einen schnelleren Zugang zum Gesprächsinhalt ermöglichte. Nach

¹⁰⁶ Anzumerken ist, dass die Probeinterviews nicht zur Datenauswertung herangezogen wurden. Sie dienten ausschließlich der Erprobung des Interviewleitfadens und dem Aufdecken von Mängeln.

¹⁰⁷ Die Anschreiben, die Interviewleitfäden, die Datenschutzerklärung und die Kurzfragebögen befinden sich im Anhang.

diesem in der vorliegenden Arbeit angewandten einfachen Transkriptionssystem wurde wörtlich, aber nicht lautsprachlich ins Hochdeutsche übersetzt und Wort- und Satzabbrüche wurden zur besseren Lesbarkeit geglättet. Ebenfalls zugunsten einer besseren Lesbarkeit und eines verbesserten Sinnverständnisses wurde die Interpunktionsgeglättet. Pausen sind durch drei Punkte in Klammern (...) gekennzeichnet. Wörter oder Sätze, die vom Befragten stark betont wurden, wurden durch Majuskel hervorgehoben (Dresing/Pehl 2018:21f.)¹⁰⁸, emotionale nonverbale Äußerungen in Klammern erfasst (lacht). Die anschließende Auswertung erfolgte nach der vollständigen Transkription aller Interviews.

Kurze Zusammenfassung

In der folgenden Abbildung ist der Ablauf der Datenerhebung für diese Untersuchung zusammengefasst und graphisch dargestellt (Abb. 3).

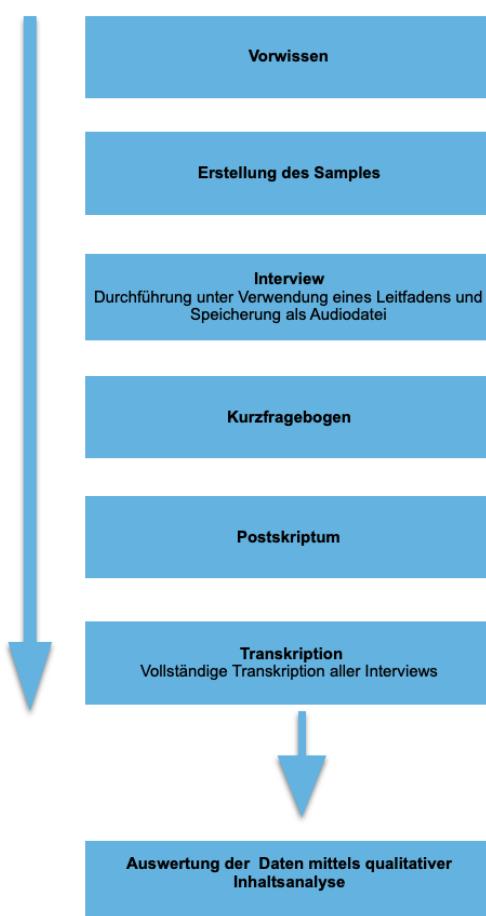


Abb. 3: Ablauf der Datenerhebung

108

Transkriptionsregeln und das verwendete Zeicheninventar befinden sich im Anhang.

Der Ablauf der Datenerhebung umfasste verschiedene Schritte:

Zu Beginn informierte sich die Interviewerin über den Forschungsstand zu den Themenbereichen Lehrerkooperation und Ehrenamt, um ein angemessenes Vorwissen zu haben und gezielte Fragen stellen zu können. Anschließend wurde eine passende Stichprobe von ehrenamtlichen und schulischen Teilnehmer*innen ausgewählt und zusammengestellt. Die eigentlichen Interviews wurden mit Hilfe eines Leitfadens durchgeführt, bei denen die Interviewerin offene Fragen stellte, um detaillierte und aussagekräftige Antworten zu erhalten. Gegebenenfalls konnten auch zusätzliche Nachfragen gestellt werden, um bestimmte Aspekte zu vertiefen. Nach den Interviews wurde ein ergänzender Kurzfragebogen verwendet, um zusätzliche kontextbezogene Informationen zu erfassen. Nach Abschluss der Interviews wurden Besonderheiten in einem Postskriptum festgehalten. Die aufgezeichneten Interviews wurden transkribiert, das heißt, die gesprochenen Inhalte wurden in schriftlicher Form festgehalten. Dieses ermöglichte eine genauere Analyse der Daten. Schließlich wurden die transkribierten Interviewaufnahmen und die ergänzenden Fragebögen ausgewertet. Diese Schritte ermöglichen eine strukturierte und umfassende Datenerhebung sowie eine systematische Analyse der erhobenen Daten.

4.6 Datenauswertung

4.6.1 Diskussion des Auswertungsverfahrens

In der wissenschaftlichen Literatur gibt es „kein kanonisiertes Verfahren“ (Bogner et al. 2014:71) für die Auswertung von Daten aus Experteninterviews, das als normatives Vorgehen festgelegt ist. Auch Kuckartz betont diese Aussage, wenn er darauf hinweist, dass die Datenauswertung unabhängig von der Erhebungsmethode erfolgen sollte (Kuckartz 2016:52). Ausschlaggebend für die Wahl einer adäquaten Methode der Auswertung ist das Erkenntnisinteresse. Der vorliegenden Untersuchung liegt kein Erkenntnisinteresse zugrunde, welches auf die Überprüfung vorgefertigter Hypothesen oder Theorien zielt, sondern dieses zielt auf Erkenntnisse über das Feld der unterrichtsbezogenen Tätigkeiten ehrenamtlich Engagierter in der Grundschule und der Zusammenarbeit von Ehrenamtlichen mit den Lehrkräften. Diese rekonstruierende

Untersuchung ist einer dem Thema adäquaten Erklärungs- und Auswertungsstrategie verpflichtet.

Für die vorliegenden Daten wurde als Auswertungsmethode das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse gewählt, welche sich insbesondere für die Auswertung explorativ-informatorischer Interviews eignet, deren Ziel vorwiegend die Informationsgewinnung ist (Schreier, 2014). „Die Inhaltsanalyse ist eine empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen, meist mit dem Ziel einer darauf gestützten interpretativen Inferenz auf mitteilungsexterne Sachverhalte“ (Früh 2015:29).

Die qualitative Inhaltsanalyse basiert auf der Annahme, dass Menschen ihre Ansichten, Einstellungen und Annahmen über ihre Umwelt direkt durch Sprache zum Ausdruck bringen. Sie beruht zudem auf einem erweiterten, „vorwissenschaftlichen, intuitiven Sprachverständen“ (Gläser/Laudel, 2010), das davon ausgeht, dass aus dem Gesprochenen auch Rückschlüsse auf nicht-versprachlichte Aspekte gezogen werden können (Gläser/Laudel, 2010). Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine Forschungsmethode, die darauf abzielt, sowohl offensichtliche (manifeste) als auch verborgene (latente) Kommunikationsinhalte systematisch zu strukturieren und zu analysieren (Stamann et al. 2016:5). Um die wissenschaftliche Qualität von Auswertung und Analyse sicherzustellen, ist es notwendig, dieses Sprachverständen und -verständnis zu systematisieren und zu objektivieren (Lamnek/Krell, 2016).

Das theorie- und regelgeleitete, methodisch kontrollierte Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse erfüllt die Vorgaben des korrekten wissenschaftlichen Arbeitens in der qualitativen Sozialforschung¹⁰⁹. Unter der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse wird jedoch eine Vielzahl an Vorgehensweisen mit „enormer Bandbreite“ (Schreier, 2014; Stamann et al., 2016) und eine Vielzahl an Vorstellungen, was diese ausmachen, subsumiert. Die Bezeichnung „qualitative Inhaltsanalyse“ für das Auswertungsverfahren in der vorliegenden Untersuchung ist nicht hinreichend präzise. Präferiert wird die Bezeichnung „inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse“¹¹⁰. Dabei liegt der Schwerpunkt darauf, bestimmte inhaltliche Aspekte im untersuchten Material zu

¹⁰⁹ Ausführlich zum Thema des guten wissenschaftlichen Arbeitens in der qualitativen Sozialforschung Kapitel 4.7.

¹¹⁰ Ausführlich zur Diskussion der verschiedenen Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse Schreier, 2014; Kuckartz, 2016; Gläser/Laudel, 2010. Interessant auch die Arbeit von Stamann et al. (2016), die mit „Qualitative Inhaltsanalyse - Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung“ einen Ansatz zur Systematisierung von qualitativen Inhaltsanalysen erstellt haben.

identifizieren, zu konzeptualisieren und systematisch zu beschreiben. Diese Aspekte dienen gleichzeitig als Grundlage für die Strukturierung des Kategoriensystems, in dem die verschiedenen Themen als Kategorien expliziert werden (Schreier, 2014:3). Das Kategoriensystem stellt das „zentrale Instrument der Analyse“ (Mayring/Fenzl, 2014:544) dar und unterscheidet sich von anderen Textanalyseansätzen durch seine kategoriengeleitete Herangehensweise. Es ermöglicht eine systematische und objektive Auswertung des Materials.

Kategorisieren bedeutet, Texten Informationen zu entnehmen und einer Kategorie zuzuordnen (Kuckartz, 2016). In der Phase der Kategorisierung muss entschieden werden, welche der Informationen im Sinne der Untersuchungsfrage in einem Text als relevant anzusehen sind. Über dieses Verfahren verschafft „... man sich ... eine von den Ursprungstexten verschiedene Informationsbasis, die nur noch die Informationen enthalten soll, die für die Beantwortung der Untersuchungsfrage relevant sind“ (Gläser/Laudel 2010:94). Ziel ist es, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben [um, eingef.] einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2015:58) und dieser zu einer tragfähigen und nachvollziehbaren Informationsbasis für die Beantwortung der Forschungsfrage wird. Ergebnis dieser Arbeitsschritte ist demnach eine „strukturierte Informationsbasis“ (Gläser/Laudel 2010:207) als Grundlage für die Auswertung. In einem weiteren Schritt erfolgt die Datenanalyse, in der die untersuchten Kategorien analysiert und nach spezifischen Zusammenhängen geforscht wird. In einem letzten Schritt erfolgt eine Rückkopplung zwischen Theorie und empirischen Resultaten unter Berücksichtigung der Gütekriterien qualitativer Forschung. Diese Rückkopplung dient dazu, die Ergebnisse mit der bestehenden Theorie abzugleichen, Interpretationen zu überprüfen und mögliche Zusammenhänge oder Erklärungen zu identifizieren. Dabei werden die Gütekriterien qualitativer Forschung wie etwa Validität, Reliabilität, Transparenz und Nachvollziehbarkeit angewendet, um die Qualität und Verlässlichkeit der Ergebnisse zu gewährleisten. Durch diese Rückkopplung zwischen Theorie und empirischen Resultaten wird eine fundierte Interpretation und Einordnung der Forschungsergebnisse ermöglicht.

Da das soziale Feld von Ehrenamt und Grundschule bisher wenig erforscht ist und das Ziel ist, materialnah grundlegende und thematisch strukturierte Kenntnisse über die Zusammenarbeit der Akteur*innen zu gewinnen, ist diese Vorgehensweise besonders

geeignet, um den forschungsleitenden Fragestellungen gerecht zu werden. Sie ermöglicht eine induktive Herangehensweise, bei der die Kategorien schrittweise aus dem erhobenen Material abgeleitet werden. Gleichzeitig erlaubt sie auch eine deduktive Vorgehensweise, bei der die Kategorien aus der Literatur zum Ehrenamt und der Kooperationsforschung theoriegeleitet entwickelt werden. Somit entsteht eine hohe Flexibilität, um auf das noch unbekannte Feld angemessen zu reagieren und sowohl theoretische als auch empirische Erkenntnisse einzubeziehen. Auf diese Weise wird eine fundierte und umfassende Datenauswertung ermöglicht.

4.6.2 Datenanalyse

In der vorliegenden Arbeit wird das gesamte Material kodiert. Basis der Auswertung sind die 19 vollständig transkribierten Interviews aller Befragten. Hierbei werden „...die auszuwertenden Texte [werden] grundsätzlich als Material, in dem die Daten enthalten sind“ (Gläser/ Laudel 2010 : 199) betrachtet. Das Wissen der befragten Interviewpartner*innen wird als Ansammlung von Informationen konzeptualisiert. In logischer Konsequenz an dieser Prämisse orientiert sich die Analyse des Datenmaterials an thematischen Einheiten und „nicht an der Sequenzialität der Äußerungen“ im Interview (Meuser/Nagel 1991:453).

- Kategorienerstellung

Die Erstellung der Hauptkategorien erfolgt zunächst *a priori* auf Basis der Literatur und eigener Vorüberlegungen (deduktive Erstellung der Hauptkategorien), um eine erste Bearbeitung des Datenmaterials zu ermöglichen. Dieses wird in einem ersten inhaltsanalytischen Auswertungsschritt im Text markiert und die inhaltlich relevanten Textsegmente entsprechend der forschungsleitenden Fragestellungen den deduktiv entwickelten Hauptkategorien „Einsatz ehrenamtlicher Akteur*innen im unterrichtsnahen Bereich in der Grundschule“, „Praxis der Kooperation von Lehrkräften und ehrenamtlich Engagierten im schulischen Alltag“ und „Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt: Schwierigkeiten und Belastung“ zugeordnet. Der deduktiven Entwicklung der Hauptkategorien (in der Untersuchung als Kategorien der Ebene H bezeichnet) anhand von Forschungsfragen und -stand folgen weitere, induktiv abgeleitete Kategorien

(Kuckartz/Rädiker 2022): Diese Kategorien der Ebene S1 und S2¹¹¹ werden in der Untersuchung materialbasiert entwickelt. Die genannte Vorgehensweise ermöglicht eine kontinuierliche Anpassung der Kategorien an das Material, indem die zuvor erstellten Kategorien weiter verfeinert und angepasst werden, um sicherzustellen, dass sie alle relevanten Informationen erfassen und gleichzeitig unnötige Informationen ausschließen. Durch diese iterative Methode kann eine präzisere und zuverlässigere Analyse des Textmaterials durchgeführt werden. Die entwickelten Kategorien sind also nicht starr - sie werden erweitert und differenziert, wenn im Text Informationen auftauchen, die im Sinne der Forschungsfrage relevant sind, aber (noch) nicht durch das Kategoriensystem dargestellt werden. Gemäß Lamnek und Krell (2016) ist jede neue unerwartete Information zum Untersuchungsgegenstand erwünscht, da sie dazu beitragen kann, neue Erkenntnisse zu gewinnen und die Ausrichtung der weiteren Auswertung im Sinne der Forschungsfrage zu beeinflussen. Alle Kategorien werden definiert. Dort, „wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, [werden] Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen“ (Mayring 2015:83). Die einzelnen Kategorien werden anhand von Ankerbeispielen verdeutlicht, in dem „konkrete Textstellen angeführt [werden] die unter eine Kategorie fallen und als Beispiel für diese Kategorie gelten sollen“ (Mayring 2015: 83).

Ferner wurden Kodiereinheiten festgelegt, es wird also „...genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen“ Mayring 2015:83. Für diese Arbeit wurde bestimmt, dass Abschnitte kodiert werden, die mindestens einen ganzen Satz umfassen (Kodiereinheit). Zur weiteren Einordnung von Beschreibungen werden sowohl die referenzierte Literatur als auch die Fragebögen herangezogen (Kontexteinheit). In der vorliegenden Untersuchung wird neben der spezifischen Forschungsliteratur auch Literatur, die sich mit der rechtlichen Seite von Schule und Ehrenamt befasst, herangezogen.

In einem weiteren Schritt werden die Kategorien und Kurzfragebögen entlang der forschungsleitenden Fragestellung ausgewertet und im Hinblick auf spezifische schulübergreifende Zusammenhänge analysiert. In der Phase der Interpretation der

¹¹¹ Wie Schreier (2014) feststellt, kann es durchaus notwendig sein, auch Hauptkategorien induktiv zu ergänzen, wenn bei der Durchsicht des Materials Aspekte des Themas angesprochen werden, die im Vorfeld nicht bedacht wurden (Schreier 2014).

gewonnenen Ergebnisse erfolgt eine Rückkopplung von Theorie und den empirischen Resultaten.

Unterstützt wird die Datenanalyse durch die Software zur qualitativen Datenanalyse f4¹¹², ein Werkzeug der sozialwissenschaftlichen Textanalyse, welches hilft, große Mengen an Daten zu verwalten und Funktionen für deren Organisation und Analyse bereitstellt. Dabei werden jedoch keine eigenständigen Analyseschritte übernommen.

Die im Rahmen des Auswertungsprozesses entstehenden Kodierungen und Memos sowie die in der Auseinandersetzung damit entstehenden Konzepte und Kategorisierungen sind durch das computerunterstützte Verfahren transparent und nachvollziehbar. Der Einsatz der Software erlaubt es, über die Dokumentation der Kategorien die Vorgehensweise intersubjektiv nachvollziehbar zu machen und damit der Forderung nach Transparenz nachzukommen.

- Auswertung der Fragebögen

Die ausgefüllten Fragebögen wurden in Gruppen sortiert (Fragebögen der Schulleiter*innen, ehrenamtlichen und schulischen Akteur*innen). Die Analyse des Datenmaterials diente der genaueren Beschreibung des ehrenamtlichen Einsatzbereiches, der soziostrukturrellen Einordnung der Schule und der Rolle der Lehrkraft im schulischen Gefüge.

Kurze Zusammenfassung

Im Folgenden wird der Ablauf der Datenanalyse der vorliegenden Untersuchung mit deduktiver und induktiver Kategorienerstellung zusammengefasst und graphisch dargestellt.

¹¹² Mit dem Programm f4analyse von Dressing und Pehl lassen sich Fundstellen codieren und strukturieren und Memos erstellen.

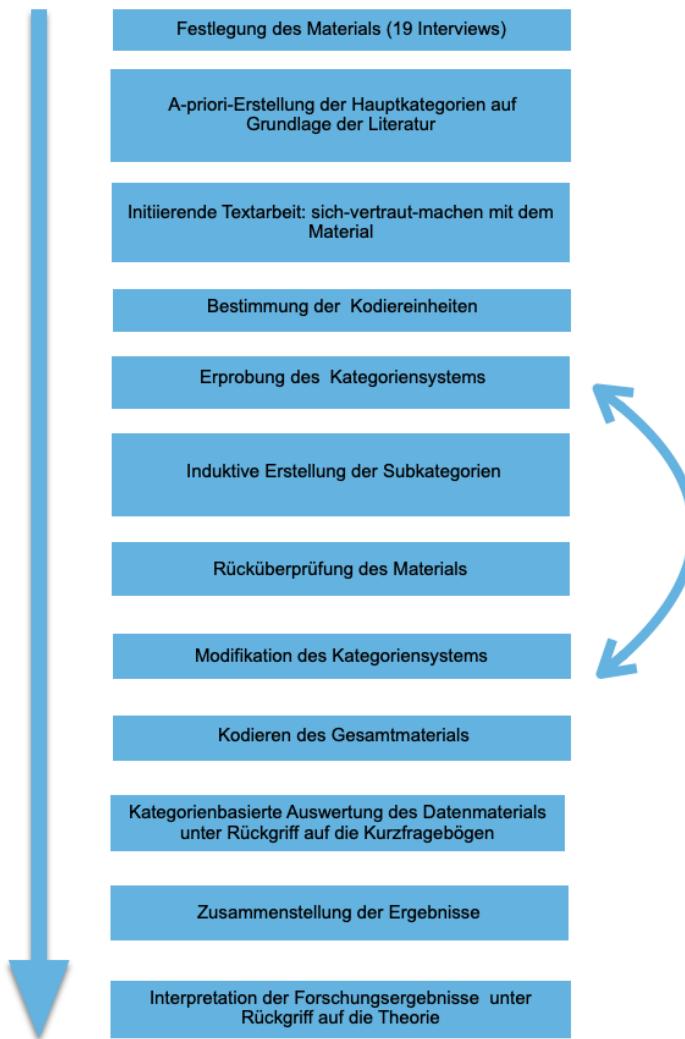


Abb. 4: Verfahren der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse
(in Anlehnung an Schreier, 2014).

Die strukturierte Inhaltsanalyse besteht aus mehreren Schritten. Das ermöglicht eine systematische und detaillierte Untersuchung der durchgeföhrten Interviews, um spezifische Informationen zu gewinnen und die Forschungsfrage zu beantworten.

In der Vorbereitung werden die Ziele und Forschungsfragen definiert. Es wurde ein Kodierschema entwickelt, das die relevanten Kategorien und Kodiereinheiten für die Analyse festlegt. Nach der Erprobung an einem Teil des Datenmaterials wurde der zu analysierende Text systematisch analysiert und inhaltliche Aussagen den vorher definierten Kategorien zugeordnet. Dies erfolgte mit Hilfe von Software. Während des Kodierungsprozesses entstanden neue Kategorien oder Unterkategorien, die dem Textinhalt entsprechen. Diese wurden dokumentiert und in den weiteren Analyseschritten

berücksichtigt. Die Auswertung der Fragebögen erfolgte themenbezogen. Als weiterer Schritt wurden die Ergebnisse zusammengeführt, interpretiert und in Bezug auf die Forschungsfragen diskutiert. Hierbei wurden auch relevante theoretische Konzepte und die Literatur einbezogen.

4.7 Gütekriterien qualitativer Forschung

Auch für die vorliegende Arbeit stellt sich die Frage nach der Bewertung der qualitativen Forschung. Zum einen sollen das eigene Vorgehen und die Ergebnisse durch die Autorin überprüft werden. Zum anderen wird auch diese Veröffentlichung von weiteren Leser*innen eingeschätzt und beurteilt werden. Ein anderer Kontext, in dem qualitative Arbeiten bewertet werden, sind Begutachtungen im Rahmen von Forschungsanträgen oder Peer-Reviews. Immer stellt sich die Frage nach Bewertungskriterien qualitativer Forschung. „Unter Gütekriterien werden Kriterien verstanden, die Anwendung finden, um bei der Durchführung empirischer Forschungsprojekte deren Qualität zu sichern. Gütekriterien umfassen verschiedene Regeln und systematisierte Vorgehensweisen, die die Qualität der Studienplanung, der Durchführung der Datenerhebung, der Datenaufzeichnung, der Datentranskription bis hin zur Datenauswertung sicherstellen sollen“ (Misoch 2015:231).

Anders als in der standardisierten Forschung, in der die Qualität des Messvorgangs im Zentrum steht und die Gütekriterien (Validität, Reliabilität und Objektivität) weitgehend unstrittig sind (Döring/Bortz, 2016), besteht in der qualitativen Forschung die Herausforderung darin, sich auf gemeinsame Standards zu verständigen. Die Schwierigkeit, zu einem konsensfähigen Set an Indikatoren zu gelangen, ist in der Hauptsache einer Diversifizierung qualitativer Forschung geschuldet: Die Vielfalt der Forschungssituationen (Materialgewinnung und Auswertung), die Diversität der Forschungsgegenstände und Fragestellungen, aber auch unterschiedliche Schulen, sprachraumbezogene und disziplinspezifische Schwerpunkte und eine Vielfalt von Anwendungsfeldern erschweren die Bestimmung von übergreifenden, angemessenen Kriterien der Bewertung, die neben der Qualitätsbestimmung auch der Sicherung und Verbesserung der Qualität qualitativer Forschungsarbeiten dienen könnten (hierzu auch Misoch, 2015: 245f.).

Die Diskussion über gemeinsame Gütekriterien ist nicht neu und steht im Fokus zahlreicher Diskussionen (Strübing et al., 2018; Flick, 2019) (ein Überblick hierzu findet sich bei Flick, 2019; Misoch, 2015). Zwei Hauptrichtungen sind neben der grundsätzlichen Frage, ob es überhaupt einheitliche Kriterien geben kann (hierzu u.a. Madill et al., 2000; Bohnsack, 2005) in der Diskussion auszumachen: „1. Wie lassen sich Konzepte wie Reliabilität und Validität für die qualitative Forschung reformulieren bzw. modifizieren? 2. Welche methodenangemessenen Kriterien können entwickelt und an die Stelle von Kriterien wie Objektivität, Validität und Reliabilität gesetzt werden?“ (Flick 2019:475).

In der konkreten Auseinandersetzung um Qualitätskriterien qualitativer Forschung sind drei Ansätze auszumachen. Befürworter einer Reformulierung der klassischen Kriterien sehen Ansätze über den Weg der kommunikativen Validierung, der prozeduralen Validierung und der Expertenvalidierung (ausführlich hierzu Flick, 2019). Eine Möglichkeit, sich mit der Frage der Bestimmung der Qualität qualitativer Forschung auseinanderzusetzen, ist die Aufstellung von Standards. In diesem Ansatz werden die Methoden und Standards qualitativer Forschung auf der Grundlage einer empirischen Rekonstruktion der Forschungspraxis entwickelt. Theoretische und methodologische Vorschläge werden hierzu u.a. von Bohnsack und Krüger gemacht (Bohnack/Krüger, 2005), deren Reichweite und Möglichkeiten aber kritisch interpretiert werden (Flick 2019:479f.).

Ein weiterer Ansatz, die Qualität von qualitativer Forschung zu bestimmen, sind Strategien der Geltungsbegründung. Dabei geht es darum, die Gültigkeit und Glaubwürdigkeit der Forschungsergebnisse zu begründen und zu überprüfen. Als Strategien können Konzepte der Triangulation (ausgehend von einer Theorie wird sowohl mit der Methode als auch mit einer Datenform gearbeitet), der analytischen Induktion („Absicherung von gewonnenen Theorien und Erkenntnissen durch die Analyse bzw. Integration abweichender Fälle“ Flick 2019:482) oder der Transparenz der Vorgehensweise angewendet werden. Die Qualität der Forschung wird im letzten Ansatz hierbei auf die Bewertung des Forschungsprozesses als Ganzes ausgeweitet (in diesem Sinne auch Misoch, 2015, die in ihrer Arbeit einen übergreifenden Kriterienkatalog konzipiert). Auch weitere Autor*innen orientieren sich mit den Gütekriterien am Prozess des Verfahrens und betonen die Bedeutung spezifischer Maßnahmen zur Qualitätssicherung. Ein Beispiel dafür ist Mayring (2016), der mit sechs Gütekriterien („Verfahrensdokumentation“, „Interpretationsabsicherung mit Argumenten“,

„Regelgeleitetheit“, „Nähe zum Gegenstand“, „kommunikative Validierung“, „Triangulation“) den gesamten Forschungsprozess abdeckt.

Über die alleinige Orientierung am Forschungsprozesses hinaus gehen Strübing et al. (2018), wenn sie neben den Kriterien der Gegenstandsangemessenheit, der empirischen Sättigung, der theoretischen Durchdringung und der Originalität zusätzlich das „Kriterium der textuellen Permanenz“ (ebd. 2018:93) einbeziehen. Dieses Gütekriterium wendet sich an Rezipienten und bewertet die Rolle des Forschenden als Autor*in. Über die intersubjektive Nachvollziehbarkeit einer Studie hinaus soll die „Übersetzungsleistung“ (ebd. 2018:93), also die kompetente Darstellung der Forschung und Aufbereitung des Materials, für den Rezipienten als weiteres Qualitätskriterium einbezogen werden.

Strübing et al. (2018) fordern „eine Weise der Herstellung des Forschungsgegenstandes, die das empirische Feld ernst nimmt“ (ebd. 2018:83) in der Weise, dass Methoden, Fragestellungen und Datentypen einer fortlaufenden Justierungsanforderung unterworfen werden (ebd. 2018: 83). Zudem halten sie eine Verankerung von Interpretationen im Datenmaterial für notwendig (empirische Sättigung, ebd. 2018:83). Unter theoretischer Durchdringung wird die Qualität der Theoriebezüge verstanden und das in diesem Feld hervorgerufene Irritationspotenzial. Diese Kriterien einschließlich des Kriteriums der textuellen Permanenz sollen zusammen mit dem Kriterium der Originalität des neu entstandenen Wissens die Arbeit bewerten.

Wie verdeutlicht, werden bei der Formulierung der Gütekriterien diverse Schwerpunkte, verschiedene Standards gesetzt und diverse Strategien verwendet. Doch der Weg zu gemeinsamen Gütekriterien, sofern überhaupt erwünscht, erscheint noch recht weit. Auf diesem Weg werden als momentaner Common Sense die folgenden vier Ansprüche zur Sicherung der Qualität der Forschung und der kritischen Überprüfung der Ergebnisse genannt: die Darstellung der Wahl der Methoden und deren Begründung, eine Explikation der konkreten Vorgehensweisen, die Benennung der Ziel- und Qualitätsansprüche, die dem Projekt zugrundeliegen, und eine Transparenz der Vorgehensweise (Flick 2019:208). Ergebnis sollte es sein, sich ein eigenes Bild darüber machen zu können, ob das Projekt tatsächlich den angestrebten Zielen gerecht wird.

Die Frage der Definition von Grenzwerten oder Benchmarks, anhand derer zwischen qualitativ hochwertigen und weniger hochwertigen qualitativen Forschungsarbeiten

unterschieden werden kann - diese Problematik der Definition von Grenzen (oder Grenzwerten) - bleibt für alle beschriebenen Ansätze und auch für den momentanen Common Sense bestehen und stellt weiterhin eine Herausforderung in der qualitativen Forschung dar, die auch in Zukunft diskutiert und reflektiert werden muss.

5 Kooperation von Ehrenamt und Schule: Auswertung und Ergebnisdarstellung

„Das Wichtigste ist, daß man nicht aufhört zu fragen.“
 © Albert Einstein¹¹³

Die Frage, wie sich die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit von Grundschule und Ehrenamt im schulischen Alltag der Grundschule darstellt, steht im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung.

Rechtliche Vorgaben bilden den äußeren Rahmen dieses Handlungsfelds ehrenamtlicher und beruflicher Tätigkeit, innerhalb der diese Kooperation gestaltet werden kann. Das erlaubt den kooperierenden Schulen eine hohe Gestaltungsfreiheit hinsichtlich der Zusammenarbeit und Gestaltung des ehrenamtlichen Einsatzes.

Wie diese von den untersuchten Schulen individuell geformt werden, wird im Folgenden untersucht (Kapitel 5.1). Ferner werden die Praxis der Kooperation von Lehrkräften und ehrenamtlichen Akteur*innen im schulischen Alltag in Kapitel 5.2 und Schwierigkeiten und Belastungen in der Zusammenarbeit der beiden Partner in Kapitel 5.3 analysiert.

Auf Basis der relevanten Forschungsliteratur wurden zunächst drei Hauptkategorien deduktiv abgeleitet. Diese Kategorien wurden anschließend induktiv weiterentwickelt,¹¹⁴. Abbildung 5 zeigt diese Kategorien im Überblick.

Untersuchung	Kooperation von Ehrenamt und Schule: Eine Untersuchung der Zusammenarbeit von schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen mit Fokus auf die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in der Grundschule		
Hauptkategorie/ deduktiv entwickelt (Ebene H)	Einsatz ehrenamtlicher Akteur*innen im unterrichtsnahen Bereich in der Grundschule (H1)	Praxis der Kooperation von Lehrkräften und ehrenamtlich Engagierten im schulischen Alltag (H2)	Schwierigkeiten und Belastungen in der Kooperation von Ehrenamt und Schule (H3)
Subcode/induktiv entwickelt (Ebene S1)	Subcodes H1S1	Subcodes H2S1	Subcodes H3S1

Abb. 5: Deduktiv entwickelte Hauptkategorien (Ebene H) mit Subcode-Ebene (Ebene S1)

¹¹³ Quelle: Einstein. Zitiert von William Miller in der Zeitschrift Life vom 2. Mai 1955.

¹¹⁴ Eine Gesamtübersicht über die deduktiv und induktiv abgeleiteten Kategorien findet sich im Codebuch im Anhang der Arbeit. Die Kategorien sind jeweils mit einfachen An- und Abführungszeichen gekennzeichnet: 'Kategorie'

5.1 Der Einsatz von ehrenamtlichen Akteur*innen im unterrichtsnahen Bereich der Grundschule

Ein deutliches Bild davon zu erhalten, wie sich das Handlungsfeld der Zusammenarbeit von Ehrenamt und Schule mit Fokus auf den unterrichtsnahen Einsatz der ehrenamtlich Tätigen in der Praxis darstellt, ist Ziel der Auswertung des folgenden Kapitels.

Wie stellt sich das Handlungsfeld der Zusammenarbeit von schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen im unterrichtsbezogenen Einsatz dar? Entsprechend dieser Fragestellung wurden die relevanten Textstellen der Interviews und die Fragebögen ausgewertet und in der deduktiv entwickelten Hauptkategorie 'Einsatz ehrenamtlicher Akteur*innen in der Schule' zusammengefasst. Entsprechend der Fragestellung wurde der Fokus auf die Zusammenarbeit von Ehrenamt und Schule im unterrichtsnahen Bereich gelegt. Die Analyse des Datenmaterials der Hauptkategorie 'Einsatz ehrenamtlicher Akteur*innen im unterrichtsnahen Bereich der Grundschule' ergab drei relevante Bereiche, die die genannte Zusammenarbeit beschreiben: Begründung, Organisation und Praxis der Zusammenarbeit. Diese Bereiche wurden als Subcodes eingeführt: 'Qualität entwickeln', 'Zusammenarbeit organisieren' und 'Praxis der ehrenamtlichen Tätigkeit'.

Hauptkategorie/deduktiv entwickelt	Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt: Einsatz ehrenamtlicher Akteur*innen im unterrichtsnahen Bereich in der Grundschule (H1)		
Ebene H1 S1: Subcode/induktiv entwickelt	Qualität entwickeln	Zusammenarbeit organisieren	Praxis der ehrenamtlichen Tätigkeit

Abb. 6: Induktiv entwickelte Subcodes (Ebene S1) der deduktiven Hauptkategorie 'Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt: Einsatz ehrenamtlicher Akteur*innen in der Grundschule'

Die jeweiligen Subcodes wurden im Forschungsprozess weiter differenziert und neue gebildet (Ebene S2). Für den Bereich der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt, dem Einsatz von ehrenamtlichen Akteur*innen im unterrichtsnahen Bereich in der Grundschule ergibt sich das unten stehende Kategoriensystem, auf das im Weiteren vertieft eingegangen werden soll.

Hauptkategorie/ deduktiv entwickelt	Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt: Einsatz ehrenamtlicher Akteur*innen im unterrichtsnahen Bereich in der Grundschule (H1)						
	Ebene S1 Subcode/induktiv entwickelt	Qualität entwickeln (H1 S1)		Zusammenarbeit organisieren (H1 S1)	Praxis der ehrenamtlichen Tätigkeit (H1 S1)		
Ebene S2 Subcode/induktiv entwickelt	Konzept- ionelle Leitidee	Mehr- wert und Chancen	Organi- gramm der Zusam- menarbeit	Struk- turelle Einbin- dung ehrenamt- licher Tätigkeit	Ehren- amt- liche Zuwen- dung	In- nere Ma- trix der För- de- rung	Aus- wahl der Schü- ler*in- nen

Abb. 7: Induktiv entwickelte Kategorien (Ebene S1/S2) der Hauptkategorie H1 'Einsatz ehrenamtlicher Akteur*innen im unterrichtsnahen Bereich in der Grundschule'

Zunächst soll die Kooperation aus der schulisch-organisatorischen Perspektive dargestellt werden, ohne dabei die ehrenamtliche Sicht außer Acht zu lassen. Anschließend wird die ehrenamtliche Tätigkeit genauer analysiert. Zu Beginn erfolgt eine Detailbetrachtung der zwei Bereiche der Kategorie 'Qualität entwickeln'.

5.1.1 Qualität entwickeln

In Bezug auf die Kooperation mit ehrenamtlich Tägigen stellt sich zunächst die Frage, aus welchen Gründen die untersuchten Schulen die Kooperation mit dem Ehrenamt als sinnvoll erachten und welche Begründungsmuster aus schulischer Perspektive der Kooperation zugrunde liegen. Aus den Interviews lassen sich verschiedene Begründungsmuster hierfür unterscheiden. Als übergeordneter Gesichtspunkt konnte das Thema 'Qualität der Schule weiterentwickeln' extrahiert werden.

Hieraus wurde der Subcode 'Qualität entwickeln' gebildet. Hierfür wurden alle Aussagen der Beteiligten gebündelt, die sich auf Auswirkungen und Chancen, die sich aus der Zusammenarbeit ergeben, beziehen. Die weitere Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial des Subcodes 'Qualität entwickeln' ergaben zwei zentrale Dimensionen,

denen wiederum Subcodes zugeordnet wurden: 'Konzeptionelle Leitideen' und 'Mehrwert und Chancen'. Abbildung 8 zeigt dies im Überblick.

Subcode (H1 S1)	Qualität entwickeln	
Subcode/induktiv entwickelt S2	Konzeptionelle Leitideen	Mehrwert und Chancen

Abb. 8: Induktiv entwickelte Subcodes zu 'Qualität entwickeln' (Ebene H1 S1)

5.1.1.1 Konzeptionelle Leitideen

Im Subcode 'Konzeptionelle Leitideen' wurden Begründungsmuster zusammengefasst, die konzeptionelle¹¹⁵ Bedeutsamkeit beinhalten: Aufgenommen wurden alle Aussagen, die Grundgedanken oder Leitideen bezüglich der Zusammenarbeit von Ehrenamt und Schule formulieren¹¹⁶.

Konzeptionelle Leitlinien gelten als entscheidend für eine Strukturierung der Zusammenarbeit. Sie stellen wichtige Richtlinien dar und legen die Grundlagen für eine Kooperation fest. Daher ist es schlüssig, wenn sich zu diesem Themenbereich ausschließlich Schulleitungen¹¹⁷ äußern, da insbesondere diesen der Bereich der Gestaltungsaufgaben zugeschrieben wird (Meyer 2011:9; BayEUG Art. 57 Absatz 2).

Die in den Interviews getätigten konzeptionellen Aussagen der Interviewpartner *innen formulieren Beweggründe und Ziele hinsichtlich der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt. Ein pädagogisches Konzept im Sinne von Pesch (1996) mit „... Aussagen über Erziehungsziele, pädagogische[n] Standards und Umsetzungsmaßnahmen, die eine ideelle Grundlage für das Handeln in der Einrichtung bilden ... in schriftlicher Fassung... um die notwendige Transparenz, aber auch die Überprüfbarkeit und die Möglichkeit der Weiterentwicklung“ (Pesch 1996:174) zu gewährleisten, ist an den untersuchten Schulen nicht existent. Daher werden ergriffene Umsetzungsmaßnahmen und Kriterien hinsichtlich der geförderten Schüler*innen als Ausdruck konzeptioneller Leitideen erachtet und in die

¹¹⁵ Konzeption: Abgeleitet aus dem Lateinischen conceptio von concipere „auffassen, erfassen, begreifen, empfangen“. „Ein Konzept ist eine Umsetzungsgrundlage“ (Steiner 1999:47). Ausführlich zum Begriff und zu Rolle von Konzepten das Standardwerk von Graf & Spengler 2016.

¹¹⁶ Als sinnfällig erweist sich die Tatsache, dass diesbezügliche Aussagen in den Interviews ausschließlich von Schulleiter*innen getätigt wurden. Vgl. hierzu u.a. Meyer (2011) zu den Aufgabenbereichen der Schulleitung.

¹¹⁷ In den Interviews sind Aussagen der Schulleitung mit „Schulname_SL“ gekennzeichnet.

Darstellung der Konzeption miteinbezogen, wie dieses auch der Landesjugendhilfeausschuss (2009/2010:2) vorschlägt.

Die in den Interviews dargelegten Begründungsmuster verweisen auf ein Konzept von Schule, das sich über eine Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt von der Idee der Schule als reiner Unterrichtsschule lösen will und eine Öffnung der Schule befürwortet. Diese Erweiterung des Schulprofils durch eine „*Öffnung der Schule nach Außen... und eine Vernetzung im Viertel außerhalb der Schulfamilie ... und mit weiteren Berufsgruppen...*“ (C_SL, Absatz 13) wird von allen interviewten Schulleitungen als eine der Grundideen für eine Zusammenarbeit mit dem Ehrenamt formuliert (B_SL, Absatz 83; C_SL, Absatz 11; D_SL, Absatz 15). Die Entscheidung der Schulen für eine Akquise der ehrenamtlichen Akteur*innen vorwiegend im eigenen Stadtviertel stützt diese konzeptionellen Aussagen (B_LK1, Absatz 6; C_LK, Absatz 5).

Als weiteres konzeptionelles Element erweist sich der Umgang mit den Herausforderungen durch eine heterogene Schülerschaft¹¹⁸. Ein „*Migrationsanteil zwischen 70 und 80 Prozent, viele[n] Kinder aus sozial schwachem Milieu, ... bedingt, dass es einfach notwendig ist, dass man zusätzliche Unterstützung sich holt*“ (B_SL, Absatz 11). Angesichts dieser Heterogenität werden als Leitidee für eine Kooperation der Ausbau bestehender Bildungsangebote und die Schaffung neuer Unterstützungsformen für Kinder und deren Familien genannt. „*Was kann man tun, um die Kinder zu unterstützen, wie können wir die Familien unterstützen? Und das schafft man halt in der Schule im normalen Unterricht ohne irgendwas Zusätzliches eigentlich nicht. Und deswegen haben wir eben geschaut, was gibt es für Möglichkeiten*“ (B_SL, Absatz 19). U.a. auch deswegen, da „... *wir nicht sehr üppig mit Zusatzstunden ausgestattet sind*“ (C_SL, Absatz 11) und die Zusammenarbeit mit ehrenamtlichen Akteur*innen die Möglichkeit bietet, fehlende Lehrerstunden auszugleichen. „... *deshalb nutzen wir auch die Lesepaten zur Leseförderung*“ (C_SL, Absatz 11).

Im Fokus aller an der Untersuchung beteiligten Schulen steht die Frage „...*welche Kinder schickt man in die Schulbegleitung*“ (B_LK1, Absatz 125). Das Konzept aller untersuchten

¹¹⁸ Drei der vier untersuchten Schulen weisen eine Migrationsquote mehr als 70% auf. Die Zuordnung der Migrationsquote erfolgt anhand der Fragestellung nach Umgangssprache zu Hause, einem Geburtsland außerhalb Deutschlands oder der nichtdeutschen Staatsbürgerschaft, wobei nur ein Kriterium erfüllt sein muss, um einen Migrationshintergrund zu haben.

Schulen sieht hier eine klare Antwort vor: Die Förderung benachteiligter Kinder durch die Zusammenarbeit mit ehrenamtlichen Akteur*innen steht im Mittelpunkt. „...man nimmt halt immer die Sorgenfälle“ (D_L2, Absatz 153), also Kinder „die nicht oder kaum unterstützt werden.“ (B_LK1, Absatz 8; A_L1, Absatz 19). „Bei den Schulbegleitern, da ist uns wichtig, dass es eher die benachteiligten Kinder trifft. Und zwar egal, ob die jetzt ganz, ganz schlecht sind schulisch gesehen oder einfach auch sprachlich zum Beispiel auch Schwierigkeiten haben, also eher solche Kinder, die halt einfach in irgendeiner Weise benachteiligt sind“ (B_SL, Absatz 29).

Im konzeptionellen Rahmen des Umgangs mit einer heterogenen Schülerschaft lässt sich an Schule A eine Variante erkennen. Hier werden sowohl schwächere Schüler*innen als auch bewusst solche mit hohem Leistungsstand für die ehrenamtliche Förderung ausgewählt. „Die hat mir auch die Guten rausgegeben, die mal schnell lesen wollten und das genossen haben“ (A_E3, Absatz 3).

Bei ähnlichen Auswahlkriterien der Schüler*innen unterscheiden sich die konzeptionellen Ansätze der Schulen. Die leitende Idee von Schule B und Schule D sieht vor, denen „Zeit [zu] schenken, die es nicht besonders leicht haben... die brauchen einfach mal jemanden, der ihnen zuhört, der ihnen Geschichten vorliest, der einfach da ist“ (B_LK1, Absatz 8). „...also die [Ehrenamtlichen] geben den Kindern was anderes, als es ein Lehrer tut“ (B_SL, Absatz 93; in diesem Sinne auch C_E2/E3, Absatz 5). Konzeptioneller Ansatz ist es, den Schüler*innen individuelle, persönlichkeitsbezogene Unterstützungsformen anzubieten und somit die Familien zu unterstützen. An diesen beiden Schulen werden die Schaffung individueller Kontakte zwischen Kind und ehrenamtlich Tätigem und der Aufbau emotionaler Bindung als wichtige konzeptionelle Elemente hervorgehoben (D_E2, Absatz 53; D_LK, Absatz 53; D_E1, Absatz 31; D_L2, Absatz 13).

An Schule D werden die konzeptionellen Leitideen noch um einen gesellschaftspolitischen Aspekt erweitert: Kinder aus Familien mit geringem finanziellen Einkommen, die sich Nachhilfe nicht leisten können, sollen durch die Kooperation von Schule und Ehrenamt zusätzliche, kostenfreie Unterstützung erhalten (D_SL, Absatz 17).

Verbesserung der schulischen Leistung durch Lese- und Sprachförderung in individueller Betreuung oder als Kleingruppenunterricht stehen im konzeptionellen Fokus der Schulen A

und C (A_L1, Absatz 13; C_SL, Absatz 11). Ehrenamtliche Unterstützung soll leistungsschwächeren Schüler*innen zusätzliche Übungsmöglichkeiten geben und/oder Defizite abbauen. In Erweiterung des schulischen Konzeptes wird an diesen Schulen zusätzlich individuelle ehrenamtliche Betreuung bei den Hausaufgaben angeboten (A_L, Absatz 5), „*jemand, der das eben mit ihnen gemeinsam macht. ...ich erhoffe mir eben einen Lernzuwachs bei den Kindern*“ (A_L1, Absatz 13).

5.1.1.2 Mehrwert und Chancen

Im Subcode 'Mehrwert und Chancen' wurden Aussagen zusammengefasst, die pragmatische Begründungsmuster für eine Kooperation beinhalten. Hierin wurden alle Aussagen gebündelt, die sich auf die überprofessionelle Kooperation beziehen und als Mehrwert, verstanden als positive Erweiterung, als Zugewinn oder als Chance für ehrenamtlich Tätige, Lehrkräfte und auch für Schüler*innen reflektiert werden.

In Abgrenzung zum Subcode 'konzeptionelle Leitideen' wurden in diesem Subcode nur Aussagen aufgenommen, die sich auf die konkrete Umsetzung der Kooperation von Schule und Ehrenamt und auf Erfahrungen im schulischen Alltag beziehen. Die diesbezüglichen Aussagen lassen sich verschiedenen Bereichen zuordnen: einem individuumsbezogenen-psychologischen, einem unterrichtsbezogenen und einem gesellschaftspolitischen Bereich.

Da sich Mehrwert und Chancen, die sich aus der Kooperation von Schule und Ehrenamt ergeben, in Abhängigkeit der Rolle different darstellen, werden die Aussagen der Partner*innen im Folgenden getrennt vorgestellt und in einem weiteren Schritt verglichen.

- Die schulische Perspektive

Von den schulischen Akteur*innen werden die Möglichkeit der individuellen Wahrnehmung des einzelnen Kindes und die der individuellen Betreuung in der Einzel- oder Kleingruppenförderung¹¹⁹ als Chance und als Mehrwert formuliert.

Auch der individuelle Bezug, der sich zwischen Kind und ehrenamtlich Tätigen aufbaut, wird als Gewinn reflektiert; ein Gewinn sowohl für die Schüler*in als auch für den

¹¹⁹ Aus den Fragebögen wird ersichtlich, dass die Gruppenstärke, der durch ehrenamtliche Akteur*innen geförderten Schüler*innen nicht größer als fünf ist.

ehrenamtlich Tätigen (C_E1, Absatz 59). „Also es entstehen auch, also persönliche Bindungen und das ist zum Beispiel ein Beispiel dafür, dass es absolut erfolgreich ist“ (B_LK, Absatz 125), so die Beurteilung der Lehrkraft.

Gezielte Leseförderung, einer Schüler*in eine weitere Möglichkeit zu bieten, mit einem Muttersprachler Deutsch zu sprechen oder zusätzlich individuelle Hilfestellung zu geben, diese Möglichkeiten erwachsen aus der Zusammenarbeit der Schule und dem Ehrenamt und werden von den schulischen Akteur*innen sowohl als individuumsbezogener Mehrwert für das Kind formuliert und als Lernchance reflektiert.

Genannt wird im Weiteren von den schulischen (u.a. A_L1, Absatz 19) und auch von den ehrenamtlichen Akteur*innen die Möglichkeit, einen Beitrag zur Chancengleichheit zu leisten, indem bevorzugt Kinder zur Förderung ausgewählt werden, deren Eltern „aus sozial schwachen Häusern“ (C_E2/E3, Absatz 49) kommen und somit „...Kindern Chancen zu geben, die sie vielleicht sonst nicht haben“ (C_E2/E3, Absatz 49) (in diesem Sinne auch C_E1, Absatz 147).

Nicht schülerbezogen, sondern selbstbezogen und als gesellschaftspolitischer Mehrwert zu verstehen, ist die aufgeführte Möglichkeit, generationsübergreifend zu arbeiten und sich auszutauschen. Insbesondere der Perspektivenwechsel durch die Zusammenarbeit mit Personen, die bereits im Ruhestand sind oder aus anderen Berufsgruppen stammen, wird positiv reflektiert (D_LK, Absatz 11; C_LK, Absatz 83).

- Die ehrenamtliche Perspektive

Mehrwert und Chancen, die aus der Kooperation von Schule und Ehrenamt entstehen, werden auch von ehrenamtlich Tätigen in verschiedenen Bereichen wahrgenommen.

Zum einen werden von den ehrenamtlichen Akteur*innen soziale Aspekte als Mehrwert ihrer Tätigkeit an der Schule formuliert. Angesprochen sind soziale Kontakte, die Einbindung in eine Gemeinschaft (u. a. A_E2, Absatz 103) und die vielfältigen Formen der Anerkennung durch Schüler*innen und Lehrkräfte. Hierbei werden weniger die Anerkennungen und die Würdigungen von institutioneller Seite („recognition“) angesprochen. Vielmehr wird als Mehrwert die Anerkennung („appreciation“) im Sinne der Bekanntgabe einer lobenden Würdigung und eines positiven, in Teilen auch non-verbal geäußerten Feedbacks, formuliert. „... ich bisher immer positives Feedback gehabt ... dann ist es natürlich auch das Strahlen in den Gesichtern der Kinder, wenn sie dann

irgendein Problem nicht mehr haben“ (A_E1, Absatz 46). Diese Zitate stehen stellvertretend für mehrfach getätigte Aussagen. „...also das habe ich nicht gewusst, aber jetzt in den fünf Jahren habe ich gelernt, dass man natürlich auch viel von den Kindern bekommt und selber auch was lernt dabei“ (C_E1, Absatz 19).

Der Mehrwert aus der Kooperation für die ehrenamtlichen Akteur*innen ergibt sich zum einen aus dem Response durch die Kinder, „...es ist nicht nur Zeit, die die Ehrenamtlichen den Kindern schenken, sondern auch die Kinder den Ehrenamtlichen, die geben ihnen auch viel, viel zurück...“ (B_LK1, Absatz 133), zum anderen auch aus der Anerkennung durch die Lehrkräfte und der Einbindung in ein Team. Beides wird von ehrenamtlicher Seite als Gewinn aus der Zusammenarbeit reflektiert. Aussagen wie „... also wir drei sind wirklich ein super Team und arbeiten da ganz toll zusammen“ (C_LK, Absatz 41) stehen stellvertretend für weitere diesbezügliche Aussagen (u.a. A_E3, Absatz 76; C_E1, Absatz 123).

Im Weiteren wird die Möglichkeit, die eigene Lesefreude, die eigene Lust am Lesen weitergeben zu können, von fast allen interviewten ehrenamtlich Engagierten (mit hoher Emotionalität¹²⁰) als Gewinn formuliert. „... gerade in der heutigen digitalen Zeit ist es mir wirklich ein Herzensanliegen“ (C_E2/E3, Absatz 49), dass „vielleicht so ein junger Mensch eine Affinität, eine Beziehung zu Büchern und zum Lesen bekommt“ (D_E2, Absatz 15) (in diesem Sinne auch D_E1, Absatz 15).

Als Mehrwert lässt sich auch die starke positive emotionale Beteiligung der ehrenamtlichen Akteur*innen an ihrer schulischen Tätigkeit wahrnehmen. „...dass eines meiner Kinder den Übertritt in das Gymnasium geschafft hat, das freut mich von Herzen“ (D_E1, Absatz 151) und „...was sie selber da mitnehmen“ (B_SL, Absatz 59), sind hierfür stellvertretende Aussagen. Auch die in der Schule gewonnenen Erfahrung werden positiv reflektiert: „Dann ist das schon ganz was Tolles, was man für sich selbst mit nach Hause nehmen kann. Und wo ich mir manchmal in so Gesprächen mit Freunden und so denke, wenn ihr wüsstet, wie die Realität ausschaut“ (D_E2, Absatz 116).

Neben den sozialen und emotionalen Vorteilen, die aus der Kooperation zwischen Ehrenamt und Schule resultieren, werden auch gesellschaftspolitische Aspekte als Gewinn hervorgehoben. Die Möglichkeit, „Zeit statt Geld“ zu spenden, wird als Mehrwert

¹²⁰ Diese Aussage lässt sich anhand der Audio Aufzeichnung nachvollziehen, weniger anhand der transkribierten Texte.

betrachtet, insbesondere von ehrenamtlicher Seite, wenn mit dem Ausscheiden aus dem aktiven Berufsleben „....*ein gewisser finanzieller Einschnitt verbunden [ist]*“ (D_E2, Absatz 7). Dieser Aspekt wird von ehrenamtlicher Seite mehrfach betont und als eine Bereicherung angesehen.

5.1.1.3 Qualität entwickeln - kurze Zusammenfassung

Die interviewten Schulleiter*innen nennen als Begründung und Intention der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt Herausforderungen durch eine heterogene Schülerschaft und den Wunsch der Schule, sich nach außen Richtung Sozialraum zu öffnen. Die Aussagen der Führungskräfte machen deutlich, dass beide Bereiche - Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft und Öffnung der Schule - Teile des Konzepts der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt darstellen.

Die Konzeptionen der Zusammenarbeit an den untersuchten Schulen weisen damit sowohl eine institutionell schulbezogene als auch eine individuumsbezogene Kategorie auf.

Die durchaus vergleichbaren Grundkonzeptionen zeigen in der Umsetzung deutliche Variationen: An zwei der vier untersuchten Schulen sollen ehrenamtlich Engagierte durch individuelle Förderung und den Aufbau emotionaler Bindung Schüler*innen stärken und Care-Arbeit im Sinne des Sichkümmerns¹²¹ leisten. An den beiden anderen untersuchten Schulen werden ehrenamtlich Tätige gezielt zur Differenzierung und als zusätzliche Unterstützung eingesetzt. In diesen Konzeptionen stehen leistungsorientierte Aspekte stärker im Fokus der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt.

Die genannten Punkte sind Eckpunkte einer Konzeption. Eine genaue Standortbestimmung der einzelnen Schule ist schwer festzumachen, da an keiner eine schriftlich verfasste Konzeption vorliegt und infolgedessen Nachvollziehbarkeit und Transparenz der getätigten Aussagen eingeschränkt sind.

Die Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt bildet eine Schnittstelle von schulischen und außerschulischen Akteur*innen. Der aus dieser Kooperation erwachsende Mehrwert und die Chancen werden von den Beteiligten positiv reflektiert. Dieses

¹²¹ „Care-Arbeit oder Sorgearbeit beschreibt die Tätigkeiten des Sorgens und Sichkümmerns“: Definition Care-Arbeit unter Landeszentrale für politische Bildung <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/carearbeit/>. Aufgerufen am 07.03.2021.

Untersuchungsergebnis ist naheliegend, da die beteiligten Schulen auf eine langjährige Kooperation zurückblicken können. Es ist davon auszugehen, dass diese beendet werden würde, wenn nicht ausreichend Mehrwert aus der Kooperation für die Partner*innen entsteht¹²².

Die folgende Abbildung fasst Mehrwert und Chancen, die in der Kooperation gesehen werden, zusammen.

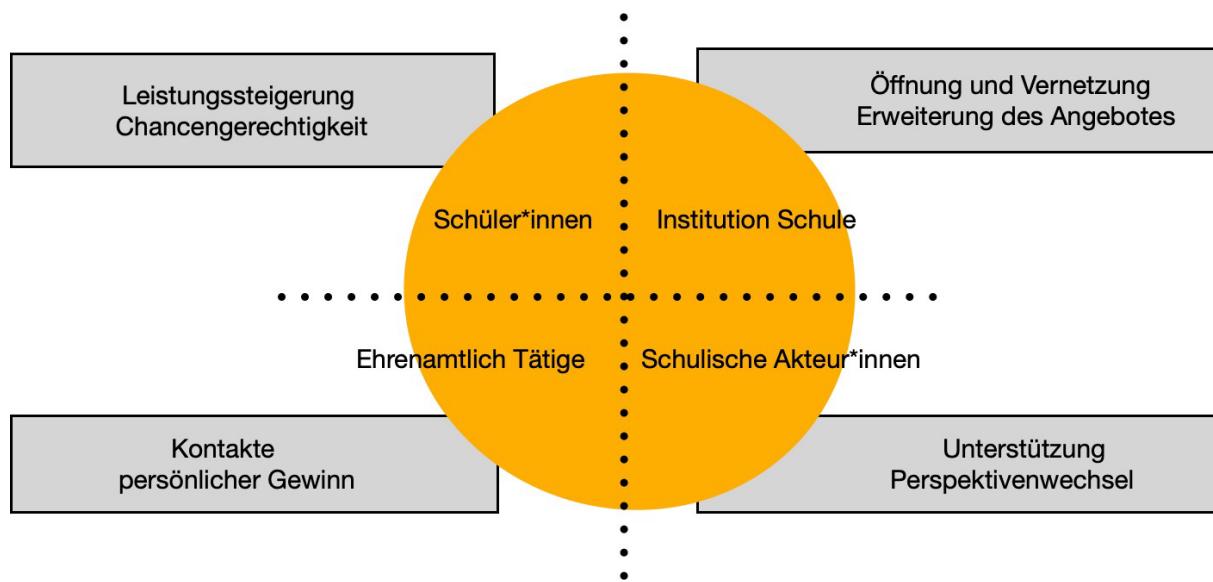


Abb. 9: Mehrwert und Chancen der Kooperation von Schule und Ehrenamt
(in Anlehnung an Schüpbach et al., 2012)

Die Untersuchung macht auch deutlich, dass der von schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen empfundene Mehrwert und die Chancen keineswegs deckungsgleich sind. Beide Gruppen stellen in Teilen unterschiedliche, wie Abbildung 9 zeigt, keineswegs aber konträre Aspekte in den Fokus. Die schulischen Akteur*innen formulieren vorwiegend schüler- und unterrichtsbezogene Aspekte. Im ehrenamtlichen Fokus steht die eigene Person, die aus ihrer Tätigkeit an der Schule und aus dieser Kooperation persönlichen Mehrwert zieht. Konsensuell positiv reflektiert werden gesellschaftspolitische Aspekte wie einen Beitrag zur Chancengleichheit leisten zu können und generationenübergreifend zu arbeiten. Ähnlich verhält es sich bei den von allen Akteur*innen als Mehrwert reflektierten Aspekten wie Bindungsaufbau, individuelle Hilfe und Care-Arbeit, welche sich aus dem erweiterten schulischen Angebot ergeben.

¹²² Olk et al. (2011) weisen in ihrer Untersuchung zu Kooperationen in der Ganztagschule darauf hin, dass die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partner*innen von schulischer Seite meist schnell beendet wird, wenn diese keinen Mehrwert bringt.

5.1.2 Zusammenarbeit organisieren

Wie handhaben die Schulen die Kooperation mit dem Ehrenamt organisatorisch? Welche darauf ziellenden organisatorischen Maßnahmen werden ergriffen, um eine Passung zwischen schulischen Strukturen und Anforderungen, die aus der Kooperation mit dem Ehrenamt erwachsen, zu erreichen? Zur Klärung dieser Fragen wurde aus den relevanten Interviewpassagen der Subcode 'Zusammenarbeit organisieren' als weiteres Unterthema der Hauptkategorie Einsatz ehrenamtlicher Akteur*innen im unterrichtsnahen Bereich in der Grundschule induktiv entwickelt. Hierin wurden alle Aussagen gebündelt, die sich auf strukturell-organisatorische Grundlagen und Maßnahmen zur Organisation der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt beziehen. Zudem wurden die Fragebögen entsprechend der dargelegten Fragestellung ausgewertet.

Die Auswertung der relevanten Textstellen und der Fragebögen ergab zwei Dimensionen, die organisatorische und hierarchische Strukturen, die für diese Kooperation entwickelt wurden, wiedergeben und im Folgenden als Subcodes abgebildet werden. Entwickelt wurden die Subcodes 'Organigramm der Zusammenarbeit' und 'strukturelle Einbindung ehrenamtlicher Tätigkeit in den schulischen Kontext', wie Abbildung 10 im Überblick zeigt.

Subcode Ebene H1S1	Zusammenarbeit organisieren	
Subcode/ induktiv entwickelt Ebene S2	Organigramm der Zusammenarbeit	Strukturelle Einbindung ehrenamtlicher Tätigkeit in den schulischen Kontext

Abb.10: Induktiv entwickelte Subcodes 'Zusammenarbeit organisieren' (Ebene H1 S1)

5.1.2.1 Organigramm der Zusammenarbeit

Hilfreich in der Beschreibung eines Untersuchungsfelds und dessen Verständnis sind neben der Klärung der konzeptionellen Ausrichtung auch eine Veranschaulichung des organisatorischen Zusammenspiels und der Kommunikationsbeziehungen. Organigramme¹²³ eignen sich nicht nur für die Darstellung im Bereich von wirtschaftlichen Organisationen. Auch im Bereich Schule oder Kindergarten finden diese Darstellungen

¹²³ „Das Organigramm bildet eine Organisation in Form eines Diagramms ab; daher der Begriff Organigramm. Es ist eine grafische Darstellung oder Schaubild des Aufbaus und der Struktur einer Organisation. Sie machen sichtbar, welche Einheiten, Abteilungen und Stellen es in der Organisation gibt und wie die Beziehungen zwischen den Einheiten sind“ <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/organigramm-44460/version-267771>. Aufgerufen am 27.03.20201.

Verwendung, um innere Struktur und Hierarchie zu illustrieren.¹²⁴ Die für die Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt entwickelten und verwendeten organisatorischen und hierarchischen Strukturen finden hierin einen gut nachvollziehbaren grafischen Niederschlag. Organisatorische Einheiten in den untersuchten Schulen werden auf diese Weise anschaulich dargestellt, Aufgabengliederungen und Kommunikationsbeziehungen sichtbar. Grundlage sind hierfür alle Textstellen, die auf das organisatorische Zusammenspiel, auf hierarchische Beziehungen zwischen den Partner*innen und auf Kommunikationswege zwischen den Beteiligten verweisen.

Das hieraus entwickelte Organigramm zeigt die organisatorische Struktur der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt und wurde anhand der Interviewaussagen der Akteur*innen entwickelt. Die grafische Darstellung bezieht sich auf die Schulen A, B, C und D, wobei die Pfeile die hierarchischen Kommunikationswege abbilden. Schule A nimmt eine Sonderposition ein, da hier die Zwischenebene einer koordinierenden Lehrkraft nicht delegiert ist und die Kommunikation zwischen Schulleitung und den Beteiligten des Kleinteams direkt stattfindet. Dieses Kleinteam besteht aus einer Lehrkraft und einem ehrenamtlich Engagierten und bildet sich über den zu fördernden Schüler, wie nachfolgend ausführlich dargestellt wird. An Schule C sind die Kommunikationswege gesplittet: Ehrenamtlich Engagierte wenden sich an das ehrenamtliche Koordinationsteam. Ansprechpartner*in für die Lehrkraft im Kleinteam ist die beauftragte koordinierende Lehrkraft.

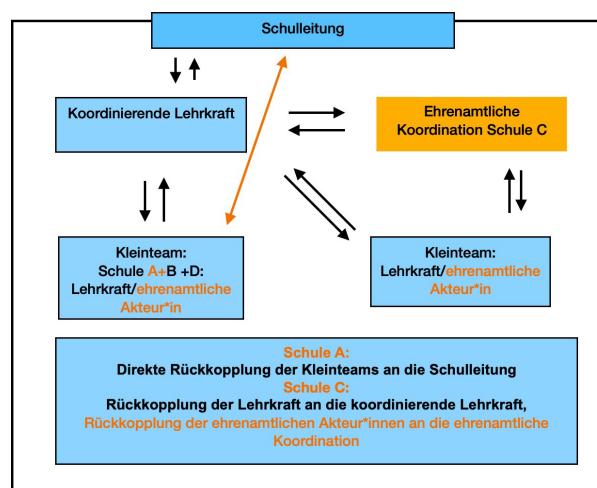


Abb.11: Organisatorische Struktur der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt

¹²⁴ Die Suche nach „Organigramm Schule“ ergab etwa 2,9 Millionen Einträge. Aufgerufen am 01.06.2023.

Wie im Organigramm deutlich wird, ist an den untersuchten Schulen die Zusammenarbeit mit ehrenamtlich Tägen auf drei (an Schule A zwei) Hierarchie- und Kommunikationsebenen organisiert: einer Leitungsebene, der Ebene der koordinierenden Lehrkraft bzw. des ehrenamtlichen Organisationsteams und der Ebene der Kleintteams.

- Die Leitungsebene

Die Leitungsebene der untersuchten Grundschulen umfasst, wie in BayEUG Art. 57 festgelegt, die Schulleitung und ihre Stellvertretung. Die Schulleitung trägt die Verantwortung für einen ordnungsgemäßen Dienstbetrieb, dem sogenannten inneren Schulbereich (BayEUG Art. 57 Abs. 2). Im Rahmen dieser Vorgaben kann die Aufnahme einer Kooperation mit ehrenamtlichen Partner*innen formal-rechtlich gesehen nur von der Schulleitung entschieden und muss von dieser verantwortet werden. In der Praxis, so zeigen die Interviews, erfolgt die Aufnahme einer Kooperation mit ehrenamtlichen Akteur*innen zumeist in vorheriger Abstimmung mit dem Kollegium (D_SL, Absatz 11; D_LK, Absatz 23). Nach der Initiierung dieser Zusammenarbeit sehen die Schulleitungen der untersuchten Schulen ihren Hauptaufgabenbereich hinsichtlich der Kooperation in der Mehrzahl in der Erstellung grundlegender organisatorischer Rahmenvorgaben und der Auswahl der ehrenamtlich Tägen. „Also das [die Vorauswahl der Ehrenamtlichen (eingef.)] würde ich mir auch immer vorbehalten“ (B_SL, Absatz 46 - 47).

Für die Schulleitung besteht laut BayEUG Art. 57 Abs. 2 und 3 die Möglichkeit, „... bestimmte Aufgaben, die sich aus dieser Verantwortung ergeben (...) zu übertragen. Dieses entbindet den Schulleiter jedoch nicht von seiner Aufsichts- und Organisationsverantwortung“ (www.km.bayern.de: KM_Zuständigkeiten_RiSUneu.pdf:1). An drei der untersuchten Schulen wird diese Möglichkeit wahrgenommen und die konkrete organisatorische Umsetzungspraxis der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt an eine Lehrkraft aus dem Kollegium delegiert. „... das sehe ich klar in Delegation, ich gebe das Amt ab und erwarte von der Koordinatorin, dass sie komplett die Koordination der Lesepatenschaften übernimmt vom Anfang bis Ende. Ich lasse mir nur einmal im Jahr Bericht erstatten“ (C_SL, Absatz 17) „... und dann immer wieder zwischendurch, wenn Fragen auftauchen“ (C_SL, Absatz 47). Die Schulleitung steht in der „Hauptverantwortung (...) aber organisieren und koordinieren tut es eine andere Person und das finde ich auch ganz sinnvoll“ (B_SL, Absatz 25) (in diesem Sinne auch D_SL, Absatz 23+27). Sie erwarten von dieser „... natürlich eine detaillierte Organisation“ (B_SL, Absatz 33). Weitere

Vorgaben hierzu werden von interviewten Schulleitungen verneint (D_SL, Absatz 31; B_SL, Absatz 23).

- Die Koordinationsebene

Dieser von der Schulleitung delegierte Verantwortungsbereich, im Folgenden von der Autorin als Koordinations- oder Mittlerebene¹²⁵ bezeichnet, stellt sich an den untersuchten Schulen different dar:

An den Schulen B und D ist hierfür eine Lehrkraft beauftragt. Mit der Delegation ist eine Veränderung der Kommunikationsstruktur verbunden. Zwischen Schulleitung und koordinierender Lehrkraft¹²⁶ (LK) besteht eine direkte kommunikative Rückkopplung. Kommunikative Rückkopplungsprozesse seitens der Kleinteams (Lehrkraft und ehrenamtliche/r Akteur*in) erfolgen an die Koordinationsebene (D_SL, Absatz 55; C_SL, Absatz 47) und somit nur noch indirekt an die Schulleitung.

An Schule A wird auf die Ebene einer koordinierenden Lehrkraft verzichtet. Die entsprechenden organisatorischen Aufgaben sind zwischen Schulleitung und Lehrkräften der Kleinteams aufgeteilt. Rückkopplungsprozesse aller beteiligten Akteur*innen, einschließlich der ehrenamtlich Tätigen, erfolgen direkt an die Schulleitung. „*Ich würde mich natürlich immer an die Schulleiterin wenden*“ (A_E2, Absatz 75) beschreibt der ehrenamtlich Engagierte seine Vorgehensweise hinsichtlich eines Ansprechpartners an Schule A.

Anders an Schule C. Hier gibt es von der Schulleitung die Vorgabe, die Zusammenarbeit in einer Weise zu gestalten, dass „*.... relativ wenig Berührungspunkte ...*“ mit den ehrenamtlich Tätigen existieren. „*....das habe ich auch so kommuniziert*“ (C_SL, Absatz 25).

Schule C bindet im Sinne einer arbeitsteiligen Struktur bereits auf der Koordinationsebene ehrenamtliche Akteur*innen ein: Das ehrenamtliche Koordinationsteam (zwei ehrenamtlich tätige Personen) übernimmt die vollständige Koordination der weiteren ehrenamtlich Engagierten, ist Organisator und Ansprechpartner. Die ehrenamtlichen Akteur*innen des Koordinationsteams selber sind nicht in der Schülerförderung aktiv. Die koordinierende Lehrkraft an dieser Schule verantwortet ausschließlich die schulische Organisation und die

¹²⁵ Die Bezeichnung Mittlerebene ist im doppelten Sinne zu verstehen. Auf dieser Ebene werden Informationen „vermittelt“ im Sinne von weitergegeben, aber es wird auch im Konfliktfall vermittelt.

¹²⁶ In der Koordination tätige Lehrkräfte werden in den Interviews mit Schulname_LK gekennzeichnet.

Koordination der Lehrkräfte. Die kommunikative Rückkopplung der Kleinteams erfolgt entsprechend der getrennten Zuständigkeiten.

Die beiden koordinierenden Einheiten in Schule C befinden sich im direkten Austausch miteinander, arbeiten eng verzahnt, so dass von einem schulisch/ehrenamtlichen Team zu sprechen ist.

- Aufgabenbereiche auf Koordinationsebene

Der von der Schulleitung (ausschließlich an den Schulen B, C und D) delegierte Verantwortungsbereich an die Mittlerebene bedeutet für die koordinierende Lehrkraft - unter Berücksichtigung der Handlungslogiken der Kontexte beruflicher und ehrenamtlicher Arbeit und der Motivlagen¹²⁷ der ehrenamtlichen Partner*innen - die Zusammenarbeit im schulischen Alltag umzusetzen und diese in den institutionellen Kontext einzubetten.

Konkret gilt es, unter Berücksichtigung der individuellen Wünsche der ehrenamtlichen Akteur*innen, organisatorische Themen sowie den Bereich der Schülerzuordnung praktikabel zu bewältigen. Auch die Rolle der Ansprechpartner*innen für Bedarfe, Anliegen und Probleme der Kleinteams wird von der Schulleitung auf diese Ebene delegiert, ferner die Organisation von Aktivitäten zur Anerkennung der ehrenamtlichen Tätigkeit ('Recognition'). Eine Verfügbarkeit über finanzielle Ressourcen zur Gestaltung der Kooperation ist damit nicht verbunden.

Schülerzuordnung, zeitbezogene Abstimmungsprozesse und die Entwicklung von Raumnutzungskonzepten nehmen insbesondere zu Schuljahresbeginn einen breiten Raum in der Tätigkeit der koordinierenden Lehrkraft bzw. des koordinierenden Teams (Schule C) ein. „*Vor allem einfach immer am Schuljahresanfang, da ist für den Koordinator schon eine ganze Menge Arbeit*“ (B_LK1, Absatz 10), resümiert die koordinierende Lehrkraft.

Des Weiteren nennen die koordinierenden Lehrkräfte bzw. die ehrenamtlichen Koordinator*innen ihre Rolle als Ansprechpartner*innen für die Kleinteams bei organisatorischen Problemen oder Schwierigkeiten im Umgang miteinander als eine weitere Haupttätigkeit während des gesamten Schuljahrs (u.a. B_LK1, Absatz 99; C_LK, Absatz 79). Als weiterer Aufgabenkomplex hinzu kommt die Organisation von Veranstaltungen, die der Anerkennung und Wertschätzung der ehrenamtlich Engagierten

¹²⁷ Genannt werden in diesem Zusammenhang Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und der Motivlagen der ehrenamtlichen Akteur*innen, Wünsche hinsichtlich der Schüler*innenauswahl, ein vom Unterrichtsbetrieb abweichender Zeitrhythmus, eingeschränkte zeitliche Verfügbarkeit;

dienen (C_E2/E3, Absatz 148). Auch fällt die Aufgabe der Anwerbung und die Einführung neu beginnender ehrenamtlicher Akteur*innen in das Aufgabenspektrum der koordinierenden Lehrkraft. Nicht genannt werden Tätigkeiten, die sich aus rechtlichen Vorgaben ergeben wie Kontrolle des Führungszeugnisses oder Ersatz von Kostenaufwendungen der ehrenamtlich Tätigen. Auf welcher Ebene diese rechtlich relevanten Tätigkeiten erfolgen, ist den Interviews nicht zu entnehmen.

Schule D, die mit einer Freiwilligenagentur zusammenarbeitet, gibt einen Teil des Aufgabenspektrums ab: In diesem Zusammenhang werden von den interviewten schulischen Akteur*innen die Gewinnung von freiwillig Engagierten und deren Fortbildung genannt.

Wie zuvor bereits kurz angerissen stellt die Zuordnung der Schüler*innen an die ehrenamtlich Tätigen eine der zentralen Aufgaben der koordinierenden Lehrkraft bzw. des koordinierenden schulisch/ehrenamtlichen Teams dar. Bei dieser Tätigkeit wird versucht, die Wünsche und Vorstellungen der ehrenamtlich Tätigen in Übereinstimmung mit den schulischen Rahmenbedingungen zu bringen. Diese betreffen Einsatzzeiten, „*wir fragen von den Lesepaten die Verfügbarkeiten ab, da gibt es dann welche, die sagen, am liebsten Dienstag und Mittwoch, aber nie vor elf*“ (C_E2/E3, Absatz 64), die Gruppengröße als auch die Auswahl der Kinder. „*Wie viele Stunden oder an welchen Tagen sie gerne lesen möchten, möchten sie gerne die Patenschaft fortsetzen mit dem gleichen Kind, das ist ganz oft so oder manche haben auch den Wunsch, bitte nur ein Zweitklasskind oder nur dritte/vierte Klasse, nur Junge oder Mädchen. Da gibt es wirklich ganz ausgefallene Wünsche, zwei hintereinander oder sogar drei hintereinander*“ (C_LK, Absatz 23).

Ferner „*möchten [manche] lieber doch eine Eins-zu-eins-Betreuung ... Oder ein anderer hat gesagt, ich kann noch eines nehmen, mein Kind ist so gut, also ich schaffe das auch mit zwei Kindern gleichzeitig*“ (B_E1, E_E1, Absatz 15). Auch auf das Verhältnis von Kind und ehrenamtlichen Akteur*innen wird geachtet und in die Planung mit einbezogen. ... *Und dann muss man eben schauen, wer passt zu wem... ...welcher Lesepate ist geeignet für dieses Kind... und dann teilen wir zu*“ (C_LK, Absatz 23).

Ferner gilt es, bei der Schüler*innenzuordnung, Motive des ehrenamtlichen Einsatzes der Engagierten und der Schule zu berücksichtigen. Genannt wird in diesem Zusammenhang der Wunsch nach Unterstützung von Familien „*die weniger sozial gut gestellt sind*“ (C_E1, Absatz 147), die sich eine zusätzliche Förderung nicht leisten können (D_SL, Absatz 17).

„Dann wird ... geguckt am Anfang des Schuljahrs natürlich, wie viele Schulbegleiter gibt es, wer steht zur Verfügung für wie lange? Wer nimmt wie viele Kinder, manche sind zum Beispiel auch mal bereit, zwei Kinder gleichzeitig zu nehmen. Und dann muss man halt einen Plan erstellen - tatsächlich - und dann muss man das den Lehrkräften sagen, wir haben so und so viele Plätze frei, wer hat wen?“ (B_SL, Absatz 29). „Genau, je mehr Schulbegleiter es wurden, um so, ja intensiver war dann schon auch die Planung“ (B_LK1, Absatz 11). Wer die Förderung durch ehrenamtlich Tätige erhält, obliegt in der pädagogischen Verantwortung der Lehrkraft. Diese wählt die Schüler*innen aus. Im Anschluss werden von der koordinierenden Lehrkraft bzw. Team in Schule C diese zusammen mit dem ehrenamtlichen Team, einem ehrenamtlich Aktiven zugeordnet.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass auf dieser Hierarchieebene schulische Konzepte und Rahmenbedingungen in konkrete Übereinstimmung mit den zu fördernden Schüler*innen und den ehrenamtlichen Bedarfen gebracht und standortspezifische Umsetzungen der Zusammenarbeit geformt werden.

Insbesondere organisatorische Themen und Unterstützung der konkreten Alltagsbewältigung der Kleintteams also - auch die Hilfe bei Problemen zwischen Lehrkraft und ehrenamtlich Tätigen und zwischen Schüler*in und ehrenamtlich Engagierten - stehen im Mittelpunkt der Tätigkeit der koordinierenden Lehrkraft bzw. des schulisch/ehrenamtlichen Teams.

- Die Ebene der Kleintteams

Das Kleinteam besteht in der Regel aus einer Klassenlehrkraft und einem ehrenamtlich Tätigen. Dieses Tandem bildet sich zunächst über die zu fördernde/n Schüler*in. Diese Zusammenarbeit endet aber keineswegs immer mit der Beendigung der Förderung eines Kindes. Die Interviewten berichten von Kooperationen, die seit Jahren bestehen (A_E1, Absatz 54; B_LK1, Absatz 121).

Bei mehreren zu fördernden Schüler*innen innerhalb einer Klasse steht die Lehrkraft ggf. auch in Zusammenarbeit mit verschiedenen ehrenamtlich Engagierten. Auch ehrenamtliche Akteur*innen arbeiten u.U. in mehreren Tandems mit verschiedenen Lehrkräften aus verschiedenen Klassen und Jahrgangsstufen.

Aussagen über eine Zusammenarbeit zwischen einer Lehrkraft und mehreren Ehrenamtlichen über eine Gruppenbildung mit dem Ziel der Erzielung synergetischer Effekte liegen nicht vor.

Zum Verantwortungsbereich der Tandemlehrkraft gehören die Auswahl der Schüler*in, die Klärung diesbezüglicher Bedarfe und die Planung der Förderung. Eine entsprechende Mitwirkung seitens des ehrenamtlichen Engagierten ist konzeptionell nicht vorgesehen. Die Aussagen der beteiligten ehrenamtlichen Partner *innen machen aber durchaus eine Mitwirkung bei Auswahl und Gestaltung der Förderung deutlich. „*Für mich ist es so, dass ich komme und diese zwei haben will und mit denen was aufbaue*“ (C_E1, Absatz 59), formuliert der ehrenamtlich Tätige die eigenen Vorstellungen.

Auf Ebene der Kleinteams findet die direkte Zusammenarbeit von schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen statt (siehe Kapitel 5.1.2). Für die Kleinteams geht es um die konkrete individuelle Abstimmung pädagogischer, didaktischer und organisatorischer Fragestellungen und um die konkrete Ausformung der Umsetzungspraxis im schulischen Alltag (u.a. A_E1, Absatz 30; A_L1, Absatz 39; D_E2, Absatz 75). Diesbezügliche Frage- und Problemstellungen, die einer unmittelbaren Lösung bedürfen, werden auf dieser Hierarchieebene gelöst. Im Rückgriff auf die Interviewaussagen liegt die Vermutung nahe, dass die Kleinteams auch Belastungen und Schwierigkeiten zunächst auf dieser persönlichen Ebene zu klären versuchen (beispielsweise A_L1, Absatz 45; D_E1, Absatz 127).

Bedarfe, Anliegen, aber auch Schwierigkeiten, die nicht im Miteinander geklärt werden können, werden an die Ebene der koordinierenden Lehrkraft rückgekoppelt (C_LK, Absatz 103). An Schule A erfolgt diese Rückkopplung direkt an die Schulleitung, an Schule C erfolgt diese in gesplitteter Weise (C_E2/E3, Absatz 109).

Resümierend lässt sich für diese Ebene feststellen, dass die Akteur*innen des Kleinteams vorwiegend mit den eigenen individuellen kooperativen Vorgängen und Herausforderungen befasst sind.

Zusammenfassend für die organisatorische Einbindung des Ehrenamts an den untersuchten Grundschulen ist festzustellen:

An allen untersuchten Schulen erfolgt auf Schulleitungsebene die Formulierung konzeptioneller Leitideen und struktureller Rahmenvorgaben, inwieweit daran das Kollegium beteiligt ist oder war, lässt sich den Interviews nicht entnehmen. Die

notwendigen organisatorischen Voraussetzungen in der Schule zu schaffen, einschließlich der Koordination des ehrenamtlichen Einsatzes, wird mehrheitlich an den Schulen von der Schulleitung auf die Ebene einer koordinierenden Lehrkraft delegiert - an einer der untersuchten Schulen auch mit Unterstützung von ehrenamtlich Aktiven, so dass von einem schulisch/ehrenamtlichen Organisationsteam zu sprechen ist. Die konkrete Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt im schulischen Alltag - auch die Auswahl der Schüler*innen für die Förderung - erfolgt auf der Ebene der Klassenlehrkraft und des ehrenamtlichen Akteurs. Diese bilden ein Kleinteam.

5.1.2.2 Strukturelle Einbindung ehrenamtlicher Tätigkeit in den schulischen Kontext

Die individuelle Festlegung von Tagen und Uhrzeiten, an denen ehrenamtliche Förderung stattfindet, erfolgt an allen Schulen in einem Aushandlungsprozess zwischen ehrenamtlich Aktiven und Schule. Die zeitlich getakteten Alltagsabläufe der Schule müssen mit den Wünschen und Zeitvorgaben der ehrenamtlichen Akteur*innen in Übereinstimmung gebracht werden. Feste Anfangs- und Schlusszeiten des Unterrichts, Pausenzeiten, der zum Alltag gehörende Wechsel zum Fachunterricht engen den zeitlichen Spielraum für die Förderung ein. Bei äußerer Differenzierung, also paralleler Unterrichtung, muss eine Abwägung zwischen der ehrenamtlichen Förderung und dem parallel vermittelten Unterrichtsstoff getroffen werden. Der zusätzliche Raumbedarf muss an Tagen, an denen ehrenamtliche Förderung stattfindet, mitbedacht und berücksichtigt werden. Die zuvor genannten organisatorischen Erfordernisse gilt es, für die Einbindung der ehrenamtlichen Förderung in den schulischen Kontext zu berücksichtigen. Um diesen verschiedenen Parametern gerecht zu werden, gibt es an den untersuchten Schulen grundlegende Varianten der zeitlichen Einbindung von ehrenamtlicher Tätigkeit.

Die vorliegende Grafik, entwickelt aus den Interviewaussagen der Akteur*innen und den Fragebögen, zeigt verschiedene Varianten der zeitbezogenen Einbindung ehrenamtlicher Tätigkeit in den schulischen Kontext auf.

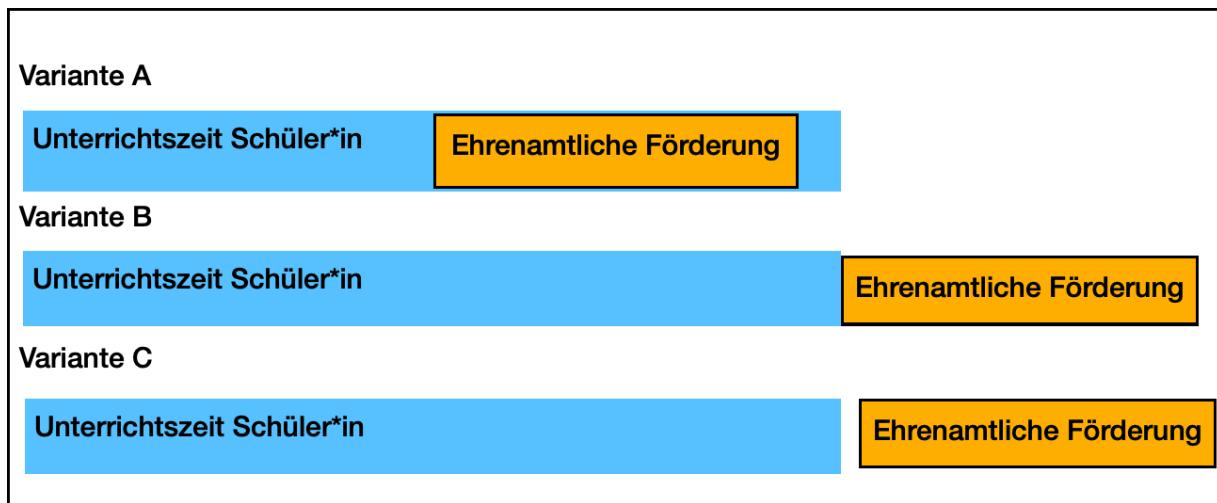


Abb.12: Grundlegende Varianten der zeitlichen Einbindung von ehrenamtlicher Tätigkeit in den schulischen Kontext

An allen an der Untersuchung beteiligten Schulen findet die ehrenamtliche schulische Förderung im direkten Anschluss an den Unterricht statt (Variante B). Die ausgewählten Schüler*innen erhalten in dieser Variante unmittelbar nach ihrem Unterrichtsende Unterstützung von ehrenamtlicher Seite (Schulen A, B, C und D). An zwei der vier untersuchten Schulen (Schule A und Schule C) findet die ehrenamtliche Förderung vorwiegend während der Unterrichtszeit statt (Variante A). Ehrenamtliche und schulische Akteur*innen der Schule A berichten von einer weiteren Variante: Die ehrenamtliche Förderung findet am Nachmittag statt; der zu fördernde Schüler kommt wieder in die Schule (Variante C). Die Hälfte der untersuchten Schulen, nämlich Schule A und Schule B, hat sich dafür entschieden, die ehrenamtliche Tätigkeit sowohl während der Unterrichtszeit als auch im direkten Anschluss einzubetten. An Schule A sind alle Variationen vorhanden (A, B und C). An den Schulen C und D sind die ehrenamtlichen Akteur*innen ausschließlich im direkten Anschluss an den Unterricht (Variante B) aktiv.

5.1.2.3 Zusammenarbeit organisieren - kurze Zusammenfassung

Die Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt impliziert für die untersuchten kooperierenden Schulen die Erarbeitung einer konzeptionellen Grundlage und den Aufbau eines organisatorischen Rahmen- und Kommunikationskonzepts.

Weder ein pädagogisches Konzept noch die organisatorischen Abläufe sind an den untersuchten Schulen schriftlich niedergelegt. Beides musste aus den Interviewaussagen und Fragebögen extrahiert werden.

Organisatorische Fragen, Themen der praktikablen Zusammenarbeit und die Bemühungen um die konkrete Bewältigung der Zusammenarbeit im Kleinteam werden an den untersuchten Schulen hingegen mit vergleichbaren organisatorischen Strukturen und Kommunikationswegen beantwortet. An drei von vier Schulen kommt der Mittlerebene, delegiert von der Schulleitung, eine besondere Verantwortung in der Kooperation zu. Hier befindet sich die Schnittstelle von Konzeption und Umsetzung und auch der de facto Ansprechpartner für Belange aller beteiligten Akteur*innen.

Als strukturelle Besonderheit herauszuheben ist an Schule C die Einbindung der ehrenamtlichen Akteur*innen auch auf der koordinierenden Ebene. Hierdurch erfolgt eine organisatorische Unterstützung der schulischen Organisationsarbeit. An Schule D wird mit einer Freiwilligenagentur zusammengearbeitet, die in den Bereichen Anwerbung und Fortbildung der ehrenamtlich Tätigen mitwirkt, jedoch im schulischen Alltag keine organisatorischen Aufgaben übernimmt.

Resümierend ist festzuhalten, dass die Zusammenarbeit mit dem Ehrenamt an allen untersuchten Schulen in die Alltagsabläufe der Schulen hineinwirkt. Darüber hinaus zeigt sich, dass an allen untersuchten Schulen die Zusammenarbeit mit dem Ehrenamt als zusätzlicher Aufgabenbereich wahrgenommen wird und diese den Schulen eine zusätzliche Verantwortung auferlegt. Von einer Entlastung durch die Abgabe anderer Aufgabenbereiche wurde in den Interviews nicht berichtet. Es gibt auch keine Angaben, inwieweit das Kollegium an der konzeptionellen Entwicklung für die Zusammenarbeit mit dem Ehrenamt und an der Entwicklung der organisatorischen Strukturen beteiligt ist.

5.1.3 Praxis der ehrenamtlichen Tätigkeit im schulischen Alltag

Ein deutliches Bild davon, wie sich das Feld der Zusammenarbeit von Ehrenamt und Schule gestaltet, muss auch Fragen nach dem ehrenamtlichen Einsatz beantworten. Wie sieht die unterrichtsnahe Tätigkeit der ehrenamtlichen Akteur*innen im schulischen Alltag aus? Zur Beantwortung der Fragestellung wurden in der Hauptkategorie 'Einsatz ehrenamtlicher Akteure in der Grundschule' alle Aussagen gebündelt, die konzeptionellen Leitideen der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt in die pädagogische Praxis des schulischen Alltags übersetzen und ein induktiv abgeleiteter Subcode 'Praxis der ehrenamtlichen Tätigkeit' gebildet. Hierbei wurden alle Textstellen erfasst, die sich auf konkret anschauliche Situationen und Vorgänge im schulischen Alltag beziehen, die durch Gewohnheit, Wiederholung und Normalität geprägt sind.

Die weitere Auseinandersetzung mit den gebündelten Textsegmenten ergab drei zentrale Dimensionen zur Beschreibung des Untersuchungsfelds, denen wiederum Subcodes zugeordnet wurden: ehrenamtliche Zuwendung, innere Matrix der Förderung und Auswahl der Schüler*innen.

Subcode (Ebene H1 S1)	Praxis der ehrenamtlichen Tätigkeit		
Subcode/induktiv entwickelt Ebene S2	Ehrenamtliche Zuwendung	Innere Matrix der Förderung	Auswahl der Schüler*innen

Abb.13: Induktiv entwickelte Subcodes der Kategorie 'Praxis der ehrenamtlichen Tätigkeit' (Ebene S2)

5.1.3.1 Ehrenamtliche Zuwendung

Im Subcode 'ehrenamtliche Zuwendung' wurden alle Aussagen gebündelt, die Bezug nehmen auf die ehrenamtliche Tätigkeit an den Schulen. Da diese sich nicht allein auf die Vermittlung von Lerninhalten beschränkt, sondern weitere Momente beinhaltet, wurde diese Kategorie als 'ehrenamtliche Zuwendung' bezeichnet.

Die Aussagen der beteiligten Akteur*innen machen deutlich, dass an allen untersuchten Schulen der direkte Kontakt der freiwillig Aktiven mit den Schüler*innen im Vordergrund steht. Unterrichtsbezogene administrative Tätigkeiten, wie beispielsweise das Kopieren von Arbeitsblättern, also Arbeiten zur Entlastung der Lehrkraft wie die ehrenamtliche Arbeit beispielsweise im Kanton Thurgau konzipiert ist, werden nicht übernommen. Die

ehrenamtliche Tätigkeit findet außer bei Schule A in Form äußerer Differenzierung statt. Diese ist die einzige der untersuchten Schulen, an der ehrenamtliche Akteur*innen unterrichtsbegleitend tätig sind.

Die beteiligten Akteur*innen beschreiben die Tätigkeit der ehrenamtlich Engagierten vorwiegend als einen Prozess der Vermittlung von Lerninhalten.

Die konkrete Durchführung der Lerneinheiten mit den Schüler*innen liegt in der Verantwortung des ehrenamtlich Tägigen. Die Förderung orientiert sich nicht nur am aktuellen Lehrstoff der Klasse, sondern auch an den speziellen Nachhol- und Unterstützungsbedarfen des Kindes in den Kernfächern Deutsch, Mathematik oder Heimat- und Sachkunde oder an individuellen Problemen bei den Hausaufgaben. Ausschlaggebend für die Auswahl der Lerninhalte sind immer die individuellen Bedarfe des Kindes, so die Aussagen der beteiligten Akteur*innen. Sie zeigen in dieser Abhängigkeit hohe Varianzen.

Konkret nennen die ehrenamtlichen und schulischen Akteur*innen als Tätigkeit die Unterstützung und Förderung in den Fächern Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachkunde. Vielfach stehen Lese- und Sprachförderung in allen Jahrgangsstufen im Zentrum der ehrenamtlichen Tätigkeit. Im Fach Deutsch erstreckt sich das Spektrum von der Einführung und Übung der ersten Worte in der deutschen Sprache bis zu Übungen zur Verbesserung von Wortschatz und Grammatik, von der Förderung im Bereich der basalen Lesetechniken bis zur Unterstützung beim sinnentnehmenden Lesen. Ausgehend von den Bedarfen des jeweiligen Kindes stehen jedoch nicht nur die klassischen Lerninhalte im Fokus der gemeinsamen Zeit von Schüler*in und ehrenamtlich Tägigen. Vielfach wird auch von Care-Arbeit seitens der ehrenamtlichen Akteur*innen berichtet: „... *die reden mit ihnen, die nehmen sie ernst, die hören sich Geschichten an und die werden dann auch Sachen gefragt*“ (B_SL, Absatz 27); „*dem Kind einfach eine Stunde vorzulesen, auch in die Bücherei rüberzugehen*“ (B_LK1, Absatz 143); „*es war weniger am Unterricht orientiert, sondern das, was man am Kind selbst entdeckt hat und was man gemeint hat, was ihm gut tun würde, das hat man dann versucht zu machen*“ (A_E2, Absatz 17), so beschreiben die Akteur*innen den Ablauf der gemeinsam mit dem Kind verbrachten Zeit.

Eine Anbindung der durch die ehrenamtlichen Akteur*innen vermittelten Lerninhalte an den aktuellen Unterrichtsstoff erfolgt nicht zwingend. Das Spektrum umfasst die parallele

Bearbeitung des in der Klasse vermittelten Lernstoffs (A_E1, Absatz 16; A_E3, Absatz 33) bis zu einem von ehrenamtlich Engagierten oder von Schüler*innen freigewählten, vom Unterricht losgelösten Lerninhalt (C_E1, Absatz 67). Diese Varianz ist nicht gekoppelt an eine zeitbezogene Einbindung der ehrenamtlichen Tätigkeit in den schulischen Kontext. Die ehrenamtlich Engagierten berichten von einer engen bis hin zu keiner Anbindung ihrer vermittelten Lerninhalte. Diese ist unabhängig vom zeitlichen Einsatz der Tätigkeit, sei es während der Unterrichtszeit als auch im Anschluss. Es ist anzunehmen, dass der als pädagogische Freiheit¹²⁸ bezeichnete pädagogische Gestaltungsspielraum der Lehrkraft sich für das individuelle Vorgehen der kooperierenden Lehrkraft verantwortlich zeigt und damit Auswirkungen auf die Vorgehensweise des Ehrenamtlichen hat.

Bei der Entscheidung über die zu unterrichtenden Lerninhalte können die ehrenamtlichen Akteur*innen (nur) in Teilen auf die Unterstützung der Lehrkraft im Kleinteam zurückgreifen. Die Aussagen beider Gruppen zeigen, dass ein Teil der freiwillig Engagierten nicht nur für die Durchführung, sondern auch für die Auswahl, Planung und Vorbereitung der pädagogischen Lerneinheiten verantwortlich ist. Ihnen obliegt die Entscheidung über Lerninhalte und Methodik. Hierbei wird ihnen ein großer Ermessens- und Entscheidungsspielraum zugestanden, ohne dass sie auf eigene pädagogische Fachkenntnisse zurückgreifen könnten und bisweilen ohne Informationen hinsichtlich des Förderbedarfes der Schüler*in (C_E1, Absatz 44; D_E1, Absatz 53; D_E2, Absatz 85). Didaktische Unterstützung oder Hinweise auf Hilfen für die methodische Umsetzung der Lerninhalte vonseiten der Lehrkraft des Kleinteam konnten den Interviews kaum entnommen werden. Auch über Rückkopplungen hinsichtlich der gewählten Lerninhalte zwischen dem ehrenamtlich Tätigen und der Lehrkraft wird zurückhaltend berichtet. Sowohl ehrenamtliche als auch schulische Akteur*innen berichten vom Einsatz didaktischen Materials, welches von den ehrenamtlich Tätigen bisweilen auch selbst erstellt wurde. Domino und Memory werden als Anlässe zur Sprachförderung eingesetzt, auch Lese-, Lern- und Konzentrationsspiele finden ihren Einsatz nach pädagogischem Ermessen der ehrenamtlich Tätigen. Vielfach berichten diese über die Verwendung von Kinderliteratur, sei es, dass diese aus eigenen Mitteln erstanden „...habe dann in einer Buchhandlung selbst Bücher gekauft“ (D_E2, Absatz 33) oder aus der Klassenbibliothek

¹²⁸ Van Buer umschreibt in seiner Habilitationsschrift den Begriff der „pädagogischen Freiheit“ einer Lehrkraft als pädagogischen „Denk- und Handlungsfreiraum“ (van Buer 1993:7).

entliehen wurden. Ferner finden in dieser Förderzeit auch von den ehrenamtlich Tätigen erstellte Arbeitsblätter Verwendung (A_L1, Absatz 31). Von didaktischen Materialien, die von schulischer Seite zur Verfügung gestellt werden und auf die sie zurückgreifen können, wird nur in einem Fall (Schule B) berichtet (B_LK1, Absatz 41). Aussagen über eine Kostenerstattung von ehrenamtlichen Auslagen sind den Interviews nicht zu entnehmen.

5.1.3.2 Innere Matrix der Förderung

Im Subcode 'Innere Matrix der Förderung'¹²⁹ wurden alle Aussagen gebündelt, die sich auf konkrete organisatorische Maßnahmen beziehen, um eine ehrenamtliche Förderung zu ermöglichen. Ferner wurden die Fragebögen hinsichtlich dieser Fragestellung ausgewertet.

Der ehrenamtliche Einsatz sieht eine Tätigkeit über ein Schuljahr hinweg vor (u.a. B_LK1, Absatz 39). Zumeist erfolgt in dieser Zeit eine durchgehende Begleitung eines oder mehrerer Schüler*innen (u.a. C_E2/E3, Absatz 109). Eingesetzt werden die ehrenamtlichen Akteur*innen in allen Jahrgangsstufen. Die Analyse der Einsatzbereiche ergibt eine in etwa gleichmäßige Verteilung über alle Jahrgangsstufen hinweg. Die Tätigkeit der befragten ehrenamtlich Aktiven erfolgt vorwiegend während der Unterrichtszeit und im Anschluss daran¹³⁰. Überwiegend findet die Förderung als Einzelförderung (n: 19)¹³¹ statt. Die befragten ehrenamtlich Tätigen unterrichten Kleingruppen mit zwei Schüler*innen (n: 4) und Gruppen mit drei bis fünf Kindern (n: 4). Die Gruppenförderung findet ausschließlich während der Unterrichtszeit statt. Wie zuvor dargestellt findet die überwiegende Mehrzahl der ehrenamtlichen Förderung als äußere Differenzierung statt. Einzig ein ehrenamtlicher Akteur berichtet von seinem Einsatz während des Unterrichts im Klassenzimmer (n: 1) im Sinne eines Co-Teachings, in der Form von one teach - one assist (Frommherz/Halfhide, 2003) als Unterstützung des Lernprozesses.

¹²⁹ Im folgenden Zusammenhang soll die Bezeichnung Matrix im Sinne eines Gefüges, eines Zusammenhangs verstanden werden.

¹³⁰ Siehe Punkt 5.2.2.2.

¹³¹ Die Gesamtanzahl der geleisteten ehrenamtlichen Stunden der interviewten ehrenamtlichen Akteur*innen pro Woche beträgt laut deren eigener Auskunft in den Fragebögen 28 Schulstunden (n: 28). n (Anzahl) gibt die Anzahl der geleisteten ehrenamtlichen Stunden der interviewten Personen pro Woche an.

5.1.3.3 Auswahl der Schüler*innen

Im Subcode 'Auswahl der Schüler*innen' wurden alle Aussagen gebündelt, die Bezug nehmen auf Kriterien anhand derer die Schüler*innen für die ehrenamtliche Förderung ausgewählt werden.

Im Fokus aller an der Untersuchung beteiligten Schulen steht die Frage der Schülerauswahl. „... *wer hat wen? Und da denke ich, sind schon eher die Kriterien, ... dass man Kinder raussucht, die schwächer sind, die eben nicht zu Hause die Förderung erfahren, die wir uns wünschen würden in der Schule*“ (B_SL, Absatz 29). In der schulischen Praxis zeigt sich, dass Schüler*innen mit Schwierigkeiten in der deutschen Sprache und leistungsschwächere Kinder ausgewählt werden¹³² (u.a. B_SL, Absatz 29; C_E1, Absatz 49). Ferner werden neben Schüler*innen, die im häuslichen Umfeld wenig Förderung erfahren, auch sozial benachteiligte Kinder von den Lehrkräften in die ehrenamtliche Förderung vermittelt. Auch diejenigen, für die eine einzelne Bezugsperson als wichtig erachtet wird, werden den ehrenamtlichen Akteur*innen zur Förderung anvertraut. „... *es waren schwierige Familienverhältnisse und ja, ich dachte, es tut dem Kind sehr, sehr gut, wenn es alleine mal eine Stunde oder eine Dreiviertelstunde in der Woche so eine Bezugsperson hat*“ (D_LK, Absatz 53), „*so ein Seelenbalsam für das Kind, das einfach nur jemanden gerne hätte*“ (C_LK, Absatz 23). In diesem Sinne argumentieren in Teilen auch Kolleg*innen anderer Schulen (u.a. B_LK1, Absatz 143). Eine Einschränkung bezüglich des Alters erfolgt nicht. Unisono berichten die Lehrkräfte, Kinder auszuwählen, die „... *auch willig sind und interessiert*“ (A_L1, Absatz 71) (im gleichen Sinne u.a. A_E1, Absatz 38; B_LK1, Absatz 125; C_E1, Absatz 111; C_LK, Absatz 103). Allerdings ist festzustellen, dass innerhalb der Gruppe der potenziell förderungswürdigen Schüler*innen eine weitere Selektion vorgenommen wird. Aufgrund der großen Anzahl, die für die ehrenamtliche Förderung in Betracht kommen, erfolgt eine sorgfältige Abwägung zwischen Angebot und Nutzen. „... *wir haben so und so viele Plätze frei...* (B_SL, Absatz 29) „... *ist das ein Kind, bei dem sich auch der Aufwand lohnt? Das ist schon ein Aspekt*“ (B_LK1, Absatz 37) „... *welche Kinder schickt man auch in die Schulbegleitung, wenn es um eben Kompetenzerreichung geht, dass wir auch irgendwann gesagt haben,*

¹³² Die unter dem Code 'Auswahl der geförderten Schüler' gesammelten Aussagen machen deutlich, dass der Schwerpunkt der Auswahl auf dieser Schülergruppe liegt.

auch Kindern das zu schenken, die auch eine Chance haben, also wo man auch das Gefühl hat, da ist ein gewisser Grunddings da“ (B_LK1, Absatz 125).

Eine weitere Gruppe, die zusätzlicher Unterstützung bedürfte, wird nicht in die Auswahl aufgenommen: Kinder mit besonderen Förderbedarfen im Verhaltensbereich oder mit diagnostizierter Lese- und/oder Rechtschreibschwäche werden bewusst nicht ausgewählt (C_E2/E3, Absatz 5-6; A_L1, Absatz 71; B_LK1, Absatz 125). Diese Entscheidung wird getroffen, da für diese spezifische pädagogische Fachkenntnisse erforderlich sind und eine Überforderung der ehrenamtlich Tätigen mit dieser bestimmten Schüler*innengruppe vermieden werden soll (siehe C_E2/E3, Absatz 6).

Eine Variante bei der Auswahl der Schülerschaft lässt sich an Schule A erkennen. Neben der Auswahl von schwächeren werden hier bewusst auch Schüler*innen mit hohem Leistungsstand ausgewählt und in Differenzierungsmaßnahmen durch ehrenamtlich Engagierte betreut (A_E3, Absatz 3). Durch diese individuelle Fördermaßnahmen wird versucht, das Potenzial bei Schüler*innen - auch von denen auf der anderen Seite des Leistungsspektrums - zu stärken, um individuellen Bedürfnissen einer heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden.

Trotz der sehr bewusst getätigten und spezifischen Auswahl der Schülerschaft muss die in der Regel ganzjährig angelegte Unterstützung der ehrenamtlich Tätigen bisweilen geändert oder vorzeitig beendet werden. Gelegentlich kommt es vor, dass trotz sorgfältiger Vorüberlegungen die Interaktion zwischen Kind und ehrenamtlichen Akteur*in nicht optimal verläuft. In solchen Fällen wird versucht, Alternativen zu finden. Ziel ist, eine passende Kombination zu finden, die Schüler*innen und ehrenamtlich Engagierte ermöglicht, erfolgreich zusammenzuarbeiten (vgl. C_E2/E3, Absatz 38).

Als weitere Gründe für eine vorzeitige und endgültige Beendigung der ehrenamtlichen Förderung werden Disziplinmangel, fehlende Arbeits- oder Lernbereitschaft sowie Konzentrationsschwierigkeiten bei den ausgewählten Kindern genannt (z. B. A_E1, Absatz 38; A_E3, Absatz 23). Auch die fehlende Unterstützungsbereitschaft seitens der Erziehungsberechtigten ist ein Abbruchgrund für die ehrenamtliche Förderung (z. B. A_L1, Absatz 19; C_E1, Absatz 81). Eine solche fehlende Unterstützung wird anhand mehrerer Indikatoren festgestellt, wie wiederholt unentschuldigtes Fehlen des Kindes, regelmäßiges zu spätes Erscheinen zur Förderzeit oder fehlenden Arbeitsmaterialien. Es handelt sich

um eine Problematik, die ausschließlich an Schule A festgestellt wird. Hier findet die Förderung in Teilen am Nachmittag statt und das Kind kehrt dazu in die Schule zurück. Verlässlichkeit und Interesse des Kindes, aber auch Interesse aufseiten der Eltern stellen demnach eine Grundlage der Förderung dar, deren Fehlen zu einem Abbruch der ehrenamtlichen Tätigkeit führen kann. Die Initiativen zur Beendigung der Förderung geht bei allen Schulen vorwiegend von ehrenamtlichen Akteur*innen aus (D_E1, Absatz 125; A_E1, Absatz 38). Dieses erweist sich als sinnfällig, da die ehrenamtlich Tägigen in direktem Kontakt mit dem Kind stehen und mit der Fördersituation unmittelbar befasst sind.

Aus den Aussagen der beteiligten Personen wird ersichtlich, dass die Auswahl der zu fördernden Schüler*innen im Verantwortungsbereich der Lehrkraft liegt. Allerdings lassen die Aussagen der ehrenamtlich Engagierten darauf schließen, dass sie durchaus an der Auswahl beteiligt sind. Zum einen werden konkrete Wünsche nach bestimmten Kindern genannt (C_E1, Absatz 59). Zum anderen wird von schulischer Seite dem ehrenamtlichen Motiv nach „Verbesserung der Welt im Kleinen“ Rechnung getragen, in dem bestimmte Schüler*innen zur Auswahl gestellt werden: „... *ich hätte ein Kind mit dem und dem familiären Hintergrund oder aus dem und dem Grund, wäre es toll, wenn sich jemand bereit erklären würde, mit dem Kind zusammenzuarbeiten*“ (D_L1, Absatz 23).

5.1.3.4 Praxis der ehrenamtlichen Tätigkeit im schulischen Alltag - kurze Zusammenfassung

Das Spektrum des ehrenamtlichen Engagements ist weit zusammengefasst, da dieses in Abhängigkeit von den Bedarfen des Kindes steht. Hierunter sind nicht nur die klassischen Lerninhalte wie Lesen und Sprachförderung, Mathematik und Themen aus dem Heimat- und Sachunterricht zusammengefasst, sondern von den ehrenamtlich Tägigen werden auch Formen von Care-Arbeit erbracht. Diese bezieht sich auf Tätigkeiten, die darauf abzielen, das Wohlergehen und die Unterstützung von weniger privilegierten Kindern zu gewährleisten. Sie umfasst oft emotionale Fürsorge für Schüler*innen, die aus Sicht der Lehrkräfte diese besondere Zuwendung einer Einzelperson benötigen. Insgesamt sind Kontinuität und Verlässlichkeit und der Aufbau einer Beziehung zwischen Schüler*in und

ehrenamtlich Aktiven Kriterien, die von allen Schulen als wichtiges Element in der Zusammenarbeit erachtet werden.

Die ehrenamtliche Förderung vollzieht sich zwischen enger inhaltlicher Führung seitens der kooperierenden Lehrkraft im Kleinteam und hohen methodischen und inhaltlichen Freiheitsgraden der ehrenamtlichen Förderung als Endpunkt auf dieser Skala. Die verschiedenen Varianzen sind vermutlich in individueller Abhängigkeit von den beteiligten Akteur*innen zu sehen. Den Interviews lässt sich ein gewisser Zusammenhang zwischen der konzeptionellen Ausrichtung der Schule und der Tätigkeit der ehrenamtlich Engagierten entnehmen.

5.1.4 Der Einsatz von ehrenamtlichen Akteur*innen im unterrichtsnahen Bereich der Grundschule - Zusammenfassung

Dem Ziel, das Feld der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt mit Fokus auf den unterrichtsnahen Bereich der Grundschule zu erfassen, wurde damit begegnet, aus dem Forschungsmaterial drei bedeutsame Themenfelder zu generieren: Erfassung der konzeptionellen Grundideen, Darlegung der Organisation der Zusammenarbeit und Beschreibung der ehrenamtlichen Aktivitäten. Zunächst ist festzustellen, dass der schulrechtliche Rahmen - mit Einschränkungen zum Schutz der Kinder vor sexualisierter Gewalt - eine Zusammenarbeit mit ehrenamtlichen Akteur*innen gestattet. Weitere rechtliche Vorgaben sind nicht verfasst. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für die Zusammenarbeit zwischen Schule und ehrenamtlich Engagierten ein Rahmen existiert, der eine hohe Flexibilität mit offenen Gestaltungsmöglichkeiten bietet, so dass sich an den Schulen standortbedingte und kontextbezogene Vorgehensweisen für eine Zusammenarbeit entwickeln können. Der geschaffene Organisationsrahmen für die gewünschte Kooperation erscheint dabei auch als Ausdruck des an einer Schule existierenden Kooperationskonzepts.

Auch wenn die relative Offenheit den Freiraum ermöglicht, individuelle Herangehensweisen im Umgang mit der Kooperation zu etablieren, so lassen sich doch über alle Schulen hinweg ähnliche Herangehensweisen und Konzeptionen erkennen. Angesichts der Herausforderungen durch eine heterogene Schülerschaft und gesellschaftliche Veränderungen, mit denen Schulen konfrontiert sind, haben sich die

untersuchten Schulen bewusst und aktiv für eine Kooperation mit ehrenamtlich Engagierten entschieden. Hier stehen der Umgang mit jedem einzelnen Kind in Bezug auf seine Persönlichkeit und seine schulische Leistung im Mittelpunkt der entwickelten Konzeptionen. Zudem wird angestrebt, die Schule stärker in den umliegenden sozialen Kontext einzubinden. Gesamtgesellschaftliche Aspekte - wie einen Beitrag zur Chancengleichheit zu leisten sowie generationenübergreifendes Arbeiten und Perspektivenwechsel - werden von schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen als Chancen und als Mehrwert der Kooperation wahrgenommen. Bei den ehrenamtlich Tätigen werden zusätzlich individumsbezogene Aspekte als Mehrwert genannt.

Es ist anzunehmen, dass entsprechend der grundlegenden Übereinstimmung im Bereich der gesamtgesellschaftlichen Aspekte auch die hohe Übereinstimmung zwischen den Partner*innen hinsichtlich der Auswahlkriterien der zu fördernden Kinder erwächst: Individumsbezogene Aspekte unter Einbeziehung sozio-kultureller Bedarfe stellen die Hauptkriterien der Auswahl dar. In der Praxis stellen Schüler*innen mit Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich und Kinder mit Unterstützungsbedarfen in individual-psychologischen Bereichen die Mehrzahl der ausgewählten Schüler*innen dar. Wie die Aussagen der Beteiligten zeigen, finden die skizzierten konzeptionellen Leitideen Widerhall in der faktisch erfolgten Schüler*innenauswahl in Bezug auf die Förderung durch ehrenamtlich Tätige.

Ehrenamtliche Tätigkeit ist in unterschiedlicher Tiefe in die schulischen Abläufe eingebettet und es bedarf umfangreicher organisatorischer Maßnahmen zu deren Einbindung in den schulischen Alltag. Hierzu bilden die untersuchten Schulen mindestens zwei Administrationsebenen, um die langfristig angelegte Zusammenarbeit zu organisieren. Seitens der Schulen werden unterschiedliche Zeit- und Gruppenformate entwickelt: In Abhängigkeit von verfügbaren Räumen, Unterrichtszeiten und ehrenamtlichen Zeitvorgaben finden die ehrenamtlichen Einsätze während der Unterrichtszeit und/oder im (direkten) Anschluss in Einzel- oder Gruppenförderung statt.

Das Spektrum der ehrenamtlichen Tätigkeit im unterrichtsnahen Bereich umfasst Einsätze in allen Jahrgangsstufen und ist auch auf Ebene der Einzelschule breit gefächert. Der Abbau langfristiger individueller Defizite, das Angebot individueller Übungsmöglichkeiten, eine parallele, aber individuelle Vermittlung des Lernstoffs und die Hausaufgabenbetreuung stehen genauso im Fokus wie individuelle Care-Arbeit. Das

Tätigkeitsspektrum ist an die Bedarfe des Kindes angepasst und variiert infolgedessen innerhalb einer Schule; die ehrenamtliche Tätigkeit erfolgt in Teilen in enger Anlehnung an die Vorgaben der Lehrkraft, aber auch in Eigenregie.

Die Beschreibung des ehrenamtlichen Einsatzes durch die Beteiligten macht eine deutliche Varianz hinsichtlich der Freiheitsgrade des Unterrichtens und der Themen deutlich. Diese scheint in Abhängigkeit der jeweiligen kooperierenden Lehrkraft zu stehen, weniger in Abhängigkeit von der Schule und deren konzeptionellen Leitideen.

Die Zusammenarbeit von Ehrenamt und Schule nimmt in der Praxis des schulischen Alltags einen je nach Akteur*in differenziert zu sehenden Stellenwert ein. Die Aussagen der Schulleitung hinsichtlich ihrer Rolle in der Zusammenarbeit zeigen bei der Mehrzahl der untersuchten Schulen ein hohes Delegationsmaß und in Folge relativ wenig Aufwand für die Schulleitung. Unter schulrechtlichen Gesichtspunkten bleibt aber die letztendliche Verantwortung bei der Schulleitung. Für die Lehrkraft der koordinierenden Ebene stellt die Rolle des Organisationsverantwortlichen und Ansprechpartners für zwei Ebenen neben der unterrichtlichen Tätigkeit eine zusätzliche Herausforderung und Beanspruchung dar. Auch auf Ebene des Kleinteams wird die direkte Zusammenarbeit von Lehrkraft und ehrenamtlich Aktiven höchst unterschiedlich ausgestaltet und variiert auch innerhalb einer Schule von enger Zusammenarbeit bis zu keinem Kontakt mit den ehrenamtlich Aktiven.

Eine generelle Bewertung der Bedeutsamkeit und des Stellenwerts, den die Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt im pädagogischen Gesamtkonzept und im schulischen Alltag der Einzelschule einnimmt, ist den Aussagen nicht zu entnehmen und muss daher offen bleiben. Es ist jedoch anzunehmen, dass diese ein Projekt neben weiteren ist, und sich die Aufmerksamkeit des schulischen Partners nicht ausschließlich auf die untersuchte Zusammenarbeit mit ehrenamtlichen Partner*innen richten kann.

5.2 Praxis der Kooperation von Lehrkräften und ehrenamtlichen Akteur*innen im schulischen Alltag

Wie arbeiten Lehrkräfte und ehrenamtliche Akteur*innen in der Wirklichkeit des schulischen Alltags zusammen? Dieses stellt die forschungsleitende Frage dar, entlang derer das Datenmaterial untersucht wird. Die Analyse der Hauptkategorie 'Praxis der Kooperation im schulischen Alltag' ergibt zwei relevante Bereiche, welche die genannte Kooperationspraxis beschreiben: Anlässe für Kooperation und innere Matrix der Zusammenarbeit im Kleinteam. Diese Bereiche wurden entsprechend als Subcodes eingeführt: 'Kooperationsanlässe' und 'Innere Matrix der Zusammenarbeit'.

Hauptkategorie/deduktiv entwickelt (H2)	Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt: Praxis der Kooperation von Lehrkräften und ehrenamtlich Engagierten im schulischen Alltag	
Subcode/induktiv entwickelt (H2 S1)	Kooperationsanlässe	Innere Matrix der Zusammenarbeit

Abb. 14: Induktiv entwickelte Subcodes der deduktiven Hauptkategorie 'Praxis der Kooperation von Lehrkräften und ehrenamtlich Engagierten im schulischen Alltag' (Ebene S1)

Die jeweiligen Subcodes der Ebene (H2 S1) 'Kooperationsanlässe' und 'Innere Matrix der Zusammenarbeit' wurden im Forschungsprozess weiter differenziert und neue Subcodes gebildet (Ebene H2 S2 und Ebene H2 S3). Die folgende Abbildung gibt einen Gesamtüberblick über die gebildeten Subcodes der Kooperationspraxis von ehrenamtlich und schulisch Engagierten im Forschungsfeld. Diese werden im Einzelnen in den weiteren Kapiteln analysiert.

Subcode/ induktiv ent- wickelt (H2)	Kooperationsanlässe			Innere Matrix der Zusammenarbeit (deduktiv entwickelt)						
Subcode/ induktiv ent- wickelt (H2 S2)	Schüler*innen- bezogene Kooperations- anlässe		Engagierten- bezogene Kooperations- anlässe		Aus- blei- bende Ko- operation	Ar- beits- wei- sen	Kooperationsqualität			
Subcode/ induktiv ent- wickelt (H2 S3)	Hinter- grund- infor- ma- tionen	Didak- tisch- päda- gische Anläs- se	Kon- takt- und Bezie- hungs- pflege	Anläs- se im orga- nisatori- schen Be- reich			Aus- tausch- pro- zesse	Ar- beits- tei- lungs- pro- zesse	Ko- Kon- struk- tions- pro- zesse	

Abb. 15: Überblick über die entwickelten Kategorien 'Praxis der Kooperation': Induktiv/deduktiv entwickelte Subcodes der deduktiven Hauptkategorie 'Praxis der Kooperation von Lehrkräften und ehrenamtlich Engagierten im schulischen Alltag'

5.2.1 Anlässe für Kooperation

Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige nennen eine Vielzahl von Anlässen, bei denen sie miteinander in Kooperation treten. Die weitere Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial des Subcodes 'Kooperationsanlässe' ergab nach der Analyse zwei zentrale Dimensionen: schülerbezogene Anlässe, also Anlässe, die direkt auf die Förderung der Schüler*innen Bezug nehmen, und Anlässe, die sich auf die Rolle der Engagierten in der Schule beziehen. Diese beiden Bereiche wurden als Subcodes 'Schüler*innenbezogene Anlässe' und 'Engagiertenbezogene Anlässe' zusammengefasst.

Subcode/induktiv entwickelt (H2 S1)	Kooperationsanlässe	
Subcode/induktiv entwickelt (H2 S2)	Schüler*innenbezogene Anlässe	Engagiertenbezogene Anlässe

Abb. 16: Induktiv entwickelte Subcodes der induktiven Subkategorie 'Kooperationsanlässe' (Ebene S2).

In Teilen lassen sich die identifizierten Kooperationsanlässe noch differenzierter analysieren, nämlich anhand des Ausgangspunkts für Kooperation: In der folgenden Untersuchung wurden zwei identifiziert, welche Anlässe für Kooperation sind: gestaltungsorientierte oder probleminduzierte Ausgangspunkte.

Wenn ein Problem der Auslöser für eine Zusammenarbeit ist, wird in diesem Kontext der Begriff „probleminduzierter Anlass“ verwendet. Wenn hingegen der Ausgangspunkt der

Kooperation eine Situation ist, die verändert oder gestaltet werden soll, ohne dass es einen Handlungsdruck aufgrund einer als problematisch empfundenen Situation gibt, wird im Folgenden von einem „gestaltungsorientierten Anlass“ gesprochen.

Im Weiteren wurde das Datenmaterial zu den Kooperationsanlässen vertieft analysiert. Bezogen auf die Kategorie ‘Kooperationsanlässe’ ergibt sich das unten stehende Kategoriensystem, auf das im Folgenden eingegangen wird.

Hauptkategorie/deduktiv entwickelt (H2)	Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt: Praxis der Kooperation von Lehrkräften und ehrenamtlich Engagierten im schulischen Alltag			
Subcode/induktiv entwickelt (H2 S1)	Kooperationsanlässe			
Subcode/induktiv entwickelt (H2 S2)	Schüler*innenbezogene Kooperationsanlässe		Engagiertenbezogene Kooperationsanlässe	
Subcode/induktiv entwickelt (H2 S3)	Hintergrund-informationen	Didaktisch-pädagogische Anlässe	Kontakt- und Beziehungs pflege	Anlässe im organisatorischen Bereich

Abb. 17: Induktiv entwickelte Subcodes der induktiven Kategorie ‘Kooperationsanlässe’ (Ebene S2/S3)

5.2.1.1 Schüler*innenbezogene Anlässe für Kooperation

In der Kategorie ‘Schüler*innenbezogene Anlässe’ für Kooperation sind alle Anlässe zusammengefasst, die in direktem Zusammenhang mit der geförderten Schüler*in als Person stehen. Die Auswertung der entsprechenden Interviewpassagen ergibt hierbei zwei Dimensionen, die Anlässe für eine Zusammenarbeit von schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen beschreiben: ‘Hintergrundinformationen’ und ‘didaktisch-pädagogische Anlässe’.

- Hintergrundinformationen

Die Subkategorie ‘Hintergrundinformationen’ beinhaltet alle Aussagen, welche sich auf Informationen über die Schüler*innen, das familiäre und soziale Umfeld sowie das Verhalten im sozialen und im Lern- und Arbeitskontext beziehen.

Häufig informieren Lehrkräfte ehrenamtlich Tätige über die Person des Kindes, dessen familiäres und soziales Umfeld (D_L2, Absatz 73) und die (Lern-)Probleme, „wo die Schwachstellen bei den einzelnen Kindern liegen“ (A_L1, Absatz 31). Im Gegenzug erhält die Lehrkraft Rückmeldung bezüglich der Förderung und der individuellen

Weiterentwicklung: „...wo Fortschritte sind oder wo es noch weiterhin Probleme gibt“ (A_E1, Absatz 46) (in diesem Sinne auch A_L1, Absatz 39). „... in regelmäßigen Abständen also rufen die mich auch an und / also ich bekomme Rückmeldung“ (A_L1, Absatz 5).

Mehrfach wird vonseiten der ehrenamtlich Tätigen der Wunsch nach weiteren, tiefer gehenden Informationen über das Kind geäußert (A_E3, Absatz 47). Ziel wäre dabei, dessen schulische als auch private Situation besser einschätzen zu können, um zielgerichtet erfordern zu können. Dieser Wunsch nach (weiteren) schüler*innenbezogenen Informationen und einem diesbezüglichen Austausch wird von ehrenamtlicher Seite deutlich und nachdrücklich artikuliert. In Teilen wird dieser auch aktiv eingefordert. Stellvertretend für diesbezügliche Wünsche steht die folgende Passage: „Ich bekomme, (...) wenn ich nachfrage, bekomme ich durchaus Feedback, sowohl die Kinder, was die Kinder, das Wesen der Kinder anbelangt, einfach, bin ich falsch, liege ich da richtig und so weiter“ (D_E1, Absatz 41). „Aber ein Austausch in dem Sinne findet nur statt, wenn ich sehr (lacht) hartnäckig immer mal wieder, ja (lacht) mehrere Stunden immer wieder darauf zu sprechen komme. Also irgendwie am Schluss oder vorher oder so, also da braucht es eine gewisse Hartnäckigkeit von mir, ja“ (D_E1, Absatz 109). Zugleich wird mehrfach von ehrenamtlicher Seite von diesbezüglich fehlenden Kontakten berichtet - ein Umstand, der bedauert wird (B_E1, E_E1, Absatz 103). (Nicht nur) diese ehrenamtliche Engagierte sähe eine verbesserte Förderung bei einem vorhandenen Kontakt mit einer Lehrkraft und dem Erhalt diesbezüglicher Informationen.

- ‘Didaktisch-pädagogische Anlässe’

In dieser Kategorie sind alle Anlässe der Zusammenarbeit zusammengefasst, welche sich auf Kooperationsanlässe beziehen, die pädagogisch-didaktische Vorgehensweisen oder diesbezügliche Fragestellungen der Akteur*innen des Kleinteams oder der Mittlerebene zum Inhalt haben. Hierbei lassen sich sowohl gestaltungsorientierte als auch probleminduzierte Anlässe erkennen.

Mehrmals wird über gestaltungsorientierte Anlässe berichtet, bei denen ein Austausch über pädagogische und/oder didaktische Fragen zur Vorgehensweise in der Förderung stattfindet. So betont ein ehrenamtlich Tätiger, dass er immer die Möglichkeit hat, sich diesbezüglich auszutauschen. „Und zwischendurch hat man selbstverständlich immer die Möglichkeit, irgendein Problemchen oder was mit der Lehrkraft speziell oder auch mit der

Schulleiterin zu besprechen“ (A_E1, Absatz 29) „und das ist das Positive, ich kann auch pädagogische Aspekte mit der Lehrkraft besprechen. Zum Beispiel nicht nur die didaktischen, sondern eben auch die, sage ich mal psychologischen Themen, kann ich das so hart angehen oder das kann ich alles wunderbar besprechen“ (A_E1, Absatz 35). Auch bei auftretenden disziplinarischen Schwierigkeiten fühlt er sich unterstützt und arbeitet mit der Lehrkraft auch bei erzieherischen Problemen zusammen. Er berichtet: „[Ich, eingef.] habe schon immer für mich die Möglichkeit wahrgenommen, Kinder, die eine Gruppenstunde intensiv stören, in die Klasse zu schicken. Und da werde ich dann auch von der Lehrkraft entsprechend unterstützt“ (A_E1, Absatz 37). Auch weitere ehrenamtlich Engagierte schildern didaktische Anregungen und Unterstützung ihrer Fördersituation als Kooperationsanlässe. Von ehrenamtlicher Seite wird die beratende Tätigkeit der Lehrkräfte und ihre Unterstützung bei der Einordnung von didaktischen oder pädagogischen Vorkommnissen oder Problemen positiv betont. Es wird erwähnt, dass bei Unsicherheiten in fachlichen Fragen, beispielsweise spezifischen Wissenslücken im Fach Mathematik, insbesondere im Bereich der Subtraktion (siehe A_E1, Absatz 37; A_L1, Absatz 5), oder generellem Nichtverständnis spezifischer Unterrichtsinhalte die Lehrkräfte um Hilfe gebeten werden können (A_E3, Absatz 19). „...bei der Frau Sch. war es dann Mathe da habe ich dann schon Tipps bekommen“ (A_E3, Absatz 19), berichtet eine ehrenamtliche Akteurin. In ähnlicher Weise und stellvertretend für weitere diesbezügliche Aussagen wird von ehrenamtlicher Seite berichtet: „.... da bekomme ich schon Anregung“ (D_E1, Absatz 43) oder „Wo er Defizite hat, auf was ich achten könnte, was ich tun könnte“ (D_E2, Absatz 39). Insbesondere zu Beginn einer Zusammenarbeit wird von diesbezüglicher Unterstützung berichtet. Die Lehrkraft hat „mir gesagt, wo sie ungefähr steht im Lernstoff, wie weit sie sind, was gemacht werden muss, hat mir die Arbeitsunterlagen gezeigt und ja, das war es eigentlich“ (D_E2, Absatz 11). Nicht alle können dies berichten: „Nein, da habe ich niemand“ (C_E1, Absatz 65). „Also ich bin da eigentlich ganz alleine“ (C_E1, Absatz 67), so über die (fehlende) Unterstützung bei Schwierigkeiten.

Ein weiterer pädagogisch-didaktischer Kooperationsanlass besteht darin, Informationen über aktuelle Lerninhalte auszutauschen und diese abzustimmen. Dabei geht es um die Weitergabe relevanter Informationen und die gemeinsame Planung der Unterrichtsinhalte. Dieses findet in unterschiedlicher Weise statt. Während einige ehrenamtliche Akteur*innen von einem „kleinen Zettel“ (B_LK1, Absatz 33) berichten, auf dem detaillierte Anweisungen

für ihre Tätigkeiten während der Förderung vermerkt sind, gibt eine andere ehrenamtlich Engagierte an, dass sie neben den bereitgestellten Arbeitsblättern und Anweisungen eigenständig Lerninhalte vertieft. Dies erfolgt insbesondere dann, wenn sie von der Lehrkraft darüber informiert wird, dass beispielsweise eine bevorstehende Prüfung ansteht (A_E2, Absatz 43). Mehrfach wird von der Weitergabe von Arbeitsmaterialien oder Lehrwerken an die ehrenamtlich Engagierten berichtet. Zumeist handelt es sich um jene Arbeitsblätter, die zum selben Zeitpunkt im Klassenverband bearbeitet werden. „*Ja, im Moment kriege ich genau das Material, was die grad in dem Unterricht machen, das mache ich mit denen*“ (A_E3, Absatz 33).

In den Interviews wird die Weitergabe bzw. der Erhalt von Arbeitsmaterialien und/oder Fördermaterial wiederholt thematisiert und von Lehrkräften und ehrenamtlich Tägigen ambivalent beurteilt. Zum Teil wird von ehrenamtlicher Seite der Erhalt von Arbeitsmaterial für das zu unterstützende Kind eingefordert. „*...die hat von mir erwartet, dass ich ihr Material zur Verfügung stelle. Das war dann schon ein bisschen schwieriger, es war mit mehr Aufwand verbunden*“ (D_L1, Absatz 47). Im Falle fehlender Arbeitsmaterialien kommt es von ehrenamtlicher Seite durchaus zu Beschwerden. „*...da habe ich NICHTS bekommen, da war ich also wirklich restlos alleine gelassen*“ (D_E1, Absatz 89). Entsprechend dieser fehlenden Zusammenarbeit sei die weitere Tätigkeit mit viel Aufwand verbunden, da das Fördermaterial selber erarbeitet wurde. „*...das war sehr, sehr, sehr, sehr viel Arbeit*“ (D_E1, Absatz 89). Andere ehrenamtlich Tätige hingegen schildern, dass das erhaltene Fördermaterial als zu „langweilig“ (D_E1, Absatz 89), als nicht geeignet empfunden und nicht immer eingesetzt werde (u.a. A_E3, Absatz 53).

Mehrfach berichten ehrenamtlich Tätige, dass sie eigene Lehr-, Lern- und Fördermaterialien mitnehmen (B_E1/ E_E1, Absatz 115), was von den hier befragten kooperierenden Lehrkräften positiv bewertet wird. „*Also es ist eine enorme Erleichterung, weil man einfach sich verlassen drauf kann, dass sie was Sinnvolles tut, dass sie was tut, was zum Kind passt*“ (D_L2, Absatz 61). „*Und die sind auch / zeigen auch wirklich Eigeninitiative. Also die bringen auch selber dann Material mit oder geben mal den Kindern ein Arbeitsblatt, ... oder irgendwas, überlegt sich da was Nettes*“ (A_L1, Absatz 31). Durch diese Eigeninitiative reduzieren sich in Folge die pädagogisch-didaktischen Kooperationsanlässe, da Lehrkräfte und Ehrenamtliche bezüglich der Lernmaterialien, die ehrenamtliche Akteur*innen mitbringen, wenig Austausch pflegen (D_L1, Absatz 63). „*Also die macht das, die macht das total selbstständig und genau. Also das ist eigentlich dann*

ihr überlassen, was sie da macht“ (D_L1, Absatz 45). Eine ehrenamtliche Akteurin bestätigt dieses in Form einer Beschwerde: „Ich habe hier auch einen Ordner dabei, wo die Kinder einfach selber sich auch die Sachen auswählen können“ (D_E1, Absatz 13). „... noch NIE hat eine Lehrkraft meinen Ordner angesehen“ (D_E1, Absatz 17).

Ein mehrfach genannter Anlass zur Kooperation von Lehrkraft und ehrenamtlich Engagierten, welcher nach ehrenamtlichen Angaben immer wieder einen Austausch mit der Lehrkraft notwendig macht, sind Auffälligkeiten im Verhaltensbereich der geförderten Schüler*innen. Bei dieser Problematik suchen ehrenamtlich Tätige wiederholt das Gespräch und gehen aktiv auf die Lehrkraft zu. „Also da haben wir schon ganz offen kommuniziert. Ich habe ihr gesagt, dass ich also irgendwie mit dem schon meine großen Schwierigkeiten habe...“ (D_E1, Absatz 127). Bisweilen wird die Lehrkraft auch diesbezüglich privat kontaktiert. „Und ab und zu kam es vor auch, dass ich sie von zu Hause aus angerufen habe, wenn irgendwas strittig war“ (A_E2, Absatz 13). Auch die Lehrkraft konstatiert diesbezüglich einen hohen Gesprächsbedarf und erkennt das Bedürfnis nach Zusammenarbeit aufseiten der ehrenamtlichen Akteure bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten. „Ich habe beim allerersten Mal den Fehler gemacht, dass ich ein verhaltensmäßig schwieriges Kind, verhaltensauffälliges Kind einer Lesepatin gegeben habe und da hat sich natürlich dann großer Gesprächsbedarf entwickelt“ (D_LK, Absatz 95), so berichtet eine Lehrkraft aus ihrer Erfahrung und fährt fort: „Und dann habe ich gelernt, (lacht) solche Kinder nicht den Lesepaten zu vermitteln“ (D_LK, Absatz 95).

Der Bereich der Hausaufgaben und die damit einhergehenden Anforderungen an die Schüler*innen stellen einen weiteren Anlass für eine Zusammenarbeit dar. Wie aus den Interviewpassagen zu entnehmen ist, handelt es sich hierbei vorwiegend um probleminduzierte Anlässe, da die Beurteilung der durch Hausaufgaben gestellten quantitativen und/oder qualitativen Anforderungen zwischen den beiden Gruppen in Teilen differiert und Klärungsbedarf besteht. Als Ursache für die differierende Sicht wird von der Lehrkraft ein fehlender Gesamtüberblick auf ehrenamtlicher Seite angenommen: „...[der Ehrenamtliche, eingef.] verliert dann vielleicht so den Anschluss, was eigentlich in der Schulkasse im Moment der normale Standard ist oder was man jetzt erwarten könnte zu dem Zeitpunkt“ (A_L1, Absatz 45).

Als weiterer Anlass für Zusammenarbeit wird die Begleitung bei Unterrichtsgängen durch ehrenamtlich Tätige genannt. Sowohl als „Begleiterin von der Klasse in ein Theaterstück“ (A_E2, Absatz 43) als auch bei Ausflügen oder im Schullandheim wird

berichtet (D_L2, Absatz 127). Diese Form der Zusammenarbeit findet jedoch nur selten statt. Häufiger wird berichtet, dass Fördertermine abgesagt werden, da sich die Klasse zu diesem Zeitpunkt auf einem Unterrichtsgang befindet.

Der pädagogisch-didaktische Bereich stellt - im Falle einer bestehenden Kooperation zwischen den Akteur*innen - eine Vielzahl von sowohl probleminduzierten als auch gestaltungsorientierten Kooperationsanlässen dar. Häufig erfolgt die Zusammenarbeit der Kooperationspartner*innen an den untersuchten Schulen in ähnlicher Weise: Wie es aufgrund fachlicher Gründe zu erwarten ist, übernehmen einige Lehrkräfte eine beratende Rolle in der Zusammenarbeit. Die ehrenamtlichen Engagierten befinden sich in der Rolle des zu Beratenden. In vielen Fällen bietet sich den ehrenamtlich Tätigen die Gelegenheit, Anregungen zu erhalten oder Unterstützung bei der Einordnung von Ereignissen und bei auftretenden Schwierigkeiten zu bekommen. Zudem findet ein Austausch über didaktische und pädagogische Fragestellungen statt.

In diesem analysierten Bereich der Kooperationsanlässe zeigt sich deutlich, dass die Zusammenarbeit der Akteur*innen nicht immer, aber zumindestens primär zu Beginn einer Kooperation stattfindet. Auf Ebene der einzelnen Schulen lassen sich im Bereich der pädagogisch-didaktischen Zusammenarbeit unterschiedliche Kooperationsformen beobachten, die von einer engen und intensiven Zusammenarbeit bis hin zu zu fehlender Kooperation reichen.

Kurze Zusammenfassung der schüler*innenbezogenen Kooperationsanlässe

In diesem Bereich steht der informelle Austausch über das individuell geförderte Kind und dessen Probleme im Leistungs- und Verhaltensbereich im Mittelpunkt eines kurzen, aber durchaus kontinuierlichen mündlichen Austauschs. Dieser Austausch ist häufig wechselseitig und begleitet von schüler*innenbezogenen Förderhinweisen durch die Lehrkraft. Jedoch wird wiederholt von ehrenamtlicher Seite eine Verbesserung des Informationsflusses gewünscht, da sie sich mehr Informationen über das Kind zugunsten einer besseren Förderung wünschen. Ein Wunsch nach vermehrtem Austausch auf Seiten der Lehrkräfte lässt sich nicht identifizieren. Über eine entsprechende Schüler*innenauswahl wird gelegentlich auf Lehrer*innenseite versucht, den Kommunikations- und damit den Zeitaufwand, der für die Kooperation gebraucht wird, zu minimieren.

Die schüler*innenbezogene Zusammenarbeit bezieht sich auch auf Austausch und Weitergabe von Informationen hinsichtlich der Lerninhalte und der damit verbundenen inhaltlich-organisatorischen Abstimmung für die individuelle Förderung der ausgewählten Kinder. Hinzu kommen als Kooperationsanlässe Beratungen in fachlichen Fragen. Weitere sind Begleitungen von Unterrichtsgängen durch die ehrenamtlichen Akteur*innen. Häufig wird der Bereich der Arbeitsmaterialien thematisiert. Austausch bzw. Weitergabe von Lehr-, Lern- und Fördermaterial wird von den Akteur*innen differenziert und in Teilen als problematisch wahrgenommen. Im Bereich der Betreuung während der Hausaufgaben lassen sich aus den kategorisierten Interviewpassagen probleminduzierte Anlässe der Kooperationsaufnahme identifizieren, wobei differierende Sichtweisen der Akteur*innen zu erkennen sind. Zusammenfassend betrachtet ist für diesen Bereich der Kooperationsanlässe eine individuelle Ausgestaltung der Zusammenarbeit von Lehrkräften und ehrenamtlich Tätigen festzustellen. Diese erstreckt sich von intensiver bis zu minimalster Zusammenarbeit. Nicht an allen an der Untersuchung beteiligten Schulen sind diesbezügliche Kooperationsanlässe vorhanden, da die Organisationsform der ehrenamtlichen Tätigkeit an Schulen mit der Einsatzvariante C keine Kontaktmöglichkeit vorsieht, was von ehrenamtlicher Seite als negativ empfunden wird.

5.2.1.2 Engagiertenbezogene Kooperationsanlässe

In der Kategorie 'engagiertenbezogene Anlässe' sind alle Anlässe für Kooperation zusammengefasst, die Bezug nehmen auf ehrenamtliche Akteur*innen und deren Rolle als freiwillig Tätige in der Schule.

Die Auswertung der entsprechenden Interviewpassagen ergab hierbei zwei Dimensionen, die Anlässe für eine Zusammenarbeit von schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen beschreiben: Anlässe im organisatorischen Bereich und Anlässe, die gezielt auf eine Kontakt- und Beziehungspflege gerichtet sind. Diese wurden als Subcodes 'Organisationsbezogene Anlässe' und 'Kontakt- und Beziehungspflege' gefasst.

Subcode/induktiv entwickelt (S2)	Engagiertenbezogene Anlässe	
Subcode/induktiv entwickelt (S3)	Organisationsbezogene Anlässe	Kontakt- und Beziehungspflege

Abb. 18: Induktiv entwickelte Subcodes der Subkategorie 'Engagiertenbezogene Anlässe' (Ebene S3)

- 'Organisationsbezogene Anlässe'

Diese Kategorie umfasst alle organisatorischen Anlässe, die im direkten Zusammenwirken der Partner*innen des Kleintteams stattfinden und zur Zusammenarbeit beitragen. Den Äußerungen der Interviewpartner*innen lässt sich sowohl punktuell als auch kontinuierliches Kooperationsgeschehen entnehmen, dessen Anlässe gestaltungsorientiert oder probleminduziert sind. Schwerpunkt der Aussagen sind Absprachen zu den Themen Räume und Zeiten.

Die Absprachen zu den Förderzeiten erfolgen direkt zwischen Lehrkraft und ehrenamtlichen Akteuren. An Schule C wird dieses zentral für alle ehrenamtlich Tätigen durch das schulisch/ehrenamtliche Koordinationsteam geregelt. „*Mit der entsprechenden Lehrerin zusammen und machen dann gemeinsam, ... eben den Plan, wer wann liest, wer wann kann, denn das sind drei Koordinaten, das ist die Zeit der Lesepaten, das ist die Zeit der Kinder und das sind die verfügbaren Räume natürlich*“ (C_E2/E3, Absatz 58). Dieser zunächst punktuellen, gestaltungsorientierten Zusammenarbeit zu Beginn der individuellen Schüler*innenförderung am Schuljahresanfang schließt sich eine kontinuierliche Zusammenarbeit im organisatorischen Bereich an.

Weitere zeitbezogene Kooperationsanlässe sind kurzfristige Änderungen der Einsatzplanung aufgrund von Krankheit, Urlaub der ehrenamtlichen Akteur*innen oder Abwesenheit des zu fördernden Kindes auf schulischer Seite. Hier erfolgt die Zusammenarbeit an allen an der Studie beteiligten Schulen im direkten Miteinander von Lehrkräften und ehrenamtlich Tätigen. „*Die Lehrer haben natürlich auch die Telefonnummer von mir und ja, wenn ein Kind krank ist, ... dann wird man angerufen*“ (A_E2, Absatz 39), berichtet eine ehrenamtliche Akteurin stellvertretend für eine vielfach angewandte Praxis der Zusammenarbeit.

Nicht immer funktioniert diese Zusammenarbeit reibungslos. Eine Lehrkraft spricht dieses auch offen an: „*Was manchmal nicht so gut läuft, ist, man ist auf einem Ausflug und man*

hat vergessen, dass da noch eine Ehrenamtliche war, das gibt es ja auch“ (D_L2, Absatz 119). Diese Aussage wird auch von ehrenamtlicher Seite bestätigt: „Das ist auch schief gegangen, das ist auch oft schief gegangen, ja. ... ist ungefähr 50/50. Ist schief gegangen und hat aber auch geklappt“ (D_E1, Absatz 93).

Mehrfach wird von den Interviewpartner*innen berichtet, dass diese nicht gelingende Zusammenarbeit aufgrund von organisatorischen Problemen seitens beider Partner*innen zu Verärgerung und Unmut führt. „*Und da bin ich oft umsonst gekommen. Und da war / also da habe ich mich richtig geärgert*“ (A_E3, Absatz 128). Auch die Lehrkraft einer anderen untersuchten Schule bestätigt dies (B_LK1, Absatz 69) und führt Abspracheprobleme als Ursache an: „*Das sind halt einfach Abspracheprobleme, die aber natürlich im Alltag, im schulischen Alltag, das [kann, eingef.] einfach immer wieder mal passieren*“ (B_LK1, Absatz 69). Beide Kooperationspartner*innen sind unmittelbar von dem fehlerbehafteten Informationsfluss betroffen. Der ehrenamtlich Engagierte kommt umsonst in die Schule und kann seine geplante Tätigkeit nicht ausführen. Die Lehrkraft wird plötzlich mit einem unbeaufsichtigten Kind konfrontiert, das aus rechtlichen Gründen nicht alleine gelassen werden darf. „*Und wenn es nicht funktioniert, steht man jede Woche da und muss sehen, dass man das Kind irgendwo unterbringt*“ (D_L1, Absatz 95), berichtet eine Lehrkraft. Da sie dieses als große Belastung empfunden hat, beendet sie zunächst die Zusammenarbeit. „*Das war halt, also das war für mich wirklich eine erhebliche Mehrbelastung....Also ich habe das dann ein Jahr einfach so durchgezogen. Und nach dem Jahr gesagt, auf keinen Fall möchte ich das noch mal machen*“ (D_L1, Absatz 97). Auch der Schulleitung ist diese Problematik bewusst. Aufseiten der schulischen Akteur*innen wird diesbezüglich Bedauern ausgedrückt (B_SL, Absatz 31). Jedoch wird darauf hingewiesen, dass die Kooperation bisweilen im schulischen Alltag untergeht.

Ein weiterer Anlass, der ausschließlich von Lehrkräften genannt wird und von diesen als problematisch empfunden wird, ist die Nutzung des Klassenzimmers¹³³ durch ehrenamtlich Engagierte. An Schulen, an denen die Förderung im Anschluss an den Unterricht stattfindet, wird oftmals das Klassenzimmer als Förderort gewählt, da andere

¹³³ Das in der bayerischen Grundschule vorherrschende Klassleiterprinzip führt in Folge dazu, dass der Unterricht vorwiegend im Zimmer der Klassleitung stattfindet. Der „vorbereite Raum“ (Maria Montessori) „bietet Orientierung und Verhaltenssicherheit und kann dadurch Störungen oder Stockungen vermeiden“ (ISB o.J., Classroom Management: 2). Die Gestaltung des Klassenzimmers als Lernraum und Lernumgebung erfolgt in der Regel durch die Klassleitung. Entsprechend werden nicht abgesprochene Veränderungen durch andere in diesem Bereich vermutlich sehr bewusst wahrgenommen.

räumliche Ressourcen häufig nicht zur Verfügung stehen und zu diesem Zeitpunkt das Klassenzimmer ohne Schüler*innen ist. Den Interviewpassagen ist eine zögernde Bereitschaft der Lehrkräfte, ihr Klassenzimmer den ehrenamtlichen Akteur*innen als Förderort zur Verfügung zu stellen, zu entnehmen¹³⁴. Eine für die Koordination verantwortliche Lehrkraft berichtet von Schwierigkeiten bei der Raumsuche, da die Lehrkräfte ihr Klassenzimmer ungern den ehrenamtlichen Akteur*innen zur Verfügung stellen (u.a. D_L1, Absatz 105) und für diese andere Förderorte bevorzugen. „*Aber andere Kollegen ... sagen auch okay, die können in das Religionszimmer im dritten Stock gehen. Da ist es halt, da stehen nur so ein paar Tische drinnen, es ist halt überhaupt nicht gemütlich, überhaupt nicht schön irgendwie...*“ (D_L1, Absatz 129). Sowohl die Schulleitung als auch koordinierende Lehrkräfte weiterer Schulen weisen deutlich darauf hin, dass diese Bereitschaft von den Kolleg*innen erwartet wird. „*Das erwarte ich von den Lehrkräften, dass die Kooperation stattfindet, dass die in die Klassenräume gehen können*“ (C_SL, Absatz 25). „*Auf der anderen Seite erwarte ich von den Lesekoordinatoren, dass sie entsprechend sich benehmen und das Klassenzimmer wieder so verlassen, wie sie es vorfinden*“ (C_SL, Absatz 25). Ausgangspunkt für diese Aussagen sind offensichtlich nicht nur einzelne negative Erfahrungen. „*Zum Beispiel auch bei dieser Letzten, die habe ich auch ins Klassenzimmer gelassen, das habe ich dann eigentlich hinterher bereut*“ (D_L1, Absatz 129), so die Lehrkraft einer weiteren untersuchten Schule.

Kurze Zusammenfassung

Zeitliche und räumliche Planung, allgemeine Organisation der ehrenamtlichen Tätigkeit in der Schule und aktuelle terminbezogene Absprachen bezüglich dieses Einsatzes stehen im Mittelpunkt der Zusammenarbeit in diesem Bereich der Kooperationsanlässe. Weitere Anlässe beziehen sich auf die Weitergabe relevanter Informationen und die Formulierung von Erwartungen seitens der Lehrkräfte hinsichtlich der gemeinsamen Nutzung des Klassenzimmers. Hier werden klare Erwartungen an die ehrenamtlich Tätigen von diesen und auch von der Schulleitung formuliert. Das Thema Klassenzimmer begleitet die Zusammenarbeit kontinuierlich. Aufgrund von begrenzten Ressourcen, dem Druck der Schulleitung und der koordinierenden Lehrkraft müssen Lehrkräfte ihr Klassenzimmer für zur Verfügung stellen. Dies wird als Belastung empfunden, insbesondere bei

¹³⁴ Entsprechend der Auswertung der Fragebögen findet die Förderung in der Regel ein- bis zweimal pro Woche für zumeist eine Unterrichtsstunde statt. Entsprechend bedeutet die Aussage „zur Verfügung zu stellen“, das eigene Klassenzimmer für einen kurzen Zeitraum jemandem zu überlassen.

unabgesprochenen Veränderungen durch ehrenamtliche Akteur*innen. Infolgedessen wird von den Lehrkräften versucht, diesen unerwünschten „Nebenwirkungen“ der ehrenamtlichen Tätigkeit auszuweichen.

Sowohl ehrenamtlich Tätige als auch Lehrkräfte beschreiben ihre punktuelle Zusammenarbeit in Bezug auf die zeitliche Einsatzplanung als unproblematisch und reibungslos. Hingegen verläuft die kontinuierliche Kooperation keineswegs störungsfrei. Fehlende oder unzuverlässige Weitergabe von relevanten Informationen auf schulischer und mangelnde Zuverlässigkeit in Bezug auf die Einhaltung von Förderterminen auf ehrenamtlicher Seite führen mitunter zu Unmut und Missstimmungen bei den beteiligten Akteur*innen, die bis zur Beendigung der Zusammenarbeit führen können.

- 'Kontakt- und Beziehungspflege'

In der Kategorie 'Kontakt- und Beziehungspflege' sind alle Interviewpassagen zusammengefasst, die sich spezifisch auf einen Austausch beziehen, der auf die Pflege der sozialen Beziehungen zwischen ehrenamtlich und schulisch Tägigen abzielt. Hierbei wird von intendierten, informellen, sich zufällig ergebenden als auch von geplanten und strukturierten Anlässen berichtet.

Verschiedene Lehrkräfte an den untersuchten Schulen und die ehrenamtlichen Organisator*innen der C-Schule berichten, dass sie gezielt im Bereich der Kontakt- und Beziehungspflege aktiv sind. „*Also ich mache viel Kontakt einfach so bei uns*“ (B_LK1, Absatz 91), beschreibt eine Lehrkraft ihr informelles, aber intendiertes Vorgehen. „...*wenn ich gerade einem Lesepaten über den Weg laufe und nach dem Befinden frage, wie es denn so läuft...*“ (C_LK, Absatz 75) oder „*nur einfach, wie ist es heute gewesen*“ (B_LK1, Absatz 91). Von Lob für die ehrenamtlich Tägigen, von verbaler Anerkennung und von allgemeinen Nachfragen wird berichtet. „*Dass man die einfach ein bisschen auch streichelt und sagt, hier genau, es kann alles gelöst werden*“ (C_E2/E3, Absatz 157). Diese informellen Nachfragen, die keinen direkten Handlungsbezug haben, dienen der Vorbeugung eventuell auftretender Probleme. „...*und wir fragen auch immer wieder nach, vor allem, wenn das Verhältnis noch neu ist, wenn sich die beiden noch nicht kennen. Wie lief es denn die ersten Male, ist irgendwas aufgetreten, wie hat das Kind mitgearbeitet, das ist auch immer ganz wichtig*“ (C_LK, Absatz 39). „*Und manches kriege ich halt dann auch*

schon direkt mit und dann kläre ich das wieder mit den Lesepatenmüttern“ (C_LK, Absatz 41).

Wiederholt wird von den schulischen Beteiligten und den ehrenamtlichen Organisatoren die Wichtigkeit dieser Kontakte und der erfolgten Gespräche betont, da diese die Bindung an die Schule stärken: „*Also möglicherweise würde der eine oder andere schon aufhören, wenn man nicht auch entsprechend ihm immer wieder sagen würde, es ist toll, dass ihr das macht und es ist wirklich wichtig“ (C_E2/E3, Absatz 148).*

Neben diesen geschilderten informellen, aber intendierten Gesprächen berichten die Lehrkräfte und ehrenamtlichen Akteur*innen von gemeinsamen Treffen außerhalb der Unterrichtszeit (vgl. u.a. C_E2/E3, Absatz 148; A_E2, Absatz 83; B_LK1, Absatz 12).

Diese bewusst geschaffenen kooperativen Aktionsräume (in der Literatur auch als Kooperationsgefäß bezeichnet), die in Form von Feiern oder Festen stattfinden, dienen dem Aufbau eines persönlichen Verhältnisses von Lehrkräften und ehrenamtlich Tätigen. Sie bieten auch den ehrenamtlichen Akteur*innen Gelegenheit, sich untereinander kennenzulernen und werden von diesen hoch geschätzt (A_E2, Absatz 87; A_E2, Absatz 103). „*Genau einmal im Jahr, also, das sind so unsere festen Termine, ...wo immer so ein Austausch stattfindet, das ist auch sehr wichtig, weil sie viele Anregungen austauschen“ (C_LK, Absatz 35).* Ein Fehlen dieser Kontaktanlässe hingegen wird sowohl von ehrenamtlicher als auch von schulischer Seite als Defizit bewertet. „*Ich kenne niemanden. Ich habe eine Ansprechperson und sonst bin ich ein UFO dort“ (D_E2, Absatz 95), berichtet ein ehrenamtlicher Akteur und fährt fort: „Also ich habe das Gefühl, dass in der Schule so niemand recht weiß, wer ich bin. Ich habe also außer zu dieser einer Lehrerin keinen Kontakt“ (D_E2, Absatz 57).* Gestützt wird diese Einschätzung auch von einer Lehrkraft einer anderen Schule: „...und leider gibt es jetzt keine irgendwie regelmäßigen vereinbarten Treffen, ich könnte mir vorstellen, dass der eine oder andere Schulbegleiter das sehr gerne hat“ (B_LK1, Absatz 41).

Kurze Zusammenfassung

Die kategorisierten Interviewpassagen machen ein breites Spektrum an Anlässen im Bereich der Kontakt- und Beziehungspflege sichtbar. Auch innerhalb der Einzelschule lassen sich diverse Anlässe der Kontakt- und Beziehungspflege identifizieren.

Diese bewegen sich zwischen informellem, spontanem Agieren in Form von kurzen, informellen Gesprächen bis zu gezielt gestalteten Anlässen der Kontakt- und

Beziehungspflege. Die informellen Anlässe in diesem Bereich werden von schulischer Seite bisweilen bewusst genutzt, um ein niederschwelliges Gesprächsangebot über eventuelle Schwierigkeiten und Probleme zu bieten. Ferner werden von manchen Schulen gezielt formelle Anlässe der Kontakt- und Beziehungspflege geschaffen. Durch die Durchführung geplanter, formeller Kooperationsveranstaltungen wird angestrebt, eine persönliche Verbindung zwischen Lehrkräften und ehrenamtlich Tägen und den ehrenamtlichen Akteur*innen untereinander aufzubauen. Auf diese Weise soll eine Bindung der ehrenamtlich Tägen an die Schule geknüpft und gestärkt werden, so die Zielsetzung des schulischen Partners. Von ehrenamtlicher Seite werden diese geplanten und gestalteten Zusammenkünfte und auch die informellen Gespräche ausschließlich positiv konnotiert. Ein Fehlen von strukturierten Kooperationsgefäß der Kontakt- und Beziehungspflege wird von beiden Seiten als Defizit erachtet.

Aus den kategorisierten Interviewpassagen wird auch deutlich, dass die Kooperationsanlässe im Bereich der Kontakt - und Beziehungspflege ausschließlich von schulischer Seite bzw. von dem schulisch/ehrenamtlichen Organisationsteam aktiv gestaltet und organisiert werden. Strukturierte und geplante Formen der Zusammenarbeit im Bereich der Kontakt- und Beziehungspflege konnten nicht an allen an der Untersuchung beteiligten Schulen identifiziert werden. Informelle Anlässe wurden an allen Schulen identifiziert, die strukturell eine Zusammenarbeit von schulischen und ehrenamtlichen Partner*innen ermöglichen. Im Bereich der informellen, sich spontan ergebenden Kooperationsanlässe agieren Lehrkräfte unterschiedlich. Individuelle Ressourcen, Vorlieben und Abneigungen scheinen auch in diesem Bereich maßgeblich für das Spektrum an Kooperationsanlässen verantwortlich zu sein.

5.2.1.3 Anlässe für Kooperation - kurze Zusammenfassung

Aus den geführten Interviews lassen sich zwei Hauptanlässe für eine Zusammenarbeit von Lehrkräften und ehrenamtlich Tägen in der Praxis des schulischen Alltags identifizieren, die wiederum untergliedert wurden. Die Mehrzahl dieser Anlassbereiche ist inhaltlich-organisatorisch, der Bereich der Kontakt- und Beziehungspflege ist beziehungsorientiert aufgestellt. Festzuhalten ist, dass nicht alle Kooperationsanlässe in jeder Kooperation an jeder Schule zu finden sind. Innerhalb des einzelnen Anlassbereichs ist unabhängig von

der Organisationsform¹³⁵ der ehrenamtlichen Tätigkeit an der Schule ein breites Spektrum von enger intensiver Zusammenarbeit miteinander bis zu wenigen Berührungspunkten zu identifizieren. Die Kooperation zwischen den Akteur*innen des Kleinteams wird individuell ausgestaltet und scheint vielfach eng an die jeweiligen Personen gebunden zu sein. Es ist anzunehmen, dass persönliche Vorlieben, individuelle Ressourcen und Vorerfahrungen, insbesondere der Lehrkräfte, maßgeblich sind. Die individuellen Präferenzen scheinen demnach einen dominanten Einfluss auf die Kooperationsdynamik zu haben.

Aus den Interviews lässt sich eine nachgeordnete Rolle der ehrenamtlich Tätigen in der Entscheidungsfindung hinsichtlich der Kooperationsanlässe und damit der Zusammenarbeit erkennen. Insgesamt äußern sich die interviewten ehrenamtlich Tätigen bezüglich ihrer Zusammenarbeit etwas kritischer als die Lehrkräfte und nennen häufiger Verbesserungswünsche. Insbesondere der Wunsch nach mehr Austausch wird von ehrenamtlicher Seite wiederholt vorgetragen.

Die Kooperation zwischen den schulisch und ehrenamtlich Beteiligten kann punktuell aber auch kontinuierlich erfolgen, sich im Laufe der Zusammenarbeit verändern oder über viele Jahre stabil bleiben. Formen einer engen abgestimmten Zusammenarbeit sind genauso zu identifizieren wie unabhängig voneinander arbeitende Akteur*innen. Intendierte, aber informelle Kooperationsanlässe stehen neben geplanten strukturierten Formen. Gestaltungsorientierte, probleminduzierte oder beziehungsorientierte Anlässe als Ursache der Zusammenarbeit sind zu identifizieren. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Gestaltungsformen der Kooperationen über die verschiedenen Kooperationsanlässe hinweg überaus vielfältig sind. Je nach individueller Ausgestaltung der Zusammenarbeit gibt es Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige, die keinen gemeinsamen Ansatzpunkt für eine Kooperation sehen.

Aus den Aussagen lässt sich ein Rollenmuster zwischen den Akteur*innen erkennen: Die ehrenamtlich Tätigen befinden sich in Bezug auf die unterrichtsnahen Kooperationsanlässe vorwiegend in einer Rolle des Fragenden, „Angewiesenen“ und Nehmenden, jeweils in unterschiedlichen Ausprägungsgraden. Die Lehrkräfte übernehmen vorwiegend den Part des Gebenden, Informierenden und Unterstützenden. Dieses Muster ist auch im Bereich der Kontakt- und Beziehungspflege zu finden, einem Bereich, der kein Fachwissen erfordert. Dieses Rollenmuster kann aufgebrochen werden, wenn

¹³⁵ Dieses bezieht sich nur auf Schulen, die eine Zusammenarbeit von ehrenamtlichen und schulischen Partner*innen intendieren.

ehrenamtliche Akteur*innen den gleichen beruflichen Hintergrund aufweisen wie die Lehrkraft.

Die kategorisierten Interviewpassagen zeigen ferner, dass fehlende räumliche Ressourcen - und damit einhergehend eine Einschränkung der eigenen Autonomie - der erhöhte Zeit-, Organisations- und Arbeitsaufwand die Bereitschaft einiger interviewter Lehrkräfte mindert, anlassbezogen oder kontinuierlich zu unterschiedlichen Kooperationsanlässen zusammenzuarbeiten.

5.2.2 Innere Matrix der Zusammenarbeit im Kleinteam

Im Folgenden wird der Fokus auf die Arbeitsbeziehung im Kleinteam gerichtet. Die direkte Zusammenarbeit von ehrenamtlichen und schulischen Akteur*innen wird auf innere Zusammenhänge untersucht. Diese wird als induktiv entwickelte Subkategorie 'Innere Matrix der Zusammenarbeit' geführt. In dieser Kategorie sind alle Interviewpassagen zusammengefasst, die Aussagen über Organisation, Ausgestaltung und Intensität der Verzahnung im Kleinteam enthalten. Hierbei wurde eine Vielzahl von Aussagen identifiziert, die auf ein Fehlen von Zusammenarbeit verweisen. Diese wurden in die Auswertung mit aufgenommen, da sie zur Beantwortung der Fragestellung nach Kooperationssituationen und -verhalten der jeweiligen Partner*innen in der Wirklichkeit des schulischen Alltags relevante Informationen enthalten und damit die Rekonstruktion der schulischen Wirklichkeit vervollständigen.

Die Analyse des Datenmaterials der Subkategorie 'Innere Matrix der Zusammenarbeit' von Lehrkräften und ehrenamtlich Engagierten im schulischen Alltag ergibt demnach drei relevante Bereiche: Aussagen über ein Fehlen von Zusammenarbeit, Beschreibungen der kooperativen Arbeitsweise im Kleinteam und Aussagen zur Intensität der Verzahnung. Diese wurden entsprechend als Subcodes eingeführt: 'Ausbleibende Kooperation', 'Arbeitsweisen' und 'Kooperationsqualität'.

Subcode/induktiv entwickelt (H2 S1)		Innere Matrix der Zusammenarbeit		
Subcode/induktiv entwickelt (H2 S2)	Ausbleibende Kooperation	Arbeitsweisen	Kooperations- qualität	

Abb. 19: Induktiv entwickelte Subcodes der Ebene 'Innere Matrix der Zusammenarbeit' (Ebene S2)

Die jeweiligen Subcodes der Ebene (S2) wurden im Forschungsprozess in Teilen weiter differenziert und neue gebildet. Für den Bereich der inneren Matrix der Zusammenarbeit im Kleinteam ergibt sich das unten stehende Kategoriensystem.

Subcode/ induktiv entwickelt (H2 S1)	Innere Matrix der Zusammenarbeit				
Subcode/ induktiv entwickelt (H2 S2)	Ausbleibende Kooperation	Arbeitsweisen	Kooperationsqualität		
Subcode/ deduktiv entwickelt (H2 S3)			Aus- tausch- prozesse	Arbeits- teilungs- prozesse	Ko-Kon- struktionspro- zesse

Abb. 20: Überblick über die induktiv entwickelten Subcodes 'Innere Matrix der Zusammenarbeit' (Ebene S2/S3)

5.2.2.1 Ausbleibende Kooperation

Unter „ausbleibender Kooperation“ (Nichtkooperation)¹³⁶ wird im Folgenden eine Situation verstanden, in der Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige nicht miteinander kooperieren, obwohl Letztere Schüler*innen in der Klasse der Lehrkraft fördern. In dieser Situation arbeiten die beteiligten Personen zwar einzeln daran, das Kind zu unterstützen, aber es findet keine Zusammenarbeit zwischen ihnen statt.

In der Kategorie 'Ausbleibende Kooperation' sind alle Aussagen zusammengefasst, welche bei bestehender Förderung auf eine nicht vorhandene Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und ehrenamtlich Tätigen Bezug nehmen. Innerhalb dieser Unterkategorie können die Aussagen sowohl die Gründe für das Ausbleiben einer Zusammenarbeit als auch die individuelle Bewertung der Beteiligten beinhalten.

Als eine der Ursachen für ein Nichtzustandekommen von Kooperation wird von ehrenamtlichen Akteur*innen die schulische Organisation genannt. Der von der Schule festgelegte Zeitpunkt der Förderung am Nachmittag oder nach der Schulzeit und seitens der Schule nicht vorgesehene Kooperationspartner*innen gelten den ehrenamtlichen

¹³⁶ Der hier verwendete Begriff der „Nichtkooperation“ wird definiert im Sinne des „Nichtzusammenarbeitens“ und ist nicht zu verwechseln mit dem Begriff der „Nichtkooperation“ als eigeninteressiertem, strategischem Handeln in einem sozialen Konfliktmuster, wie er im „Gefangenendilemma“ (siehe Kapitel 3) verwendet wird.

Akteur*innen als ursächlich. „Also ich denke, so, wie das System ... läuft, dass man eben am Nachmittag da ist, das Kind aus dem Tagesheim kommt und dann mit mir Hausaufgaben macht, gibt es praktisch kaum eine Möglichkeit irgendeiner Zusammenarbeit mit der Lehrkraft“ (B_E1, E_E1, Absatz 120). „....da habe ich die Kinder erst nach der Schulzeit gehabt und da habe ich eigentlich kaum Möglichkeit gehabt, mit irgendeinem Lehrer zu sprechen, weil die nicht mehr / weil die nicht mehr da waren“ (A_E2, Absatz 17), so zwei ehrenamtlich Tätige über organisatorisch bedingte fehlende Möglichkeiten einer Zusammenarbeit. Auch der Wegfall des ursprünglichen Kooperationspartners kann eine Ursache sein, da die vertretende Lehrkraft kein Interesse an einer Zusammenarbeit zeigt. „Also, es ist eine Vertretung da, die sich natürlich gar nicht darum kümmert. Das heißt, den Bezug habe ich jetzt zu ihr nicht mehr, ich muss das alles alleine jetzt regeln“ (D_E1, Absatz 53).

Die hier aufgezeigten Interviewpassagen verweisen auf eine ausbleibende Kooperation aufgrund organisatorisch-struktureller Ursachen. Jedoch wird auch von aktiv geführten, individuellen Entscheidungen gegen eine Zusammenarbeit berichtet. Hierbei werden sowohl von ehrenamtlichen als auch von schulischen Akteur*innen persönliche Gründe genannt. „Also wenn mich was stört, dann sind es echt persönliche Gründe, dass ich halt mit der Persönlichkeit Schwierigkeiten hab“ (D_SL, Absatz 99).

Des Weiteren führen Lehrkräfte neben persönlichen und organisatorischen Gründen (A_L1, Absatz 61) zusätzlichen Zeit- und Arbeitsaufwand an (u.a. D_L1, Absatz 47). „Ja, also das habe ich auf alle Fälle persönlich jetzt für die Klasse drei / vier für mich umgeändert. Weil ja, das war mir zu viel Absprache“ (A_L1, Absatz 57), berichtet eine weitere Lehrkraft. Insbesondere der erhöhte Kommunikationsaufwand, welcher eine Zusammenarbeit bedeutet, wird von den Lehrkräften als Grund angegeben, nicht zu kooperieren. „...die wollte dann auch immer ganz viel reden. Und dazu habe ich einfach nicht die Kraft nach dem Unterricht“ (D_LK, Absatz 107), beschreibt eine Lehrkraft die Situation. Insbesondere im Bereich der Kommunikation wird eine Diskrepanz zwischen dem Wunsch der ehrenamtlichen Akteur*innen und dem Verhalten der Lehrkräfte deutlich. Der Wunsch nach Kommunikation wird vielfach formuliert. Resümierend stellt eine in der Koordination verantwortliche Lehrkraft fest, „Ja also, manche Ehrenamtliche, ... hatten dann halt die Erwartung / Erwartungshaltung, dass die Lehrer sich sehr viel mit ihnen vielleicht beschäftigen. Und die Lehrer hatten ja die Erwartungshaltung, zumindest ich,

aber ich glaube meine Kolleginnen genauso, dass das halt nur wertvoller irgendwie läuft, weil man einfach nicht die Zeit oder die Kraft hat, dann sich mit um die auch sozusagen zu kümmern“ (D_LK, Absatz 143).

Die interviewten Akteur*innen berichten auch von in Übereinstimmung getroffenen Entscheidungen nicht zusammenzuarbeiten. Als Gründe werden eine selbstständige Arbeitsweise, infolgedessen kooperatives Arbeiten nicht notwendig sei (vgl. dazu D_L1, Absatz 45; D_E1, Absatz 90-91) oder fehlende Anknüpfungspunkte genannt. „...es gab noch nie einen Punkt, wo die Lehrerin und ich als Ehrenamtlicher am selben Punkt angeknüpft haben ... Also, wir arbeiten da vollkommen unabhängig voneinander, es ist vollkommen gelöst von mir und es hat noch nie so einen Berührungs punkt gegeben“ (D_E2, Absatz 85).

Eine nicht bestehende Zusammenarbeit wird von den Beteiligten sowohl positiv als auch negativ konnotiert. Zwischen schulischen und der ehrenamtlichen Partner*innen kann Übereinstimmung bezüglich der „Nichtkooperation“ bestehen, was von beiden Partnern positiv dargestellt wird¹³⁷. Ausschließlich von ehrenamtlicher Seite wird von einer unfreiwilligen „Nichtkooperation“ berichtet, parallel wird wiederholt der Wunsch nach Zusammenarbeit geäußert. Entsprechend werden fehlende Möglichkeiten aus organisatorischen oder strukturellen Gründen negativ beurteilt.

Kurze Zusammenfassung

Aus den erfolgten Interviews lassen sich eine Vielzahl von Passagen identifizieren, welche der Kategorie 'Ausbleibende Kooperation' zugeordnet werden können. Hierbei lässt sich zwischen einer gewollten und gewünschten „Nichtkooperation“ und einer unfreiwilligen „Nichtkooperation“ unterscheiden. Die entsprechenden Aussagen sind an allen untersuchten Schulen zu identifizieren und beziehen alle Kooperationsanlässe ein. Als Ursachen für eine fehlende Zusammenarbeit lassen sich individuelle, persönliche, strukturelle und organisatorische Gründe ausmachen.

Als Ursache für eine fehlende Zusammenarbeit werden von den schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen differierende Gründe ausgemacht. Neben persönlichen Gründen wie individuelle Ressentiments und Vorbehalte gegenüber schulischen

¹³⁷ Siehe auch Kapitel 4 zur Problematik der sozialen Erwünschtheit in Interviews und Fragebögen.

Akteur*innen werden von den ehrenamtlich Tätigen vorwiegend fehlende Möglichkeiten aufgrund von strukturell-organisatorischen Gegebenheiten der Schule genannt. Lehrkräfte, die zum untersuchten Zeitpunkt nicht mit Partner*innen im Kleinteam kooperieren, führen negative Vorerfahrungen, Einschränkungen der eigenen Autonomie und eine zusätzliche berufliche Belastung als Gründe an. Insbesondere ein erhöhter Kommunikationsaufwand soll somit vermieden werden. Darüber hinaus werden auch von den schulischen Akteur*innen persönliche Vorbehalte gegenüber ehrenamtlich Engagierten als Ursache für fehlende Zusammenarbeit angegeben. Während von schulischer Seite häufig aktiv eine Entscheidung gegen eine Zusammenarbeit getroffen wird, finden sich ehrenamtliche Akteur*innen hingegen in einer eher passiven Situation. In Abhängigkeit von der Entscheidung der Lehrkraft oder von strukturell-organisatorischen Gegebenheiten wird der Status der „Nichtkooperation“ von diesen zwar akzeptiert, die Situation aber als unbefriedigend empfunden.

5.2.2.2 Arbeitsweisen

In Abschnitt 5.2.2.1 wurden die Gründe und die Rezeption von „Nichtkooperation“ durch die Beteiligten bei bestehender Schüler*innenförderung dargelegt. Wie die Arbeitsweise in der direkten Zusammenarbeit der ehrenamtlichen und schulischen Akteur*innen aussieht, wird im Folgenden dargestellt. Unter Arbeitsweise werden in Anlehnung an die Arbeit von Schütt zur Lehrerkooperation (2009) die individuellen Vorgehensweisen der Zusammenarbeit, die Art und Weise sowie die Methode, wie ehrenamtlich Tätige und schulische Akteur*innen in Kleinteams ihre Kooperation gestalten, verstanden.

In der Kategorie ‘Arbeitsweisen’ sind alle Aussagen zusammengefasst, welche Bezug auf die kooperative Vorgehensweise im Kleinteam nehmen. Innerhalb dieser Kategorie werden die Aussagen unter dem arbeits- und organisationspsychologischen Aspekt der Strukturiertheit geordnet. Dieser wurde gewählt, da hierdurch eine Anschlussfähigkeit an Ergebnisse der Lehrerkooperationsforschung (u.a. Schütt, 2009) und die Anbindung an vorhandene Referenzsysteme gegeben ist.

Häufig berichten Lehrkräfte und ehrenamtliche Akteur*innen von einem Zusammentreffen für ein kurzes Gespräch, das zumeist bei Stundenwechsel, in der Pause oder nach

Unterrichtsende stattfindet. „Ich habe immer Kontakt, also entweder in der Pause oder über E-Mail oder ganz kurz, wenn ich das Kind abhole oder ganz kurz, wenn ich das Kind abgebe“ (B_E1, E_E1, Absatz 43), fasst ein ehrenamtlich Tätiger die Arbeitsweise stellvertretend für von beiden Seiten häufig getätigte Aussagen zusammen. „...dann tauscht man sich mal kurz darüber aus“ (D_L1, Absatz 75). Mehrere freiwillig Engagierte und Lehrkräfte bestätigen, dass die dominierende Form der Zusammenarbeit in Form eines „Tür- und Angelgesprächs“ stattfindet. „Also so dazwischen, zwischen Tür und Angel reingequetscht“ (D_L2, Absatz 81) „eine kurze Möglichkeit“ (B_LK1, Absatz 81). „Aber ansonsten so, dass man sich eine Stunde oder so irgendwo hinsetzt und irgendwas bespricht, das ist nicht so“ (D_L1, Absatz 77).

Die Arbeitsweisen in der Zusammenarbeit sind eng angelehnt an den schulischen Arbeitsrhythmus, der geringe zeitliche Spielräume aufweist (Dizinger 2014:288f.). Ferner sind sie geprägt durch die Kürze der Kontakte. Häufig werden die Beschreibungen „kurz“ (insgesamt umfasst n: 17¹³⁸) benutzt, „manchmal vielleicht auch ein- / zweiminütiges Gespräch“ (B_LK1, Absatz 91) oder von einem Gespräch von maximal einer „Viertelstunde“ (D_E2, Absatz 75) ist die Rede.

Auch wenn der Austausch wenig Zeit in Anspruch nimmt, entwickeln sich an fast allen Schulen Routinen in der Zusammenarbeit. Die Aussagen „...jedes Mal vor einer Stunde“ (A_E1, Absatz 23), „in der Pause“ (B_E1, E_E1, Absatz 43) oder „ungefähr nach jeder zweiten Stunde“ (D_E2, Absatz 39) verweisen auf eine Regelmäßigkeit in der Zusammenarbeit, die in Teilen auch außerhalb der Schule, nach der Unterrichtszeit in Form von regelmäßigen kurzen Telefonaten oder E-Mails stattfindet (u.a. A_L1, Absatz 5). Nur an einer der an der Untersuchung beteiligten Schulen konnten keine diesbezüglichen Routinen identifiziert werden. Hier berichten die ehrenamtlichen Akteur*innen, dass sie proaktiv auf die Lehrkräfte zugehen müssen, um sich auszutauschen oder hierfür um einen Gesprächstermin bitten müssen (D_E1, Absatz 109). Zu den Routinen ist auch die Begleitung bei Unterrichtsgängen durch ehrenamtliche Akteur*innen zu rechnen. Zwar findet diese nur in größeren Zeitabständen statt, aber sie stellt einen Teil der regelmäßigen kooperativen Arbeitsweisen in diesem Kleinteam dar, ohne allerdings einen formalisiert/institutionalisierten Charakter aufzuweisen.

¹³⁸

n: Häufigkeit der Nennung „kurz“ in den diesbezüglichen Interviewpassagen.

Vorab geplante, aber eher selten stattfindende Formen der Zusammenarbeit sind gemeinsame Fortbildungen. „*Was wir zum Beispiel schon gemacht haben, also, das ist keine institutionalisierte Fortbildung, wir laden aber häufiger, wenn wir mal Fortbildungen haben an der Schule, die einfach dafür passen, wie zum Beispiel diese Förder-Fortbildungen, dann laden wir die Ehrenamtlichen dazu ein*“ (B_SL, Absatz 53). Regelmäßige, festgelegte Formen der Zusammenarbeit, also Arbeitsweisen, die dem formellen Spektrum zuzuordnen sind, konnten an den beteiligten Schulen vergleichsweise selten identifiziert werden. Einmal wird von einem Angebot an ehrenamtlich Tätige zur Unterrichtshospitation berichtet: „...*ich lasse auch Schulbegleiter immer wieder auch mal hospitieren im Unterricht*“ (B_LK1, Absatz 141).

Einzig an einer Schule findet eine konzeptionell basierte, kontinuierliche und geplante Zusammenarbeit insbesondere zu Schuljahresbeginn statt (C_E2/E3, Absatz 58; C_LK, Absatz 21). In dieser Phase werden auf der Koordinierungsebene die organisatorischen Pläne für den ehrenamtlichen Einsatz der Lesepaten, wie sie an dieser Schule genannt werden, erarbeitet. Nach Abschluss dieser Planungsphase wird die Zusammenarbeit fortgesetzt, indem regelmäßige Telefonate und WhatsApp-Kontakte mehrmals pro Woche stattfinden. Es besteht auch die Möglichkeit, jederzeit persönliche Treffen zu vereinbaren. (C_E2/E3, Absatz 58).

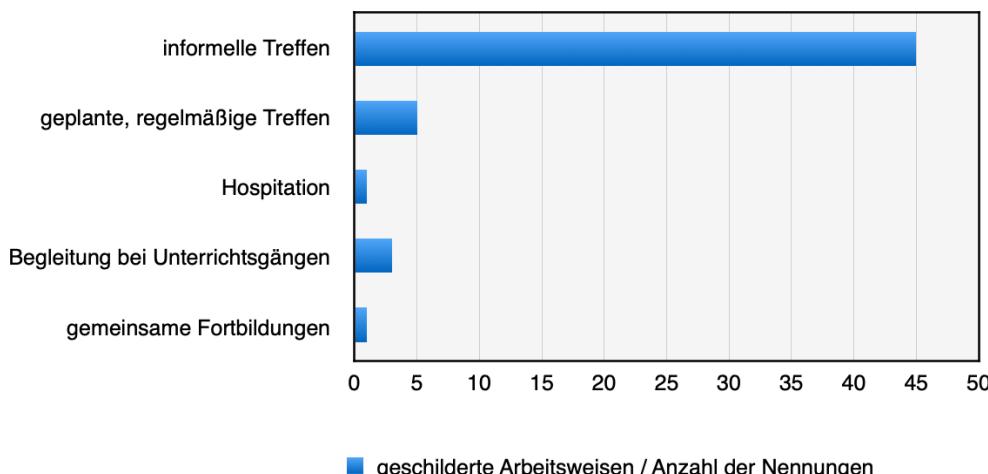
Fasst man die kategorisierten, inhaltstragenden Textsegmente der Akteur*innen zusammen, lassen sie sich folgenden kooperativen Arbeitsweisen zuordnen:

- informelle, sich ergebende (aber in Teilen regelmäßige) Treffen
- vorab festgelegte geplante Treffen
- Hospitationen und gemeinsame Fortbildungen
- Begleitung bei Unterrichtsgängen

Die inhaltstragenden Textsegmente wurden entsprechend ihrer Häufigkeit der Nennungen in einer Tabelle angeordnet. Diese ist nach Arbeitsweisen aufgeschlüsselt. Hierbei zeigt sich eine relativ eindeutige Arbeitsweise im Kleinteam. Vorwiegend berichten die Akteur*innen von informellen, durchaus in Teilen regelmäßigen, aber kurzen Treffen als Form ihrer Zusammenarbeit (n: 45). Aussagen zu im Vorab geplanten Treffen, die eine gewisse Zeitdauer in Anspruch nehmen, sind ausschließlich an Schule C zu finden und beziehen sich auf die gemeinsame Arbeit des schulisch/ehrenamtlichen

Koordinationsteams. Gemeinsame Fortbildungen und die Möglichkeit der Unterrichtshospitationen werden nur selten als kooperative Arbeitsweisen genannt.

Tabelle 3: Anzahl der kategorisierten Aussagen im Bereich der Arbeitsweisen, aufgeschlüsselt nach geschilderten Arbeitsweisen



Zusätzlich lassen sich die identifizierten Arbeitsweisen nach dem Grad der konzeptionellen Strukturiertheit ordnen. Zu unterscheiden sind in den Aussagen der Beteiligten institutionalisierte, formalisierte sowie informelle Arbeitsweisen. Die Aspekte für die jeweilige Zuordnung bewegen sich „auf einem Kontinuum zwischen einem formalisierten, konzeptionell begründeten Vorgehen und einem eher informellen, oft auch spontanen Agieren“ (Schütt 2009:75). Entlang dieser Zuordnung wurde die folgende Abbildung, die die unterschiedlichen Erscheinungsvarianten und deren Charakteristik, wie sie sich den Interviewaussagen der Beteiligten entnehmen lassen, erstellt.

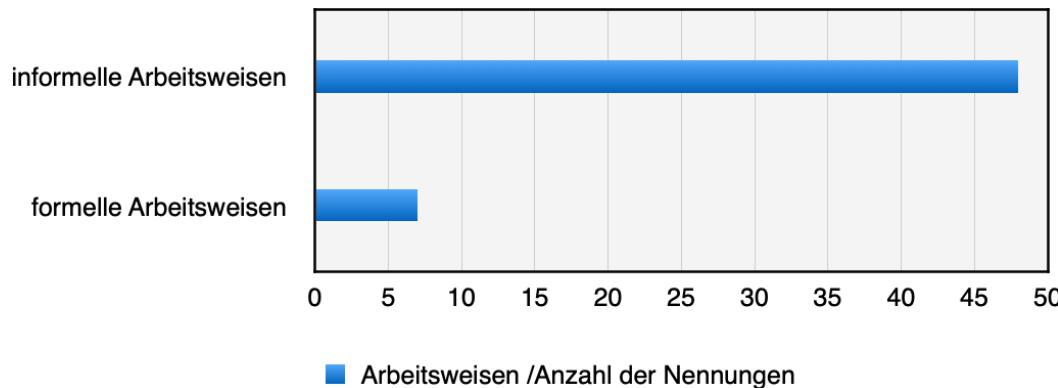
Arbeitsweise	Erscheinungsvariante	Charakteristik
Formalisiert/institutionalisiert	Koordinationsteam Fortbildungen Hospitationen	Zeit: regelmäßige, geplante Zusammenkunft, nimmt eine gewisse Zeitspanne ein
Informell	„Tür- und Angelgespräche“ Begleitung von Unterrichtsgängen	Zeit: situationsbedingte, kurze Zusammenkunft

Abb. 21: Erscheinungsvarianten und Charakteristik der Arbeitsweisen (in Anlehnung an Schütt, 2009)

Ordnet man die Arbeitsweisen nach ihrer Strukturiertheit und der Anzahl der Nennungen in den Interviews, so ergibt sich unter Einbezug der gemeinsamen Fortbildungen und

Unterrichtshospitationen zum Spektrum der formellen Arbeitsweisen bzw. der Unterrichtsbegleitung zum Spektrum der informellen Arbeitsweisen, das folgende Bild:

Tabelle 4: Anzahl der kategorisierten Aussagen im Bereich der Arbeitsweisen, aufgeschlüsselt nach Strukturiertheit der Arbeitsweisen



Informelle Arbeitsweisen stellen demnach die weitaus überwiegende Form der Zusammenarbeit an den untersuchten Schulen dar. Institutionalierte, konzeptionell basierte, regelmäßige und vorab geplante kooperative Arbeitsweisen sind kaum zu identifizieren.

Kurze Zusammenfassung

Hinsichtlich der Arbeitsweisen werden an den untersuchten Schulen den beteiligten Lehrkräften und den ehrenamtlichen Partner*innen vonseiten der Schulleitung kaum Vorgaben erteilt. Dennoch zeichnet sich mit wenigen Ausnahmen ein relativ homogenes Bild an den untersuchten Schulen ab. Informelle Arbeitsweisen, die wenig Zeit in Anspruch nehmen, wenig strukturiert und nicht institutionalisiert sind, werden deutlich bevorzugt. Die Arbeitsweisen sind häufig eng eingebettet in Abläufe und Erfordernisse des schulischen Alltags mit geringen zeitlichen Spielräumen und starker Strukturierung. Innerhalb dieser Strukturen entwickeln sich an mehreren Schulen Routinen in der Zusammenarbeit der Partner*innen. Diese sind individuell ausgeprägt und umfassen ein Spektrum von unmittelbarem Austausch, regelmäßig nach jeder Fördereinheit, bis zu einem regelmäßigen Austausch in weiteren Abständen. Eine kurze Zeitspanne des Austausches kennzeichnet die Arbeitsweise. Ehrenamtliche Akteur*innen, die in keiner dieser Routinen eingebunden sind, äußern wiederholt den Wunsch nach intensiveren kooperativen

Arbeitsweisen. Diesbezügliche Aussagen sind von Lehrkräften nicht zu vernehmen. Konzeptionelle, strukturierte Arbeitsweisen, die sich eher dem formellen Spektrum zuordnen lassen, finden sich in Form gemeinsamer - jedoch selten stattfindender - Fortbildungen und Hospitationsangebote.

An einer an der Untersuchung beteiligten Schule induziert die Struktur der ehrenamtlichen Mitwirkung auf Koordinationsebene formelle Arbeitsweisen zwischen Schule und Ehrenamt. Diese sind vorwiegend im Bereich der organisatorischen Kooperationsanlässe zu finden. Formelle Arbeitsweisen in diesem Bereich werden von den Beteiligten hingegen nur selten beschrieben. Gemeinsame Besprechungen zu festgelegten Zeiten oder in institutionalisierter Form, beispielsweise als regelmäßige gemeinsame Teilnahme an pädagogischen Konferenzen, konnten an den untersuchten Schulen nicht identifiziert werden.

5.2.2.3 Qualität der Zusammenarbeit

Die Kooperationspraxis der schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen lässt sich nicht nur hinsichtlich der genannten Kooperationsanlässe und der Arbeitsweisen beschreiben. Eine weitere Perspektive ergibt sich aus der Betrachtung der Intensität der stattfindenden Verzahnungsprozesse zwischen den schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen.

Zur Beschreibung der Kooperationsprozesse wurde das Modell von Gläsel et. al. (2006) gewählt, da sich dieses, wie in Kapitel 3 dargelegt, zur Darstellung professionsübergreifender Kooperationen eignet. Des Weiteren ermöglicht die Übernahme einer Lehrerkooperationstheoretischen Perspektive den Anschluss an vorhandene Forschung zur Lehrerkooperation. Anzumerken ist auch, dass diesbezügliche theoretische Konzepte oder Modelle, welche aus ehrenamtlich-kooperationstheoretischer Sicht die Intensität einer Zusammenarbeit betrachten, der Forschung (noch) nicht zur Verfügung stehen.

Zur Beschreibung der Qualität von Kooperation wurden von Gräsel et al. (2006) auf Basis der organisationspsychologischen Definition von Spieß (2004:199) (Bezug auf andere, gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben; intentional, kommunikativ, bedarf des Vertrauens; setzt eine gewisse Autonomie voraus; Norm von Reziprozität ist verpflichtend) drei Stufen („Austausch“, „Arbeitsteilung“ und „Ko-Konstruktion) mit Kernbedingungen

(gemeinsame Aufgaben und Ziele, Autonomie und Vertrauen) definiert, die sich hinsichtlich der Intensität der stattfindenden Verzahnungsprozesse unterscheiden. Die leitenden Fragen sind hierbei: Werden Ziele koordiniert oder bleibt die Zielautonomie bestehen? Erfolgt hinsichtlich der Handlungsprozesse eine Verzahnung und eine gegenseitige Abhängigkeit oder bleibt die Autonomie bestehen?¹³⁹ Für die Auswertung wurde versucht, die Aussagen der schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen zu ihren Kooperationsaktivitäten diesen drei Kooperationsformen zuzuordnen, wobei die leitenden Fragen die Einordnungskriterien stellen.

Im Folgenden ergibt sich für den Subcode 'Qualität der Zusammenarbeit' die folgende Subcodierung:

Subcode/induktiv entwickelt (H2 S2)	Qualität der Zusammenarbeit		
Subcode/ deduktiv entwickelt (H2 S3)	Austauschprozesse	Arbeitsteilungs- prozesse	Ko-Konstruktions- prozesse

Abb. 22: Deduktiv entwickelte Subcodes der induktiv entwickelten Subkategorie 'Qualität der Zusammenarbeit' (Ebene S3)

- Austauschprozesse

Der Kategorie 'Austauschprozesse' werden Aussagen, die sich auf den Austausch von Informationen oder Materialien beziehen, zugeordnet. Für die Beteiligten ist diese Kooperationsform mit vergleichsweise wenig Aufwand verbunden und es kommt zu keiner Einschränkung des Autonomieerlebens. Die Zuordnung der entsprechenden Textpassagen zur Kategorie der Austauschprozesse wird festgemacht an Aussagen wie „Material übergeben“, „Informationen über Schüler*innen austauschen“, „Lerninhalte mitteilen“ und „erklären“.

Vielfach beziehen sich die Aussagen der Interviewten auf den Austausch von Unterrichtsmaterial. Anders als in der Literatur zur Lehrerkоoperation als grundlegend erachtet (vgl. Dizinger, 2014; Gräsel et al. 2006; Halbheer/Kunz, 2009; Schütt, 2009), stellt diese Vorgehensweise keineswegs immer eine reziproke Kooperationsform dar: Einige ehrenamtliche Akteur*innen beschreiben wiederholt ihre Rolle als die des Nehmenden, so

¹³⁹ Bei der Fragestellung wurde auf Schütt (2009:82f.) zurückgegriffen, die in Weiterentwicklung der Systematik von Gräsel (2006) die leitenden Fragen für die Kooperation von Lehrkräften mit außerschulischen Partner*innen und Eltern modifiziert hat. Somit ist die vorliegende Untersuchung in diesem Bereich anschlussfähig an die Forschung zur Lehrerkоoperation.

wie dieses Textsegment zeigt. „Ja, im Moment kriege ich genau das Material, was die gerad in dem Unterricht machen, das mache ich mit denen“ (A_E3, Absatz 33) oder „... es gibt Kolleginnen, die geben einen kleinen Zettel mit und da steht ganz genau drauf, machen Sie das und das mit dem Kind“ (B_LK1, Absatz 33) (in diesem Sinne auch D_E1, Absatz 89; B_SL, Absatz 35). Aus der anderen Perspektive betrachtet beschreibt die Lehrkraft ihre Rolle in der Zusammenarbeit als die des Gebenden. „...natürlich gebe ich Lehrwerke mit an die Hand und natürlich ein Arbeitsblatt, was natürlich schon irgendwie vorüberlegt ist“ (B_LK1, Absatz 79).

Den Aussagen der Interviewten sind neben der unilateralen Materialweitergabe auch reziproke Kooperationsprozesse in Form von Informations- und Meinungsaustausch und organisatorische Abstimmungen zu entnehmen. Diese Kooperationsprozesse beim Austausch von schüler- und förderbezogenen Informationen und bei der Regelung organisatorischer Abstimmungsprozesse erfolgen vorwiegend reziprok, wie die folgenden Interviewpassagen deutlich machen: „...und danach ist es so, ... schaue ich nachher bei der Lehrerin vorbei. Und dann reden wir kurz über das Kind, über die Fortschritte, über Probleme, die ich bemerke“ (D_E, Absatz 73). „Ja, ja, genau eben in den Gesprächen, die immer wieder stattfinden, kriege ich auch zurück, wie es so läuft ... ob es denen schwerfällt, ob sie lange Zeit brauchen, ... wie konzentriert die Kinder sind“ (A_L1, Absatz 39) (in diesem Sinne u.a. auch A_E2, Absatz 13).

Von den Beteiligten werden im Weiteren Situationen beschrieben, in denen Austauschprozesse nicht auf Augenhöhe stattfinden. Lehrkräfte helfen, unterstützen und beraten ehrenamtlich Tätige zu deren Fördersituationen. „...da bekomme ich schon Anregung“ (D_E1, Absatz 43), berichtet ein ehrenamtlich Tätiger. Eine Lehrkraft beschreibt aus ihrer Sicht: „Also, da kriege ich eben auch Rückmeldungen und versuche dann eben zu beraten“ (A_L1, Absatz 39).

Die vorgenannten Interviewaussagen beziehen sich nicht auf eine wechselseitige Zusammenarbeit, sondern auf einseitige, unilaterale Unterstützungsmaßnahmen seitens der Lehrkraft. Anders verhält es sich, wenn die ehrenamtliche Akteur*innen der gleichen Berufsgruppe wie die Lehrkräfte angehören (beispielsweise B_E1, E_E1, Absatz 43 + Absatz 71). Zwischen diesen Partner*innen sind durchaus reziproke, auf Augenhöhe stattfindende Beratungs- und fachliche Austauschprozesse zu finden.

- Arbeitsteilungsprozesse

In der Kategorie 'Arbeitsteilungsprozesse' werden Aussagen zusammengefasst, die auf Koordinationsprozesse (Abstimmung und Planung) und auf eine Synchronisation der Tätigkeiten der Kooperationspartner*innen verweisen. Für die Zuordnung der Aussagen in diese Kategorie müssen eine Verständigung über Zielvorstellungen und eine geeignete Form der Aufgabenaufteilung und -zusammenführung ersichtlich sein. Diese stellen die Grundlage für den eigenen Beitrag in der Kooperation dar. Individuelles Arbeiten ist für die Zuordnung zu dieser Kategorie möglich und die Autonomie des Einzelnen wird kaum berührt. Die Zuordnung der entsprechenden Textpassagen zur Kategorie der Arbeitsteilungsprozesse erfolgt anhand von Aussagen über Lerninhalte, Materialien und Schüler*innen, die Begriffe wie „gegenseitig“, „übereinkommen“ und „miteinander“ beinhalten. Ein charakteristischer Kernbestand in den Aussagen der Interviewten ist die gemeinsame Strukturierung von Aufgaben und die Vereinbarung von Schritten bei geteilter Bearbeitung, die im Rahmen eines gemeinsamen Themas oder Anliegens erfolgt. Dieses muss den Aussagen entnehmbar sein, um sie der Kategorie 'Arbeitsteilungsprozesse' zuordnen zu können.

Arbeitsteilungsprozesse in der beschriebenen Form werden von ehrenamtlichen und schulischen Befragten kaum beschrieben. In nur sehr wenigen Aussagen lassen sich in der Zusammenarbeit von ehrenamtlich Tägigen und Lehrkräften enge Verzahnungen mit wechselseitigem Austausch und Abstimmung über den eigenen Kooperationsbeitrag identifizieren (vgl. auch A_E2, Absatz 43). „... jedes Mal vor einer Stunde, die ich jetzt bei seinen Kindern, bei seinen Schülern mache, stimmen wir uns ab, was er festgestellt hat durch Proben oder durch Lernzielkontrollen und was nachgearbeitet werden muss“ (A_E1, Absatz 23), so ein ehrenamtlich Tätiger und fährt fort: „Genauso bin ich auch rangegangen, immer in Abstimmung mit der jeweiligen Lehrkraft, wo hat das Kind seinen Nachholbedarf oder Unterstützungsbedarf“ (A_E1, Absatz 15). Diese Beschreibung zeigt eine Synchronisation der Tätigkeiten von Lehrkraft und ehrenamtlich Tägigen mit einer Verständigung über die jeweilige Zielvorstellung und einem arbeitsteiligen Vorgehen. Nach der gegenseitigen Abstimmung wird der eigene Kooperationsbeitrag dann individuell durchgeführt, ohne dabei eine hohe Autonomieeinschränkung zu erleben.

- 'Ko-Konstruktionsprozesse'

Als Ko-Konstruktionsprozesse werden Aussagen kategorisiert, die Angaben zur Operationalisierung, Erarbeitung und Umsetzung von gemeinsamen Aufgabenstellungen enthalten. Hierzu werden gemeinsame Ziele und gegenseitiges Vertrauen benötigt und es kommt zu einer Einschränkung der Autonomie. Die Zuordnung der entsprechenden Textpassagen zu dieser Kategorie wird festgemacht an kennzeichnenden Kernbeständen von Kooperation wie Planung von Zukunft, Verbringen von Zeit, dichter Kommunikation, Nennung von abgestimmten Zielen und Miteinanderarbeiten.

Diese intensiven Prozesse der Zusammenarbeit konnten einzig an einer untersuchten Schule identifiziert werden. An dieser (Schule C) erstellt die koordinierende Lehrkraft zusammen mit zwei ehrenamtlich engagierten Akteur*innen die Einsatzplanung der Lesepaten. Zudem organisieren diese gemeinsam mehrmals im Jahr eine Veranstaltung zur Kontaktpflege (C_E2/E3, Absatz 37). „*Mit der entsprechenden Lehrerin zusammen und machen dann gemeinsam, das ist eine etwas mühevolle Arbeit, eben den Plan, ... Und das ist, sagen wir mal, das dauert ungefähr auch zwei Wochen, dass wir das unter einen Hut haben*“ (C_E2/E3, Absatz 58). „*Also, es ist wirklich eine logistische Meisterleistung, alles zu verteilen, alles abzustimmen und Wünsche zu berücksichtigen. Genau, und das findet dann eben immer am Nachmittag statt*“ (C_LK, Absatz 21).

Diese Form der Kooperation ist (zeit-)aufwändig und erfordert ein hohes Maß an Abstimmung, Zielformulierung und -zusammenführung. Die Autonomie des Einzelnen ist auf dieser Stufe erheblich eingeschränkt, da der Arbeitsprozess Abstimmungsnotwendigkeit und -aufwand in hohem Maße verlangt (Gräsel et al. 2006:209f.). Wie aus den Interviewpassagen hervorgeht, werden - unter Einschränkung der eigenen Autonomie zugunsten der Zielorientierung - gemeinsam die Einsatzpläne der ehrenamtlich Tätigen und Planungen zu gemeinsamen Veranstaltungen erarbeitet. Hierbei ist ein hohes Maß an Abstimmung zu erkennen und die Aussagen der Beteiligten lassen zwischen den Kooperationspartner*innen eine Interaktion auf Augenhöhe im Sinne einer Beziehungssymmetrie vermuten.

- Kooperationsintensität und schulische Organisationsform der ehrenamtlichen Tätigkeit
Die Untersuchung der Kooperationsqualität auf Ebene der Einzelschule lässt eine relative Unabhängigkeit der Kooperationsintensität von der Organisationsform der ehrenamtlichen

Tätigkeit an der Schule erkennen. An der Einzelschule sind Kooperationsprozesse auf verschiedenen Ebenen der Verzahnung zu identifizieren. Innerhalb eines breiten Spektrums an Möglichkeiten liegen innerhalb einer Schule die identifizierten Endpunkte so, dass enge Kooperationsprozesse (beispielsweise D_L2, Absatz 73; D_E1, Absatz 43) zu identifizieren sind. Am anderen Ende des Spektrums liegen die Endpunkte so, dass ehrenamtlich Tätige ein Minimum an direkter Kooperation mit den Lehrkräften haben (beispielsweise D_LK, Absatz 143; D_E1, Absatz 89). Es ist anzunehmen, dass die individuelle Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und ehrenamtlich tätigen Personen relativ unabhängig von der Organisationsform der ehrenamtlichen Tätigkeit an der Schule ist. Die Art und Weise, wie diese Zusammenarbeit organisiert wird, hängt in hohem Maße von den individuellen Beteiligten ab und kann daher stark variieren. Die Intensität scheint demnach in enger Abhängigkeit des Zusammenspiels von Lehrkraft und ehrenamtlich Tätigen zu liegen und wird vorwiegend von diesen Akteur*innen bestimmt, wobei die schulischen Akteur*innen die dominanten Partner*innen zu sein scheinen.

Der organisatorische Rahmen und die Konzeption der ehrenamtlichen Tätigkeit können die Intensität dieser Schnittstellenarbeit jedoch befördern oder auch erschweren und wirken auf die Intensität der Zusammenarbeit ein. Die Abwesenheit von schulischen Ansprechpartner*innen wird als Hemmnis für eine (intensive) Zusammenarbeit wahrgenommen. Ebenso werden ehrenamtliche Einsatzzeiten, die außerhalb des Unterrichtszeitraums liegen, von den ehrenamtlichen Akteur*innen als einschränkend für eine Vertiefung der Kooperationsaktivitäten bewertet.

Auch Strukturierung und Organisationsform der Koordinationsebene scheinen einen deutlichen Einfluss auf die Qualität der Zusammenarbeit (zumindestens auf dieser Ebene) zu haben. Festzuhalten ist, dass die ehrenamtliche Selbstorganisation in Zusammenarbeit mit der schulischen Beauftragten die einzige konstruktive Arbeitsweise dieser Untersuchung darstellt.

5.2.2.3.1 Qualität der Zusammenarbeit - kurze Zusammenfassung

Vielfach sind in der Zusammenarbeit von schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen kooperative Prozesse zu identifizieren, die nicht reziprok sind, sondern als unilaterale Handlungen zwischen den Partner*innen stattfinden. Diese können aber im Modell von Gräsel et al. (2006) nicht adäquat eingeordnet werden, da ein von Gräsel et al. als konstitutiv erachtetes Kriterium für Kooperation, die Reziprozität, vielfach nicht vorhanden ist. Jedoch gibt es durchaus Autor*innen, welche in der Zusammenarbeit andere Perspektiven betonen und die hier beschriebenen kooperativen Arbeitsprozesse als eminenten Bestandteil kooperativen Geschehens interpretieren, wie beispielsweise Kumbruck (2001) in der von ihr entwickelten Tätigkeitstheorie mit einem prozessorientierten Kooperationsansatz. In Erweiterung des Modells von Gräsel wird daher von der Autorin zur differenzierteren Darstellung der Zusammenarbeit von ehrenamtlichen und schulischen Partner*innen die Beschreibung der Qualität um die Ebene 'kooperative Aktivitäten' erweitert.

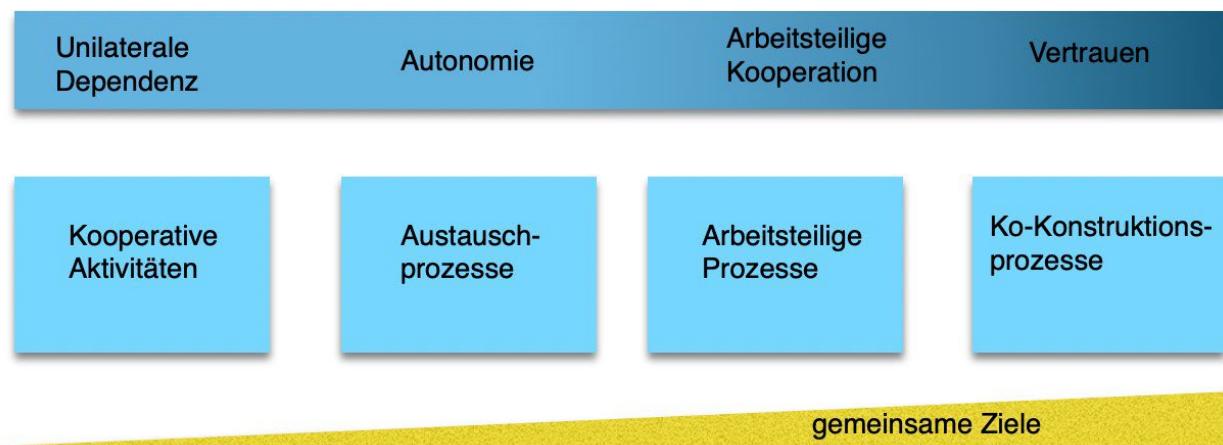


Abb. 23: Modell der Zusammenarbeit von Lehrkräften und ehrenamtlichen Akteur*innen in Erweiterung des Modells nach Gräsel et al., 2006 (in Anlehnung an die Abbildung von P. Neumann, Universität Bielefeld).

Im vorliegenden Kontext wird von kooperativen Aktivitäten gesprochen, wenn die kooperativen Handlungen nicht reziprok sind, mit Low-Cost-Einsatz erfolgen und zugleich Tauschprozesse vorwiegend in einer Richtung stattfinden, so dass eine unilaterale Dependenz eines Partners erkennbar ist.

Die Untersuchung der Zusammenarbeit von ehrenamtlichen und schulischen Akteur*innen zeigt unabhängig von der schulischen Organisationsform des ehrenamtlichen Einsatzes

eine Dominanz von Aktivitäten mit Low-Cost-Einsatz (Gräsel et al. 2006:210). Zu finden sind sowohl unilaterale, nicht reziproke Aktivitäten in der Kooperation als auch reziproke Formen des Austausches mit geringem Aufwand. Auf diesen beiden Ebenen ist die Mehrzahl der berichteten Kooperationsprozesse von Lehrkräften mit ehrenamtlichen Akteur*innen angesiedelt. Arbeitsteilige Prozesse werden kaum von den Beteiligten beschrieben. Enge Verknüpfungen und Verzahnungen der Zusammenarbeit finden sich einzig im Bereich der organisationsbezogenen Kooperationsanlässe. Hier zielt die Zusammenarbeit der Beteiligten nicht direkt auf die pädagogische Arbeit. Diesbezügliche Fachkenntnisse sind nicht erforderlich, sondern die Zusammenarbeit dient der Strukturlegung der Einsätze ehrenamtlicher Akteur*innen und der Planungen von (gemeinsamen) Veranstaltungen. In diesen unterrichtsferneren Bereichen sind intensivste Kooperationsaktivitäten zu erkennen: Die Partner*innen tauschen sich intensiv hinsichtlich einer Aufgabe aus und entwickeln gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen in Beziehungssymmetrie.

Zu beobachten ist demnach eine Differenz in der Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Bereichen, die einen hohen Unterrichtsbezug haben und Fachkenntnisse verlangen, und unterrichtsferneren, die keine pädagogischen Kenntnisse erfordern. Während Erstere von einer geringeren Qualität der Kooperationsaktivitäten dominiert sind, lassen sich in den unterrichtsferneren Bereichen zwischen den Kooperationspartner*innen intensivste Formen der Zusammenarbeit identifizieren. Eine Erklärung dafür könnte zum einen in der fehlenden Notwendigkeit bestehen, über Fachkenntnisse verfügen zu müssen, um intensiv und erfolgreich in diesen Bereichen kooperieren zu können. Zugleich könnte auch die persönliche Betroffenheit im Falle misslingender Kooperation, da in diesem Falle keine Planung zustande kommt, dazu führen, (auch unter High-Cost-Bedingungen) intensive Formen der Kooperation zu pflegen.

In diesem Sinne ähneln die Ergebnisse zur Zusammenarbeit von ehrenamtlich Aktiven und Lehrkräften der Forschung zur Lehrerkooperation. Auch hier wird konstatiert, dass die Kooperationsintensität in unterrichtsnäheren Bereichen abnimmt (u.a. Halbheer/Kunz, 2011).

5.2.3 Zusammenarbeit von Lehrkräften und ehrenamtlichen Akteur*innen in der Praxis des schulischen Alltags - Zusammenfassung

Eine der forschungsleitenden Fragestellungen ist die nach der Zusammenarbeit von Lehrkräften und ehrenamtlich Tätigen in der Praxis des schulischen Alltags. Wie stellen sich Kooperationssituationen und -verhalten der Partner in der Wirklichkeit des schulischen Alltags dar?

Zur Rekonstruktion dieser Zusammenarbeit wurden die Interviews entlang dieser Leitfrage ausgewertet. Hierzu wurden die induktiv gewonnenen Kategorien, Kooperationsanlässe und Gefüge der Zusammenarbeit unter Hinzunahme weiterer Subkategorien gebildet. Im Ergebnis zeigt sich, dass Lehrkräfte und ehrenamtlich Tätige (auch innerhalb der jeweiligen Einzelschule) in unterschiedlichster Weise, zu unterschiedlichsten Anlässen und in unterschiedlicher Intensität zusammenarbeiten. Hierbei lässt sich ein Spektrum der Zusammenarbeit identifizieren, das von einer engen persönlichen Zusammenarbeit mit einem regelmäßigen, intensiven und konstruktiven gegenseitigen Austausch über ein Minimum an direkter Kooperation bis am anderen Ende der Skala zu keinerlei Schnittstellenarbeit zwischen den Akteur*innen reicht. Diese Varianz schließt auch die durchaus realisierte Möglichkeit ein, bei bestehender Schüler*innenförderung zu keinem Kooperationsanlass mit ehrenamtlichen Akteur*innen zusammenzuarbeiten. Die Zusammenarbeit von ehrenamtlich Tätigen und Lehrkräften, die sich bisweilen über mehrere Jahre erstreckt, kann punktuell erfolgen, aber auch kontinuierliche Formen werden erwähnt. Sie ist in Teilen sehr konstant und erstreckt sich über Jahre. Innerhalb des Kooperationsgeschehens lassen sich Schwankungen konstatieren. So findet mitunter zu Beginn einer Kooperation eine intensivere Kooperationsarbeit statt, die nach einer Phase der „ehrenamtlichen Einarbeitung“ zurückgeht. In der Zusammenarbeit der Partner*innen dominieren informelle Arbeitsweisen, die wenig Zeit in Anspruch nehmen, wenig strukturiert und nicht institutionalisiert sind. Diese sind vorwiegend eng eingebettet in die Abläufe und Erfordernisse des schulischen Alltags und durch eine kurze Zeitspanne des Austausches zwischen den Akteur*innen gekennzeichnet. Formale Formen der Zusammenarbeit wurden nur selten beschrieben.

Die Auswertung der kategorisierten Aussagen zeigt eine Zusammenarbeit, die vorwiegend von (unilateralen und reziproken) Austauschprozessen geprägt ist. Intensivere Kooperationsprozesse werden selten beschrieben. Abweichend von den anderen Schulen finden sich an der Schule mit einer ehrenamtlichen Organisation der ehrenamtlich Tätigen

die intensivsten Verzahnungen im Kooperationsgeschehen. Tendenziell lässt sich ein Zusammenhang zwischen Kooperationsintensität und -anlässen erkennen. Je weniger der Kooperationsanlass Bezug zum Unterricht aufweist, desto intensiver wird die Kooperationsintensität.

Auch wenn die Ausgestaltung der Zusammenarbeit sich in den Aussagen der Beteiligten als vorwiegend individuell geprägt darstellt, zeitigen äußere Einflüsse wie räumliche Engpässe, personelle Veränderungen, fehlende Ansprechpartner*innen, enge zeitliche Spielräume oder geringe Unterstützung durch die Schulleitung durchaus Auswirkungen auf die Zusammenarbeit. Diese „institutionell-personellen“ (Huber et al. 2009:218) Faktoren werden von den Kooperationspartner*innen mitunter als Begrenzungen und Hemmnisse artikuliert, die zu Missstimmungen zwischen den Partnern führen.

Von ehrenamtlichen und schulischen Partner*innen werden in Teilen differierende Perspektiven auf die Praxis der Kooperation eingenommen. Während von ehrenamtlich Tätigen wiederholt Wünsche nach einer Intensivierung der Zusammenarbeit geäußert werden (intensivere Kooperationsformen, verbesserter Informationsfluss und erhöhter Informationsaustausch, dichte Kommunikation) und fehlende Schnittstellenarbeit als Defizit wahrgenommen werden, stehen für Lehrkräfte Fragen des Zeitaufwands und der Organisation im Mittelpunkt kritischer Äußerungen: Kontrastierend zu den von den ehrenamtlich Aktiven genannten Vorstellungen wird der erhöhte Zeit- und Arbeitsaufwand für die kooperativen Arbeitsprozesse als zusätzliche Belastung empfunden.

Die Untersuchung zeigt, dass die Zusammenarbeit von ehrenamtlichen Akteur*innen und Lehrkräften in Abhängigkeit von individuellen Bedürfnissen, insbesondere auch denen der Lehrkräfte, schulischen Anforderungen und organisatorischen Bedingungen ausgestaltet wird. Die Zusammenarbeit der aus unterschiedlichen Kontexten kommenden Akteur*innen ist somit Teil eines komplexen Systemgeschehens, in das institutionelle, personelle und organisationskulturelle Bedingungen der Schule und des Ehrenamts hineinwirken. Die Aussagen der Befragten machen hierbei eine Dominanz der schulischen Bedingungen und schulischen Partner deutlich.

5.3 Schwierigkeiten in der Kooperation von Ehrenamt und Schule

Stellte sich im vorangegangenen Kapitel die Frage nach den Kooperationssituationen und dem -verhalten der ehrenamtlichen und schulischen Akteur*innen, so stehen im folgenden Kapitel Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit und deren Ursachen im Mittelpunkt der Fragestellung. Die übergeordnete Thematik stellt die Fragen: „Welche Schwierigkeiten sind in der Zusammenarbeit auszumachen? Welche Ursachen sind hierfür als verantwortlich anzusehen?“

Sowohl in der Befragung der schulischen als auch der ehrenamtlichen Akteur*innen werden eine Vielzahl von Gegebenheiten thematisiert, die in ihrer Zusammenarbeit und in ihrer Tätigkeit als Schwierigkeit wahrgenommen werden. Anders als in den Schilderungen von Schwierigkeiten bezüglich der geförderten Schüler*innen werden diese jedoch nicht offen angesprochen oder treten nicht offen zu Tage, sondern sie verbleiben auf einer latenten Ebene, die sich erst in der Auswertung eröffnete.

Der Forschungsfrage Schwierigkeiten und Belastung in der Zusammenarbeit von ehrenamtlichen und schulischen Akteur*innen im Setting Grundschule wurde zunächst mit der Kategorisierung des Interviewmaterials anhand der theoriegeleiteten, deduktiv entwickelten Kategorie 'Schwierigkeiten und Belastung' begegnet. Die Auswertung des empirischen Materials erfolgte schulübergreifend, also nicht auf die Einzelschule bezogen, und erlaubt hierdurch einen standortübergreifenden Blick auf die Kooperation von Ehrenamt und Schule.

In der Hauptkategorie 'Schwierigkeiten und Belastung' wurden Interviewpassagen aufgenommen, in denen deutlich wird, dass bestimmte Situationen für die Beteiligten sehr unangenehm sind oder Ärger und Sorgen verursachen. Ferner wurden in diese Kategorie Interviewpassagen kodiert, die Aussagen zu erfassbaren Einwirkungen enthalten, die von außen auf die Akteur*innen einwirken und als Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit und im ehrenamtlichen Einsatz wahrgenommen und beschrieben werden¹⁴⁰.

¹⁴⁰ Der Begriff der psychischen Belastung stellt ein Konstrukt dar. Diese wird in der Literatur uneinheitlich verwendet und unter dem von „Wissenschaftler/-innen, Institutionen, Unternehmen, Gesetzgebung und/oder Beschäftigte [nicht, eingef.] das Gleiche“ (Ferreira/Vogt 2021:203) verstanden wird. Die Norm DIN EN ISO 10075-1 (2018) „fordert, von psychischer Belastung im Singular zu sprechen, denn die Definition besagt, es handele sich dabei um die *Gesamtheit* aller erfassbarer Einwirkungen, die von außen auf den Menschen einwirken und nicht um einzelne Komponenten oder Facetten dieser Belastung“ (Ferreira/Vogt 2021:203).

Die entsprechenden Textsegmente wurden in einem zweiten Schritt zu folgenden Themenbereichen zusammengefasst:

- Ressourcen
- Kommunikation und Information
- Aufgaben- und Tätigkeitsüberschneidungen
- Partizipation
- Rekrutierung
- Qualität der pädagogischen Arbeit
- individuelles Verhalten
- Ressource Zeit

Ziel der hier verwandten Vorgehensweise ist es, die Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit von ehrenamtlichen und schulischen Akteur*innen sowohl hinsichtlich ihrer Vielschichtigkeit als auch ihrer Ursachenstruktur zu erfassen. Daher wurden in einem weiteren Schritt diese Themenbereiche unter dem Aspekt der Entstehungsdeterminanten von Schwierigkeiten sortiert. Grundlage bildeten hierzu die Arbeiten von Büggisser (2012:44f.) und Huber et al. (2011:218f.), die aus Perspektive der Lehrerkоoperation (Huber et al., 2011) und aus Sicht der Forschung zum Ehrenamt (Büggisser, 2012) eine Systematik der Entstehungsebenen erarbeitet haben. Auch in dieser Untersuchung ergab die Sortierung der kategorisierten Textsegmente unter dem Aspekt der Entstehungsdeterminanten zwei Entstehungsebenen von Schwierigkeiten: eine organisatorisch-institutionelle und eine personelle Ebene. Zudem wurde eine dritte Ebene identifiziert, die auf zeitbezogene Ursachen von Schwierigkeiten rekurriert.

Diese Bereiche wurden als Subcodes eingeführt: 'Strukturinduzierte Schwierigkeiten' und 'individuell-relational induzierte Schwierigkeiten' und 'Ressource Zeit'. Die strukturinduzierte Ebene umfasst Organisationsstrukturen, Prozess- und Kommunikationsabläufe und organisatorische Rahmenbedingungen der Schule, welche als Ursachen von Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit identifiziert wurden. Die personelle Ebene umfasst individuelle Einstellungen, Verhalten, Fähigkeiten und Fertigkeiten der schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen. In einem eigenen Punkt werden Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit von Grundschule und Ehrenamt, die in Zusammenhang mit der Ressource Zeit stehen, behandelt. Auch hier ließen sich strukturell und relational/personell induzierte Ursachen ausmachen und den oben

genannten Ebenen zuordnen. Jedoch wird bewusst darauf verzichtet, um mit der vorliegenden Untersuchung eine Anknüpfung an vorhandene Untersuchungsstrukturen¹⁴¹ aus anderen Tätigkeitsfeldern¹⁴² mit der gleichen Fragestellung zu ermöglichen. Ziel ist es, eine Vergleichbarkeit der Forschungsarbeiten zu begünstigen, um im Sinne Wallners (2016) zu arbeiten, die in ihrem Forschungsbericht zu Spannungsfeldern in der Zusammenarbeit von Haupt- und Ehrenamtlichen eine fehlende Vergleichbarkeit der Untersuchungen beklagt.

Aus der oben genannten Vorgehensweise ergibt sich das folgende Kategoriensystem:

Hauptkategorie/deduktiv entwickelt	Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt: Schwierigkeiten und Belastung (H3)		
Ebene H3 S1: Subcode induktiv entwickelt	strukturinduzierte Schwierigkeiten	individuell-relational induzierte Schwierigkeiten	Ressource Zeit

Abb. 24: Induktiv entwickelte Subcodes der deduktiv entwickelten Hauptkategorie 'Schwierigkeiten und Belastungen' (Ebene S1)

Diese genannten Ebenen beeinflussen einander und stehen in enger Wechselwirkung miteinander¹⁴³. Jedoch sollen diese hier formal getrennt dargestellt werden, um als Bezugsrahmen für die Beschreibung und Analyse der Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit von Ehrenamt und Schule zu dienen.

Die zuvor gebildeten Themenbereiche wurden nun nach ihrer Entstehungsursache unterschieden und den Subcodes der Ebene S1 zugeordnet. Für den Bereich der Schwierigkeiten und Belastung in der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt ergibt sich das unten stehende Kategoriensystem.

¹⁴¹ Vergleiche hierzu u.a. die Arbeiten von Schumacher (2015a).

¹⁴² Untersucht wurden die Bereiche Pflege, Kultur und Sport (Schumacher, 2015 a/b).

¹⁴³ Unter Anwendung des von Fürstenberg (1964) entwickelten Schemas zur Klassifikation von betrieblich-organisationsbezogenen Entstehungssektoren von Konflikten zeigen sich die Wechselwirkungen ganz deutlich. Fürstenberg (1964: 129, zitiert nach Becker & Langosch 2016:66) nahm bereits Anfang der 1960er Jahre eine umfangreiche Typisierung und Systematisierung von innerbetrieblichen Konfliktursachen und Konfliktebenen und deren Wechselwirkungen vor. Dessen Ansatz wird auch auf den schulischen Bereich (z.B. Smolinger o.J) übertragen.

Hauptkategorie/ deduktiv entwickelt	Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt: Schwierigkeiten und Belastung (H3)						
Ebene S1 Subcode/ induktiv entwickelt	strukturinduzierte Schwierigkeiten und Belastung				individuell-relational induzierte Schwierigkeiten und Belastung	Ressource Zeit	
Ebene S2 Subcode/ induktiv entwickelt	Ressourcen	Informationsfluss	gemeinsames Tätigkeitsfeld	Akquirierung	Partizipation	Qualität der pädagogischen Arbeit	Zeitasymmetrie Verlässlichkeit Zusätzlichkeit

Abb. 25: Überblick über die Kategorien 'Schwierigkeiten und Belastung' in der Kooperation von Ehrenamt und Schule (Ebene S1/S2)

5.3.1 Strukturinduzierte Schwierigkeiten und Belastung

Strukturen legen die generellen Regelungen innerhalb eines organisatorischen Rahmens - hier der Schule - fest. Sie regeln Abläufe, Verfahren, Pflichten und Zuständigkeiten.¹⁴⁴ In der Kategorie 'strukturinduzierte Schwierigkeiten' sind alle Schwierigkeiten und Belastungen der Akteur*innen zusammengefasst, die sich aufgrund der schulisch-institutionellen oder der organisatorischen Rahmenbedingungen ergeben. Als Themenfelder von Schwierigkeiten innerhalb dieser Kategorie werden von Interviewten die Bereiche Ressourcen, Kommunikation und Information, gemeinsames Tätigkeitsfeld, Akquirierung, Partizipation und die Qualität der pädagogischen Arbeit genannt, die als Subcodes geführt werden.

¹⁴⁴ vgl. Kauffeld/Wesemann & Lehmann-Willenbrock, 2014.

Haupt-kategorie		Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt: Schwierigkeiten und Belastung (H3)				
Subcode H3 S1	strukturinduzierte Schwierigkeiten und Belastung					
Subcode/ induktiv entwickelt H3 S2	Ressourcen	Informations- fluss	gemein- sames Tätigkeitsfeld	Akquirierung	Partizipation	Qualität der pädagogischen Arbeit

Abb. 26: 'Strukturinduzierte Schwierigkeiten und Belastung' in der Kooperation von Ehrenamt und Schule mit induktiv entwickelten Subkategorien (Ebene S2/S3)

5.3.1.1 Ressourcen

Die Festlegung von Räumen, Zeiten oder materieller und finanzieller Ausstattung erfolgt aufgrund von Verfahren, im Zuge von Zuständigkeiten und Abläufen. Daher wurde dieser Bereich den strukturinduzierten Schwierigkeiten zugeordnet.

In der vorliegenden Kategorie wurden Aussagen zusammengefasst, die sich auf materielle Ressourcen - in Abgrenzung zu individuellen, persönlichen Ressourcen - beziehen und zu Schwierigkeiten und Belastung führen.

Übereinstimmend werden mehrfach sowohl von ehrenamtlichen als auch von schulischen Akteur*innen fehlende räumliche Ressourcen und schwierige Raumsituationen als Belastung in der Zusammenarbeit wahrgenommen und als Schwierigkeit für die Ausübung der ehrenamtlichen Tätigkeit in der Schule beschrieben.

Diese beschriebene schulische Situation führt zu Unmut zwischen den ehrenamtlichen und den schulischen Partner*innen und unter den Kolleg*innen und auch den ehrenamtlichen Akteur*innen. Stellvertretend hierfür seien hier die Aussagen einer Lehrkraft und zweier ehrenamtlich Tätiger wiedergegeben. „.....ich [habe (eingef.)] immer das Glück gehabt, dass ich [] in einen kleinen Nebenraum gehen kann. Aber es gab dann auch mehrere Lesepaten, die eigentlich auch auf diesen Raum gespechtet haben und dann ... war immer ... ein Wetttrennen...“ (A_E2, Absatz 27). „.... im Grunde genommen ist es eigentlich eine Zumutung, dass wir da also an irgendwelchen schmuddeligen Tischen, ... was man halt so im Treppenhaus irgendwie ablagert ...sitzen.“ (D_E1, Absatz 87), so die Schilderung eines ehrenamtlich Tätigen. „Ja, also Raumthema ist tatsächlich eines, was jedes Jahr wieder von Neuem aufpoppt und von Neuem zum

Unmut führt“ (B_LK1, Absatz 75), berichtet eine in der Koordination tätige Lehrkraft. Neben einer nachvollziehbaren Unzufriedenheit der ehrenamtlich Tägigen bezüglich der Qualität und Ausstattung des „Arbeitsplatzes“, ist insbesondere die sich aus der Raumnot ergebende Lösung der Nutzung des Klassenzimmers als Förderort durch die ehrenamtlich Tägigen ursächlich für Unzufriedenheit, Verärgerung bis hin zu Ablehnung der Zusammenarbeit aufseiten der Lehrkräfte (u.a. D_L1, Absatz 129). Da Räume knapp sind und Lehrkräfte das eigene Klassenzimmer nur ungern zur Verfügung stellen (B_LK1, Absatz 75), wird die Raumsuche für die in der Koordinierung tätigen Lehrkräfte zu einem Hauptproblem zu Schuljahresbeginn und zu einem begrenzenden Faktor von ehrenamtlicher Tätigkeit an Schulen: „... wenn wir keinen Raum haben, dann können wir auch die Stunde nicht stattfinden lassen“ (C_LK, Absatz 69). „...da gab es keine Räume mehr, dass das stattfinden kann und deswegen bin ich dann auch woanders [an eine andere Schule (eingef.)] hingegangen“ (A_E2, Absatz 85), so die ehrenamtliche Erfahrung. Im Weiteren werden von schulischer Seite eingeschränkte Möglichkeiten der Anerkennung und des Austausches aufgrund fehlender finanzieller Ressourcen beschrieben (B_LK1, Absatz 41). „Dass wir den Ehrenamtlichen einmal ein sehr schönes Abendessen schenken, gerne auch vielleicht mit zwei, drei, also mit mir und oder auch alleine oder einen schönen Abend in einem Theater oder so, dass die untereinander sich einfach auch austauschen können“ (B_LK1, Absatz 41), beklagt eine Lehrkraft die aktuelle Situation. Aufgrund dieser fehlenden finanziellen Ressourcen stellt es sich als Schwierigkeit dar, den gegenseitigen Austausch auf diese Art und Weise zu fördern, Problemen frühzeitig zu begegnen und die Bindung an die Schule zu unterstützen.

Als fehlende institutionalisierte Anerkennung des zusätzlichen Aufwands, den die Anleitung und Begleitung ehrenamtlich Tägiger darstellt¹⁴⁵, werden fehlende Ressourcen oder fehlende Bereitschaft in Form einer (Stunden-)Ermäßigung von den befragten Lehrkräften wahrgenommen. Aufgrund der ehrenamtlichen Mitarbeit bieten sich den Schüler*innen Verbesserungen bei der Förderung und den schulischen Angeboten und es lassen sich langfristig wahrscheinlich durchaus Entlastungseffekte für die Lehrkräfte konstatieren. Zunächst aber bedeutet die Zusammenarbeit mit ehrenamtlichen Akteur*innen eine

¹⁴⁵ Die Untersuchungen zum Ehrenamt im Bereich Pflege, Sport und Kultur machen deutlich, dass die Zusammenarbeit von Ehrenamtlichen und Hauptamtlichen für die hauptamtlich Tägigen einen zusätzlichen Zeit- und Arbeitsaufwand bedeutet. (u.a. Schumacher 2015a:39). Ausführlich dazu auch Punkt 5.3.3 dieser Arbeit.

zusätzliche Herausforderung und zusätzlichen Aufwand, dem keine Kompensation - beispielsweise durch eine Anrechnungsstunde - gegenübersteht. „*Anerkennung gibt es schon, aber es gibt jetzt keine Ermäßigungsstunden für den Zeitaufwand, den man ja doch aufwendet, um mit den Tutoren einfach wichtige Dinge abzusprechen und in Kontakt zu bleiben*“ (A_L1, Absatz 53).

Diese im strukturellen Bereich situierte Schwierigkeit zeitigt direkte Auswirkungen auf die Zusammenarbeit der Partner*innen: So schränken Lehrkräfte die Zusammenarbeit mit ehrenamtlich Tätigen bewusst ein (A_L1, Absatz 57) oder es werden andere Schüler*innen für die Förderung ausgewählt, zu denen weniger Kommunikationsbedarf erwartet wird (D_LK, Absatz 95).

5.3.1.2 Informationsfluss

In der vorliegenden Subkategorie wurden alle Aussagen gebündelt, die sich auf Schwierigkeiten und Belastung aufgrund von Gegebenheiten im Bereich der Kommunikation und Information beziehen.

Der Informationsfluss, also das Ausmaß, in dem Freiwillige über alle für ihre Tätigkeit relevanten Informationen verfügen, stellt nach der Studie von van Schie, Güntert und Wehner (2015:138ff.) mit über zweitausend Befragten ein wichtiges Merkmal der erfolgreichen Gestaltung von Freiwilligenarbeit dar. Hauptamtliche, in diesem Kontext Lehrkräfte, haben aufgrund von Rollenfestlegung, ständiger Präsenz und Sachverstand einen Informationsvorsprung gegenüber den Ehrenamtlichen (vgl. dazu auch die Übersichtsarbeit von Küng 2006:30f.). Die Steuerung der Informationsweitergabe beeinflusst die Qualität der Zusammenarbeit¹⁴⁶ (vgl. Beher et al. 2000:112). Auch in dem hier untersuchten Feld der Grundschule wird der Informationsfluss als eine der Hauptschwierigkeiten in der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt bezeichnet.

¹⁴⁶ Die Weitergabe wichtiger Informationen an Mitarbeiter*innen in Unternehmen stellt eine der Skalenwerte der vierdimensionalen Gerechtigkeitsskala von Greenberg (1990) dar. Auch im Kontext der Freiwilligenarbeit wird interktionale Gerechtigkeit als dritte Dimension organisationaler Gerechtigkeit gemessen und inkludiert auch hierbei den Aspekt der informationalen Gerechtigkeit. Ausführlich dazu die Arbeit von Jiranek et al. (2015) zum Gerechtigkeitserleben im organisationalen Kontext der Freiwilligenarbeit.

- Kommunikationswege

Sowohl schulische als auch ehrenamtliche Akteur*innen ordnen Kommunikationsstrukturen und -abläufe und den sich darauf aufbauenden Informationsaustausch zwischen Schule und ehrenamtlich Tätigen als Herausforderung in der Zusammenarbeit ein. Dieser wird mehrfach als fehlend oder mangelhaft beschrieben. An einer Schule ist Zusammenarbeit zwischen ehrenamtlich Engagierten und schulischen Partner*innen nicht vorgesehen. Aufgrund des Nichtvorhandenseins eines schulischen Ansprechpartners sei Kommunikation hier nicht oder nur mit großem Organisationsaufwand möglich. Da die Tätigkeit der freiwillig Tätigen am Nachmittag stattfindet, ist auch die Möglichkeit einer spontanen Nachfrage nicht gegeben. Zu diesem nachmittäglichen Zeitpunkt sei keine Lehrkraft mehr in der Schule anzutreffen, so die Erfahrungen der freiwillig Aktiven: Da „... *ist halt niemand da und wo man jemand bräuchte*“ (*B_E1, E_E1, Absatz 120*). Diese Situation wurde von den interviewten ehrenamtlich Tätigen als unbefriedigend empfunden und veranlasste eine der ehrenamtlich Engagierten zur Beendigung des Einsatzes.

An allen Schulen - soweit sie eine diesbezügliche Kommunikation zwischen den Partnern*innen vorsehen - werden Probleme hinsichtlich der Effektivität der Kommunikationsabläufe konstatiert. Beschrieben werden in diesem Zusammenhang insbesondere Probleme bei der Weitergabe von Informationen bezüglich organisatorischer Veränderungen. Als Ursache werden übereinstimmend nicht funktionierende oder nicht ausreichend adaptierte Kommunikationsabläufe an den Schulen genannt. „...*sie rufen im Büro an und es wird aber dann nicht an die Lehrkraft mitgeteilt*“ (*B_LK, Absatz 69*) bzw. Informationen werden von schulischer Seite nicht an die ehrenamtlich Tätigen weitergegeben. Hierbei ist die Wahrnehmungsperspektive beider Gruppen weitgehend deckungsgleich: Beide Kooperationspartner*innen beschreiben die Kommunikationsabläufe als wenig funktionierend und fehleranfällig.

Die Kommunikationsabläufe belasten das Verhältnis der Partner*innen (u.a. *A_E3, Absatz 128; D_E1, Absatz 93*) und führen zu „*Missstimmungen*“ (*B_SL, Absatz 31*).

Die Untersuchung zeigt, dass es sich hierbei keineswegs um die Problematik einer Einzelschule handelt, sondern alle an der Untersuchung beteiligten Schulen müssen sich damit auseinandersetzen.

- Fachlicher Austausch

Während fehlende oder mangelhafte Kommunikationsstrukturen und -abläufe von beiden Partner*innen bedauert werden, wird fehlender bzw. ungenügender fachlicher Austausch zwischen den Partner*innen im Kleinteam einzig von den ehrenamtlich Tätigen angesprochen. Diese konstatieren eine fehlende Bereitschaft der Lehrkräfte zur „strukturellen Kooperation“¹⁴⁷ (Esslinger-Hinz, 2004) und nehmen dieses als virulentes Problem in der Zusammenarbeit wahr. Ehrenamtlich Tätige beschreiben mehrfach die Problematik „...dass ich von der Ausbildung her ein vollkommener Quereinsteiger bin, dass ich also Hilfe brauche, weil ich keine Ahnung habe...“ (D_E2, Absatz 79). Jedoch wird auf diese Problematik kaum eingegangen. Hinzu kommt das Fehlen einer „.. Job Description, dass man mir sagt, was ich tun soll“ (D_E2 , Absatz 79) „...dass der Lehrer ein bisschen konkreter mir sagt, was will er eigentlich. Was soll jetzt eigentlich genau, wo ist der Schwachpunkt und wo glaubt der Lehrer, dass ich das Kind wirklich direkt, ganz konkret unterstützen könnte, ja. Geht es um Aufmerksamkeit, geht es um Lesestärke, geht es um Deutschkenntnisse, soll ich mehr erzählen?“ (D_E1, Absatz 111). Fehlendes (Fach-)Wissen und unklare Tätigkeitsbeschreibungen führen zu Verunsicherung bei ehrenamtlich Tätigen. Und in Folge auch zu Enttäuschung und Unzufriedenheit (u.a. D_E1, Absatz 43).

Kurze Zusammenfassung - Informationsfluss

Die Auswertung der Interviews macht evident, dass Probleme im Informationsfluss - und damit verbunden eine unzureichende Verfügbarkeit von relevanten organisatorischen Informationen - die Tätigkeit und die Zusammenarbeit deutlich belasten. Sowohl Vertreter*innen der Schule als auch ehrenamtlich Engagierte sehen darin eine Schwierigkeit. Letztere monieren zusätzlich ein Informationsdefizit, da als wichtig erachtete Informationen hinsichtlich ihrer Tätigkeit und der Schüler*innen nicht oder nur unzureichend weitergegeben werden.

¹⁴⁷ Als strukturelle Kooperation in Abgrenzung zu der darüber hinausreichenden integrativen Kooperation wird von Esslinger-Hinz (2004) eine Zusammenarbeit bezeichnet, die vorwiegend einen Austausch von Informationen zu Lerninhalten und Einschätzungen über Schüler*innen beinhaltet.

5.3.1.3 Gemeinsames Tätigkeitsfeld

In der vorliegenden Subkategorie wurden alle Aussagen gebündelt, die sich auf die direkte Zusammenarbeit der Partner*innen in dem gemeinsamen Feld der Förderung beziehen und von den Beteiligten als Ursachen von Schwierigkeiten und Belastung wahrgenommen werden.

Die direkte Zusammenarbeit von ehrenamtlich und hauptamtlich Tägigen in einem gemeinsamen Tätigkeitsfeld mit Aufgaben- und Tätigkeitsüberschneidungen, wie sie auch die Zusammenarbeit im schulischen Bereich kennzeichnet, gilt in der Forschung zum Ehrenamt als weniger günstige Ausgangsbedingung für gelingende Kooperationen (Matuschek/Niesyto, 2016; Schumacher, 2015a/b). Hierbei werden ein wenig wertschätzender Umgang miteinander, ein Mangel an Fachkenntnissen und Fähigkeiten und eine wenig klärende Kommunikation als Ursachen für Spannungen genannt (Schumacher, 2015a/b).

In der vorliegenden Untersuchung werden sowohl von ehrenamtlich tätigen Personen als auch von Akteur*innen der Schule diverse Schwierigkeiten in der direkten Zusammenarbeit beschrieben. Je nach Perspektive zeichnet sich hierbei ein differentes Bild.

- Die schulische Perspektive

Wie den Interviews der schulischen Beteiligten zu entnehmen ist, erstrecken sich die Differenzen zwischen ehrenamtlichen und schulischen Akteur*innen über das gesamte gemeinsame pädagogische Handlungsfeld. Fehlende Fachkenntnisse (A_L1, Absatz 69), fehlende Kenntnisse schulischer Abläufe (D_SL, Absatz 65; C_LK, Absatz 73), fehlendes Bewusstsein für schulische Notwendigkeiten - wie beispielsweise Übungsformen (C_LK, Absatz 73) - und unrealistische Vorstellungen (C_LK, Absatz 79) werden als Ursachen für Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit beklagt. Hinzu kommt der Wunsch nach Mitgestaltung seitens der ehrenamtlichen Akteur*innen (C_LK, Absatz 79; B_LK1, Absatz 99)¹⁴⁸. Andere Vorstellungen hinsichtlich der Vorgehensweise, andere Perspektiven auf das Kind, insgesamt eine Perspektive der Außensicht und Veränderungsvorschläge, die

¹⁴⁸ Als dominantes Problem im gemeinsamen Tätigkeitsfeld wahrgenommen wird der ehrenamtliche Wunsch nach Mitgestaltung. Daher wurde diese Ursache der strukturellen Ebene zugeordnet. Es wäre aber auch durchaus vertretbar, den individuellen Wunsch des ehrenamtlich Tägigen nach Mitgestaltung seines Arbeitsumfeldes der verhaltens- und relationsinduzierten Ebene von Schwierigkeiten zuzuordnen.

von ehrenamtlich Tätigen an die Lehrkräfte herangetragen werden, werden von schulischer Seite mehrfach als Einmischung (B_LK1, Absatz 143) und als Kritik am eigenen Handeln verstanden, „*Also da gab es schon einige Diskussionen mit ein paar Lesepaten, das könnte man doch so machen und das finde ich nicht in Ordnung*“ (C_LK, Absatz 79), und mit dem Argument der fehlenden Fachkenntnisse als unsachgemäß verworfen (u.a. A_L1, Absatz 45).

Hinzu kommen differierende Erziehungsvorstellungen (u.a. A_E3, Absatz 70), sicherlich auch hervorgerufen durch die unterschiedliche Altersstruktur von ehrenamtlichen und schulischen Akteur*innen. Insbesondere der Wunsch von ehrenamtlicher Seite, diese „... *völlig andere Vorstellungen... durch[zu]setzen*“ (C_LK, Absatz 83) wird von schulischer Seite als Schwierigkeit formuliert.

Der unterschiedliche fachliche Kenntnisstand, die unterschiedliche Perspektive auf Erziehung, Unterricht und Schule, der Wunsch nach Mitgestaltung seitens der ehrenamtlichen Partner*innen werden zum einen als emotionale Spannungen wahrgenommen, die im Einzelnen sogar zu persönlichen Auseinandersetzungen zwischen beiden Gruppen führen (C_LK, Absatz 79; A_L1, Absatz 69). Zum anderen führen sie für die Schule zu einer Dilemmasituation: „Verpassen von Unterrichtsstoff“ versus „individuelle Förderung“. Infolge „*fehlender Fachkenntnisse und schwieriger Absprache*“ (A_L1, Absatz 17) ist eine gleichwertige Förderung aus schulischer Sicht durch ehrenamtlich Tätige nicht gewährleistet. „... *ich finde, es ist nicht möglich, dass...die Tutoren, auch wenn es dann nur zwei, drei Kinder sind,... den Unterricht eines qualifizierten Lehrers dann sozusagen für die drei Kinder... übernehmen*“ (A_L1, Absatz 61). Insbesondere die ehrenamtliche Förderung während der Unterrichtszeit der vierten Jahrgangsstufe wird kritisch betrachtet (beispielsweise A_L1, Absatz 17; B_LK1, Absatz 89). Für Schüler*innen dieser Jahrgangsstufe wird sich daher mehrfach bewusst gegen eine ehrenamtliche Förderung innerhalb der Unterrichtszeit entschieden¹⁴⁹.

Eine Maßnahme, diese Probleme anzugehen, beispielsweise „*eine explizite Evaluation der Zusammenarbeit ...gibt es nicht*“ (B_SL, Absatz 71). Diese Aussage repräsentiert alle Schulen, die an der Untersuchung teilgenommen haben.

¹⁴⁹ Die Auswertung der Fragebögen zeigt, dass die Mehrzahl der Schüler*innen der vierten Jahrgangsstufe eine ehrenamtliche Förderung im Anschluss an den Unterricht erhält.

- Die ehrenamtliche Perspektive

Die Einschätzung der schulischen Partner*innen hinsichtlich der fehlenden Fachkenntnisse wird von den ehrenamtlich Tägen geteilt. Dieses wird jedoch nicht als Schwierigkeit in der Zusammenarbeit, sondern als individuelles Problem wahrgenommen.

„...da musste ich tatsächlich dann zur Hausaufgabenbetreuung gehen und mir eine kleine Einweisung holen (lacht). ...es waren tatsächlich echte Wissenslücken, wie man mit so was umgeht“ (A_E2, Absatz 91). Die von den Lehrkräften wahrgenommene Bandbreite an fehlenden Fachkenntnissen, von schulischer Seite als Problem realisiert, scheint den ehrenamtlichen Akteur*innen nicht bewusst zu sein; sie spiegelt sich nicht in deren Aussagen wider.

Die ehrenamtlichen Akteur*innen berichten über Herausforderungen und individuelle Belastung, die sich aus ihrer Tätigkeit ergeben. Diese Schwierigkeiten werden jedoch nicht auf die Zusammenarbeit mit schulischen Partner*innen zurückgeführt. *Aber es gibt Situationen, wo man nicht genau weiß, was richtig ist zu handeln oder ja, ob das noch im Rahmen ist“ (A_E2, Absatz 67).* „*Ich habe immer, das merken Sie auch aus all meinen Äußerungen, ich habe immer unterschwellig diese Unsicherheit“ (D_E1, Absatz 117).* „*Es ist eher, ... sagen wir einmal die Angst, die ich hatte, dass ich mich dem Kind gegenüber nicht verständigen kann“ (D_E, Absatz 113).* Diese Zitate von drei ehrenamtlich Tägen spiegeln ein Spektrum an Themen wider, die als belastend empfunden werden: fachliche Defizite, pädagogische Fragen im Umgang mit dem Kind und eigene Unsicherheit. Als emotional belastend wird die Konfrontation mit problematischen Lebenswirklichkeiten, „*das Wissen, wie es den Kindern zu Hause geht, ... wie schwierig das Kind es zu Hause hat“ (A_E2, Absatz 53)* empfunden. Hinzu kommen das Bewusstsein, Verantwortung für jemanden übernommen zu haben und die emotionale Verpflichtung, die daraus erwächst: „*... ich fühle mich unwahrscheinlich verpflichtet dem Kind gegenüber. Ich wage es nicht einmal zu fehlen, ja, also weil ich weiß, der wartet auf mich. Das könnte ein Problem werden“ (D_E2, Absatz 132)*.

Die oben genannten Beispiele zeigen, dass (auch) in der Grundschule ehrenamtlich Tägige in ihrem Tätigkeitsfeld mit vermutlich bislang nicht bekannten und als belastend empfundenen Herausforderungen pädagogischer, fachspezifischer und emotionaler Art

konfrontiert werden, welche „professionelle Kompetenz“ (Heitmann 2012:25) erfordern, ohne jedoch eine fachliche Unterstützung zu erhalten.¹⁵⁰

Kurze Zusammenfassung

Die dem gemeinsamen Tätigkeitsfeld zugeordneten und von ehrenamtlichen und schulischen Akteur*innen angesprochenen Themen sind keineswegs deckungsgleich. Beide Gruppen berichten von unterschiedlichen Schwierigkeiten. Die schulischen Akteur*innen neigen dazu, diese häufig mit der Person des ehrenamtlich Tätigen in Verbindung zu bringen. Diese wiederum berichten hauptsächlich von individuellen Belastungen und Schwierigkeiten, die sie aufgrund ihrer Tätigkeit erfahren.

5.3.1.4 Akquirierung und Kontrolle der ehrenamtlich Tätigen

In der vorliegenden Subkategorie 'Akquirierung' wurden alle Aussagen gebündelt, die sich auf den Vorgang der Anwerbung, Auswahl und Einarbeitung von ehrenamtlich Tätigen beziehen und die als Schwierigkeit und Belastung wahrgenommen werden.

Laut Volkholz (2011) beendeten etwa ein Drittel der ehrenamtlich an Schulen tätigen Lesepaten innerhalb von drei Jahren ihre Tätigkeit¹⁵¹. Dies deckt sich mit den Erkenntnissen zum „neuen“ Ehrenamt, welches sich u.a. durch ein höheres Ausmaß an Flexibilität und temporären Einsatz auszeichnet (vgl. Kapitel 2). Fluktuation im Ehrenamt bedeutet für die Schule, neue ehrenamtlich Tätige zu akquirieren, diese einzuarbeiten und die Qualität der pädagogischen Förderung sicherzustellen. Auswahl, Eignung und Kontrolle werden von schulischer Seite als Herausforderung und auch als Belastung empfunden und von Unbehagen¹⁵² begleitet, so die Schilderungen der schulischen Verantwortlichen.

¹⁵⁰ Drei der interviewten ehrenamtlichen Akteur*innen haben über eine Freiwilligenagentur ihre Tätigkeit aufgenommen. Eine weitere Begleitung durch diese wird nicht erwähnt. Von Teilnahme an Weiterbildungen, wie sie beispielsweise durch die Lernpaten-Akademie München angeboten wird, wird weder von schulischer noch von ehrenamtlicher Seite berichtet.

¹⁵¹ Bei den von Volkholz (2011) genannten Zahlen handelt es sich um Schätzungen aus einem Lesepatenprojekt in Berlin. Diese wurden nicht valide erhoben und können daher nicht als repräsentativ für die Fluktuation von ehrenamtlich Tätigen an Schulen angesehen werden. Jedoch handelt es sich um eine der wenigen Angaben bezüglich der Fluktuation von ehrenamtlich Tätigen an Schulen.

¹⁵² Unbehagen wird im Folgenden verstanden als eine diffuse Form von Unsicherheit oder als eine Befürchtung im Sinne der Erwartung einer unangenehmen Sache.

Die Akquise erfolgt an drei von vier untersuchten Schulen über Mundpropaganda, um über eine Vorauswahl geeignete Bewerber*innen zu finden. „*Die komplette Sicherheit hat man nicht, aber doch einfach auch über diese persönliche Schiene auch wissen, wer kommt da, wer ist das*“ (B_LK1, Absatz 6). Die letzte Entscheidung über einen möglichen Einsatz des einzelnen ehrenamtlich Tägigen obliegt jedoch der Schulleitung. Auch wenn die Vorlage eines erweiterten Führungszeugnisses zu einer gewissen rechtlichen Absicherung führt, stehen Schulleitungen und koordinierende Lehrkräfte weiterhin in hoher Verantwortung gegenüber den ihnen anvertrauten Schüler*innen, die in Teilen mit Unbehagen wahrgenommen wird: Rechtliche und emotionale Unsicherheit in Bezug auf die Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt werden von schulischer Seite geschildert: „*Weil du nicht weißt, wer kommt dann, wir haben hier auch sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht*“ (D_SL, Absatz 15). „...da wir uns natürlich auch in eine gewisse Grauzone begeben, wenn wir natürlich die Kinder dieser Person übergeben, ja. Und man kann schlussendlich nie wissen, was auch hinter der Tür passiert“ (B_LK1, Absatz 135), schildern die für die Auswahl verantwortlichen Akteur*innen ihre Unsicherheit. Die Arbeit der ehrenamtlich Tägigen wird mit Sensibilität beobachtet und es wird versucht, deren Verhalten gegenüber den Kindern zu kontrollieren. „*Also ich denke, das ist das, was ich am Anfang schon auch angesprochen habe, wir schauen natürlich ganz sensibilisiert darauf, was machen die Leute mit den Kindern, wie arbeiten die mit den Kindern*“ (B_SL, Absatz 45).

Aus den Schilderungen der schulischen Akteur*innen wird ein „hohes Besetzungsrisiko und geringes Kontrollpotential“ (Küng 2006:43) erkennbar, welche als Schwierigkeiten der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt wahrgenommen werden. Eine Problematik, wie sie auch in der Literatur für Non-Profit-Organisationen für die Zusammenarbeit von Hauptamt und Ehrenamt beschrieben wird (u.a. Küng, 2006; Wallraff, 2010).

5.3.1.5 Partizipation

In der vorliegenden Subkategorie wurden alle Aussagen gebündelt, die sich auf die Mitwirkung bei der Gestaltung des ehrenamtlichen Einsatzes durch die schulischen und ehrenamtlichen Beteiligten beziehen und als Schwierigkeit und Belastung wahrgenommen werden.

„... es kam zu dieser Zusammenarbeit...“ (D_E1, Absatz 41), weil „...man ist zugeteilt worden“ (A_E2, Absatz 7). Als strukturelle Ursache von Schwierigkeiten, die zu relationalen Problemen führen können, wird sowohl von ehrenamtlicher als auch von schulischer Seite die fehlende Mitwirkung der Beteiligten bei der Auswahl des Kooperationspartner*innen genannt. Die relationalen Probleme führen in Einzelfällen auch zur Beendigung der Zusammenarbeit, da die „Chemie“ (D_E1, Absatz 109) zwischen den Partner*innen nicht stimmt so „... dass dann eine Kollegin oder ein Kollege gesagt hat, so im nächsten Jahr würde ich jetzt nicht mehr mit diesem Schulbegleiter zusammenarbeiten“ (B_LK1, Absatz 65). Die Feststellung Schumachers, dass „immer wieder [...] beruflich Tätige und Ehrenamtliche zusammenarbeiten [müssen], deren Verhältnis von persönlichen Antipathien geprägt ist“ (Schumacher 2015b:230f.), ist so auch für die untersuchten Grundschulen zutreffend.

Organisation und Ausgestaltung der Zusammenarbeit erfolgen vorwiegend durch die Schulleitung von „oben“ (D_LK, Absatz 23). Weitere partizipative Elemente wie Mitsprache bei der Auswahl von Schüler*innen sind für ehrenamtlich Tätige nur in Teilen realisierbar. Eine Möglichkeit der Mitgestaltung der äußeren Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit für ehrenamtliche und schulische Akteur*innen des Kleinteams ist nur an einer Schule (Schule A) erkennbar. Sowohl schulische als auch ehrenamtliche Akteur*innen äußern Unzufriedenheit und Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit, die sie auf das Fehlen partizipativer Elemente zurückführen.

5.3.1.6 Qualität der pädagogischen Arbeit

In der vorliegenden Subkategorie wurden alle Aussagen gebündelt, die sich auf Auswirkungen auf die Qualität der pädagogischen Arbeit bei einer Zusammenarbeit mit dem Ehrenamt hinweisen.

Ähnlich den Deprofessionalisierungsdebatten in den Bereichen der Sozialen Arbeit (vgl. u.a. Becker-Lenz et al., 2013; Ehlert 2019) und der Pflege (Schumacher 2015:204ff.) werden auch von der Schulleitung Befürchtungen hinsichtlich der Gesamtqualität der pädagogischen Arbeit an der Schule bei einem Einsatz von ehrenamtlich Tätigen geäußert.

„Schule sollte schon ein Bereich sein, der nicht oder wo es gut wäre, wenn man nicht allzu sehr auf Ehrenamtliche zurückgreifen muss“ (D_SL, Absatz 115). Die hier stellvertretend für weitere diesbezügliche Aussagen (A_L1, Absatz 61; B_LK1, Absatz 89) stehende durchaus als kritisch zu bewertende Äußerung einer Schulleitung macht prinzipielle Befürchtungen in Bezug auf die Zusammenarbeit von Ehrenamt und Schule deutlich. Es wird befürchtet, dass Ehrenamt „... institutionalisiert und auf Dauer berechnet - dazu dient, die Löcher in den Etats der öffentlichen Daseinsvorsorge zu stopfen und Mängel lediglich zu verwalten, statt sie zu beheben“ (Pinl 2015:17)¹⁵³ - oder, wie von ehrenamtlicher Seite formuliert - ehrenamtlicher Einsatz in der Schule als „Ersatz“ (D_E1, Absatz 89) für die Tätigkeit von Lehrkräften, so dass durch das ehrenamtliche Engagement personelle Ressourcen eingespart werden.

5.3.1.7 Strukturinduzierte Schwierigkeiten und Belastung - kurze Zusammenfassung

Im Bereich der strukturinduzierten Schwierigkeiten identifiziert die Auswertung der Interviews von ehrenamtlichen und schulischen Akteur*innen eine Vielzahl von Themenfeldern mit einem breitem Spektrum an Schwierigkeiten bei dieser Zusammenarbeit. In der Tabelle 5 werden die beschriebenen Schwierigkeiten und Belastungen entlang der Perspektive der Akteur*innen aufgegliedert. Hierbei wird deutlich, dass diese von den Kooperationspartner*innen in Teilen unterschiedlich wahrgenommen werden.

¹⁵³ Ausführlich zu dieser im öffentlichen politischen Leben kontrovers geführten Diskussion: Enquete-Kommission „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements“/Deutscher Bundestag, Bericht. Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsähnige Bürgergesellschaft, Opladen 2002, S. 77. Deutscher Bundestag, Erster Engagementbericht – Für eine Kultur der Mitverantwortung. Bericht der Sachverständigenkommission und Stellungnahme der Bundesregierung, Bundestags-Drucksache 17/10580, S.194.

Tabelle 5: Strukturinduzierte Schwierigkeiten und Belastung in der Zusammenarbeit, aufgeschlüsselt nach Nennung durch die Interviewten

Von ehrenamtlicher Seite angesprochene Themenbereiche	Von ehrenamtlicher und schulischer Seite angesprochene Themenbereiche	Von schulischer Seite angesprochene Themenbereiche
<ul style="list-style-type: none"> - Informationsdefizit - Unsicherheit - emotionale Belastung 	<ul style="list-style-type: none"> - Ressourcen - Kommunikationsabläufe - Know-how-Defizit - Partizipation - Qualität der pädagogischen Arbeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Akquirierung/Kontrolle

Von differierender Sichtweise geprägt und vielfach als Stolperstein in der Zusammenarbeit beschrieben sind Schwierigkeiten im gemeinsamen Tätigkeitsfeld der Förderung. Hier treffen ehrenamtliche und schulische Akteur*innen, also in der Regel „Fachlichkeit und Laienkompetenz“ (Peglow 2002:78), unmittelbar aufeinander. Zwar werden von beiden Partner*innen Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit erkannt, aber es werden unterschiedliche Vorstellungen bezüglich der Ursachen formuliert. Insbesondere die fehlenden Fachkenntnisse werden von schulischer Seite als Ursache ausgemacht. Anders hingegen ehrenamtliche Akteur*innen: Diese sehen vorwiegend fehlende Informationen, mangelnde Aufgabenbeschreibung, eigene Unsicherheit und emotionale Belastung, die sich in der Zusammenarbeit, aber auch aus der Tätigkeit ergeben, als Schwierigkeiten. Weitgehend übereinstimmend werden von den Beteiligten fehlende Ressourcen, unzureichende Mitwirkungsmöglichkeiten und mangelnder Informationsfluss als Gründe für Schwierigkeiten eingeschätzt. Der Bereich der Akquirierung von ehrenamtlich Tätigen und die Kontrolle der ehrenamtlichen Tätigkeit sind Themenbereiche, die ausschließlich von schulischer Seite als Schwierigkeit in der Zusammenarbeit beschrieben werden, ebenso Befürchtungen hinsichtlich einer Verringerung der pädagogischen Qualität durch den Einsatz ehrenamtlich Tätiger. In der Beurteilung der Schwierigkeiten, die in der Zusammenarbeit auftreten, wird in Teilen eine Trennlinie zwischen professioneller und ehrenamtlicher Einschätzung deutlich.

5.3.2 Individuell- und relationsinduzierte Schwierigkeiten und Belastung

Im Subcode 'individuell- und relationsinduzierte Schwierigkeiten und Belastung' wurden Textsegmente zusammengefasst, die Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit schildern, deren Ursachen im individuellen Verhalten, in der Beziehung zwischen den Partner*innen oder in der Persönlichkeitsstruktur der Akteur*innen zu liegen scheinen.

Schwierigkeiten und Spannungen werden „.... sowohl durch Strukturen, wie auch menschliches Verhalten induziert ...“ (Schwarz 1993:26). D.h., nicht nur das strukturelle Umfeld und die organisatorischen Rahmenbedingungen, auch die (inter-)agierenden Personen und die „Persönlichkeitsstruktur der betroffenen Individuen“ (Fischer/Wiswede 2002:625) können Schwierigkeiten und Konflikte auslösen. Den Interviews lässt sich eine Vielzahl von Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit entnehmen, deren Ursachen im individuellen Verhalten, in der Beziehung oder in der Persönlichkeitsstruktur der Akteur*innen zu liegen scheinen. Für die Auswertung wurden Textsegmente, die diese Schwierigkeiten schildern, unter dem Subcode 'individuell-relationsinduzierte Schwierigkeiten und Belastung' gebündelt.

- Individuelle Verhaltensweisen

„...und klar, ich habe mich auch manchmal geärgert über die eine oder andere Einstellung und / oder wie auch mit mir geredet wurde zum Teil“ (C_LK, Absatz 83). „...der Lesepate steht schon überpünktlich vor der Tür und er wartet aber, dass das jetzt auch / dass die Klasse jetzt sofort das Zimmer verlässt, damit die Lesepatenstunde beginnen kann“ (C_LK, Absatz 73). In den zitierten Äußerungen werden sowohl Unzufriedenheit mit dem Umgangston des ehrenamtlich Tätigen als auch Ärger über unterschiedliche Einstellungen und Standpunkte deutlich. Die „gefühlt“ Aufforderung durch diesen freiwillig Engagierten, die eigenen ehrenamtlichen Wünsche den schulischen Gegebenheiten voranzustellen, wird nicht nur an diesem Beispiel offensichtlich, sondern wird mehrfach als eine Schwierigkeit in der Zusammenarbeit geschildert.

In den Zitaten, hier dargestellt aus schulischer Wahrnehmungsperspektive, werden drei Problemlagen sichtbar, die in den untersuchten Schulen zu Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit führen: der Umgang mit abweichenden Einstellungen, die individuelle Verhaltensweise der Person und der Vorrang des individuellen Eigeninteresses. Im Ansatz sind hier Beziehungskonflikte zu erkennen, also „Konflikte [die, sich eingef.] auf Aspekte

des zwischenmenschlichen Miteinanders beziehen“ (Kals et al. 2019:27). Diese entstehen gemäß Jehn, Greer, Levine und Szulanski (2008), wenn Personen unterschiedliche Meinungen oder Präferenzen zu Themen haben, die nicht direkt mit der Aufgabe zusammenhängen.

Eine kritische Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit wird erschwert durch Vorbehalte der schulischen Beteiligten, insbesondere auch der Schulleitung, Kritik an ehrenamtlichen Partner*innen zu äußern. Anerkennung und Dankbarkeit gegenüber ehrenamtlich Tägigen, die ohne finanzielles Entgelt arbeiten, stehen im Vordergrund. „*Also denen geben wir hier keine Anweisungen, die reden wir nicht blöd an*“ (B_SL, Absatz 31). „*.... den Lehrkräften muss bewusst sein,das sind Ehrenamtliche. Die... müssen wir auch pfleglich behandeln*“ (B_SL, Absatz 63), so die Anweisung der Schulleitung über den Umgang mit den ehrenamtlich Tägigen.

- Gefühle

Wie aufgezeigt, arbeiten an den untersuchten Grundschulen mehrfach Lehrkräfte und ehrenamtlich Engagierte zusammen, die wenig oder keine Mitwirkungsmöglichkeit hinsichtlich der Auswahl der Kooperationspartner*innen hatten. Nicht immer stimmt die „Chemie“ zwischen den Partnern, wie die Aussagen (D_E1, Absatz 89 oder B_LK1, Absatz 99) deutlich machen. Negative Gefühle wie Antipathie können hierbei zu individuellen Auslösern von Schwierigkeiten werden oder diese verstärken, da sie unbewusst Beobachtungs-, Beurteilungs- und Entscheidungsprozesse beeinflussen (Hattstein, 2007). Antipathie evoziert unangenehme Gefühle und negativ behaftete Vorurteile. Sachliche Differenzen zwischen den Kooperationspartner*innen können auf eine persönliche, konfliktbehaftete Ebene geraten, insbesondere dann, wenn, wie an den untersuchten Schulen festgestellt wurde, Akteur*innen unfreiwillig oder eher widerstrebend miteinander arbeiten. Weitere Schwierigkeiten und Spannungen auslösende Verhaltensweisen und Gefühle, wie sie beispielsweise aus der Mediationspraxis von Witte (2010)¹⁵⁴ beschrieben werden, lassen sich auch in dieser untersuchten Zusammenarbeit von ehrenamtlichen und schulischen Akteur*innen beobachten: Kompetenzüberschreitungen und ein unangemessener Umgangston werden von den Beteiligten als weitere Ursache benannt.

¹⁵⁴ Ausführlich hierzu Kapitel 4.

Darüber hinausgehende Konflikte oder Schwierigkeiten auslösende Verhaltensformen wie Arroganz oder Mobbing, wie sie Witte (2010) beschreibt, sind den Interviews nicht zu entnehmen. Jedoch sei in diesem Zusammenhang auch an den in Interviews auftretenden Effekt der sozialen Erwünschtheit und an die Vorauswahl der Gesprächspartner*innen erinnert.

5.3.2.1 Individuell- und relationsinduzierte Schwierigkeiten und Belastung - kurze Zusammenfassung

Die Aussagen der Beteiligten lassen, unabhängig von individuellem Verhalten, auf fehlendes oder zumindest nicht ausreichendes Verständnis füreinander schließen. Die Auswertung der Interviews lässt auch kaum Reflexionen hinsichtlich der unterschiedlichen Rollen, Erwartungen und Handlungsorientierungen der jeweiligen Akteur*innen erkennen. Aussagen der Schulleitung lassen vermuten, dass ein konstruktiver Umgang mit Problemen und Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit (auch) an den untersuchten Schulen nur eingeschränkt stattfindet, da die Bedankungskultur „eine direkte und offene Problemartikulation“ (BMFSFJ 2015:27) verhindert, wie dies auch von Schumacher für andere Einsatzbereiche ehrenamtlicher Tätigkeit beschrieben wird (Schumacher 2015a:50f.). Verhaltens- oder relationalinduzierte Schwierigkeiten sind wie beschrieben eng verknüpft mit strukturell-organisatorischen Rahmenbedingungen. Aufgrund der genannten Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit der beiden Partner*innen in der Grundschule kann davon ausgegangen werden, dass eingeschränkte Mitwirkungsmöglichkeit, Aufgabenüberschneidungen, mangelnde oder unzureichende Reflexionen, das Fehlen von Weiterbildungen oder Schulungen sowohl für ehrenamtliche als auch schulische Akteur*innen zur Entstehung individueller und beziehungsbedingter Probleme in der Zusammenarbeit beitragen.

5.3.3 Die Ressource Zeit

In der Forschung zum freiwilligen Engagement rücken die Themenbereiche Vereinbarkeit von Beruf und Ehrenamt, gewachsener Zeitwohlstand durch gewonnene Jahre im Alter, Zeitknappheit und Zeitkonflikte, also Themen im Bereich der Ressource Zeit, verstärkt ins Blickfeld.¹⁵⁵ Unter diesem Blickwinkel knüpfen auch Forschungen zur Verzahnung von Erwerbsarbeit und freiwilliger Arbeit an. Aus den Untersuchungen von Bürgisser (2012), Küng (2006), Schill (2014) und Schumacher (2015a/b) wird deutlich, dass die Ressource „Zeit“ in ihren unterschiedlichen Facetten in der direkten Kooperation von Haupt- und Ehrenamt häufig zum Problem werden kann, denn es existiert „nicht eine einzige Zeit [...], die unabhängig von der erlebenden Person und dem sozialen Kontext abläuft“, wie es der Psychologe Olaf Morgenroth (2015:36) in „Perspektiven kulturwissenschaftlicher Zeitforschung“ feststellt. Zeit wird individuell erlebt und bewertet. Entsprechend stellen sich Zeitkonflikte als Differenzerfahrungen und Machtkonflikte¹⁵⁶ dar.

Auch in der Auswertung von Schwierigkeiten wurden vielfache Aussagen identifiziert, die Schwierigkeiten mit dem Faktor Zeit in Verbindung setzen. Daher werden diese als eigene Subkategorie geführt.

„Auseinandersetzungen um die Gestaltung von Zeit [können sich, eingef.] auf grundsätzlich verschiedenen Ebenen manifestieren“ (Hoscislawski 2011:2). Die Analyse des Datenmaterials der Subkategorie ‘Ressource Zeit’ ergab drei relevante Bereiche, die Schwierigkeiten beschreiben: unterschiedliche Zeitressourcen, Verlässlichkeit in der Zusammenarbeit und zusätzlicher Zeitaufwand. Diese werden im Folgenden als Subcodes ‘Zeitasymmetrie’, ‘Verlässlichkeit’ und ‘Zusätzlichkeit’ geführt. In der Zusammenfassung des zuvor Genannten ergibt sich das unten aufgeführte Kategoriensystem.

Haunktatologie		Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt: Schwierigkeiten und Belastungen (H3)		
Subcode H3 S1	Ressource Zeit			
Subcode/induktiv entwickelt H3 S2	Zeitasymmetrie	Verlässlichkeit	Zusätzlichkeit	

Abb. 27: Zeitbezogene Schwierigkeiten in der Kooperation von Ehrenamt und Schule

¹⁵⁵ Ausführlich hierzu der Vortrag des Geschäftsführenden Vorstandes des Landesnetzwerkes Bürgerschaftliches Engagement Bayern, Röbke (2017).

¹⁵⁶ Olaf Morgenroth (2015) beschreibt Zeit als komplexes gesellschaftliches und individuelles Ordnungssystem: „Kontrolle über die Zeit kann Macht bedeuten, zeitliche Regeln sind Gegenstand von Konflikten, sie können der sozialen Distinktion dienen oder der kollektiven Selbstvergewissierung“ (Hoscislawski 2011:2).

5.3.3.1 Zeitasymmetrie

In der Subkategorie 'Zeitasymmetrie' wurden alle Aussagen zusammengefasst, die als Schwierigkeiten wahrgenommen werden und Bezug nehmen auf eine unterschiedliche Verfügbarkeit von Zeit.

Untersuchungen zur Zusammenarbeit von ehrenamtlich und hauptamtlich Beschäftigten zeigen, dass die asymmetrische Verfügbarkeit von Zeit zum Stolperstein in der Zusammenarbeit werden kann und als Schwierigkeit von beiden wahrgenommen wird (Büggisser, 2012; Schumacher 2015b:180f.; Wagner, 2009; Wallner, 2016; Wallraff, 2011)¹⁵⁷. Eng verwoben mit der asymmetrischen Verfügbarkeit an Zeit ist die asymmetrische Vorstellung über die in eine Kooperation zu investierende Zeit. Etwa zwei Drittel der Hauptamtlichen stimmen der Aussage zu: „Ehrenamtliche haben hohe Erwartungen an die Zeit und Aufmerksamkeit, die Hauptamtliche ihnen widmen können...“ (Schumacher 2015:190).

Diese asymmetrische Vorstellung spiegelt sich auch in der Realität der Zusammenarbeit von Lehrkräften und ehrenamtlich Engagierten wider. „*Das Wichtigste ist die intensive Kommunikation zwischen der Lehrkraft und dem Ehrenamtlichen*“ (A_E1, Absatz 58). Auch wenn eine intensive Kommunikation von den schulischen Partner*innen gleichermaßen als „*extrem wichtig...*“ (C_SL, Absatz 39) eingeschätzt wird (u.a. B_LK1, Absatz 41; C_LK, Absatz 35), wird die Umsetzung in die Realität des Alltags von den freiwillig Engagierten als nicht ausreichend beurteilt. „*...der Austausch, der ist ausbaufähig*“ (D_E1, Absatz 119). In der Außensicht auf die Schule wird durchaus konzediert, dass die schulischen Akteur*innen „*kaum Zeit haben*“ (A_E3, Absatz 164). Zugleich wird von ehrenamtlicher Seite über zu wenig investierte Zeit geklagt und ein Informationsgefälle konstatiert, welches als Defizit wahrgenommen wird: „*Also ich glaube nicht, dass ich mich ausreichend ausgebildet und informiert gefühlt habe*“ (D_E2, Absatz 29).

Auch die in der Literatur konstatierten asymmetrischen Beziehungserwartungen (Schumacher, 2015a/b), die an die Ressource Zeit geknüpft werden, lassen sich in den Interviews identifizieren. Geäußert wird von ehrenamtlicher Seite der Wunsch nach

¹⁵⁷ Untersuchungen identifizieren diese Problematik der Zusammenarbeit von haupt- und ehrenamtlichen Akteur*innen beispielsweise in NPOs (Büggisser, 2012; Wallraff, 2011), im Sport (Wagner, 2009), in sozialen Einrichtungen (Wallner, 2016), in der Pflege und in kulturellen Einrichtungen (Schumacher 2015:180f.).

Kommunikation und Nähe, der bis in den privaten Bereich hineinreicht (C_LK, Absatz 79).

„Ja, also manche Ehrenamtliche, ...hatten dann halt die Erwartung / Erwartungshaltung, dass die Lehrer sehr viel mit ihnen vielleicht beschäftigen“ (D_LK, Absatz 143). Auf der Seite der Lehrkräfte gibt es den Wunsch nach Distanz: „Und die Lehrer hatten ja die Erwartungshaltung, zumindest ich, aber ich glaube, meine Kolleginnen genauso, dass das halt nur wertvoller irgendwie läuft, [ohne, eingef.] sich mit um die auch sozusagen zu kümmern“ (D_LK, Absatz 143). Auch die Forderung nach Abgrenzung von Beruflichem und Privatem wird deutlich ausgesprochen. Der Lesepaten „... hat mich dann auch zu Zeiten angerufen, wo ich das einfach nicht mehr möchte. Also überhaupt möchte ich nicht von einem Lesepaten angerufen werden, weil Ansprechstelle außerhalb der Schule sind die Lesepatenmütter“ (C_LK, Absatz 79), beschreibt eine Lehrkraft eine durch den ehrenamtlich Engagierten aufgehobene Trennung von Beruf- und Privatleben, die sie als unangenehm empfindet.

Beide Zitate machen eine Asymmetrie der Vorstellungen von Beziehung und Nähe deutlich. Auf der einen Seite der Wunsch nach Kommunikation und Nähe, auf der anderen Seite der Wunsch nach Distanz und Abgrenzung von Beruflichem und Privatem. Ähnliche Situationen werden in der Literatur auch für die Zusammenarbeit von ehrenamtlichen und hauptamtlichen Akteur*innen in sozialen und kulturellen Betätigungsfeldern beschrieben (Schumacher 2015a/b).

Anders als in der Literatur beschrieben (beispielsweise BMFSF, 2015; Schumacher, 2015a/b; Wallraff, 2010) stellt sich hingegen der Umgang mit Zeitasymmetrien im Sinne unterschiedlicher Terminplanungen im Untersuchungsfeld der Grundschule dar. Diese Form der Zeitasymmetrie wird von ehrenamtlichen und schulischen Akteur*innen als solche erkannt und ihr aktiv begegnet. Der Problematik differenter Terminplanungen wie beispielsweise Urlaubsplanung oder Arztbesuche wird mittels klarer Absprachen geregelt: In der Mehrzahl der untersuchten Schulen wird bei Tätigkeitsaufnahme festgelegt, dass die Terminplanung der ehrenamtlich Tätigen Vorrang gegenüber schulischen Bedürfnissen hat (B_LK1, Absatz 8; D_E1, Absatz 115; A_E1, Absatz 34). Avisierte Abwesenheiten werden demnach, so die Aussagen der interviewten Beteiligten, als unproblematisch geschildert.

5.3.3.2 Verlässlichkeit

Der Subkategorie 'Verlässlichkeit' wurden alle Aussagen zugeordnet, die Bezug nehmen auf die Verpflichtungen, die sich aus der ehrenamtlichen Tätigkeit für alle Beteiligten ergeben und die als Schwierigkeiten wahrgenommen werden.

„...die Freiheit der Freiwilligen [stellt] eine Herausforderung für Organisationen [dar und, eingef.] ...erzeugt... gleichzeitig ein Spannungsfeld für die Gestaltung und Organisation gemeinnütziger Tätigkeit“ (Güntert 2015:35). Das beschriebene Spannungsfeld von Freiheit des ehrenamtlich Tägigen einerseits und gewünschter und geforderter Verlässlichkeit und Verbindlichkeit andererseits stellt für die Einsatzbereiche von ehrenamtlicher Tätigkeit in NPOs (Wallraff, 2010), in der Pflege und im Sportbereich (BMFSF 2015:20; Schumacher a/b, 2015) eine vielfach auftretende Schwierigkeit in der Zusammenarbeit dar. Auch in der Grundschule sind diesbezügliche Schwierigkeiten zu identifizieren. Ehrenamtlich und beruflich Tägige beschreiben Verlässlichkeit im Sinne der Erfüllung einer zugesicherten Tätigkeit bzw. deren Nichteinhaltung als einen wiederholt auftretenden Anlass für Schwierigkeiten. Beide Kooperationspartner*innen beklagen sich, dass die andere Seite nicht verlässlich ihrer Tätigkeit nachkommt bzw. nicht verlässlich Informationen weitergibt (u.a. D_E1, Absatz 93; A_E3, Absatz 128; B_LK1, Absatz 69; B_LK1, Absatz 69; D_L1, Absatz 83). Von schulischer Seite werden organisatorische Maßnahmen, wie regelmäßiges Erinnern an diese Problematik, ergriffen. Ferner wird bereits im Vorfeld nach geeigneten Kandidat*innen gesucht. In den Einführungsgesprächen wird die Bedeutung von Zuverlässigkeit für das zu fördernde Kind und die beteiligte Lehrkraft betont. Jedoch werden trotz der getroffenen Vorauswahl einzelne ehrenamtlich Tägige als nicht zuverlässig beschrieben, so dass dieser Bereich als wiederkehrendes Problem wahrgenommen wird. Insgesamt gesehen führt die eingeschränkte Zuverlässigkeit der Beteiligten zu Unmut und Verärgerung (D_L1, Absatz 49; C_E1, Absatz 83).

5.3.3.3 Kooperation als Zusätzlichkeit

Der Subkategorie 'Zusätzlichkeit' wurden alle Aussagen zugeordnet, die Bezug nehmen auf die Frage nach einer zusätzlichen Belastung der hauptamtlich Tätigen infolge der Zusammenarbeit mit ehrenamtlichen Partner*innen.

„Zweifellos wird man anfangs mehr investieren müssen, damit Ehrenamtliche eingearbeitet und qualifiziert und die Arbeitsabläufe entsprechend angepasst werden“ (Röbke 2009:323). Die Kategorisierung der relevanten Textstellen hinsichtlich dieser Fragestellung macht eine durchgängige Einschätzung der Lehrkräfte und auch der Schulleitungen deutlich: Die Integration der ehrenamtlich Tätigen in den schulischen Alltag bedeutet für die schulischen Akteur*innen einen erhöhten Aufwand, welcher von schulischer Seite zusätzlich zu leisten ist. Hierbei werden von den schulischen Partner*innen genannt:

- hoher planerischer Aufwand, insbesondere zu Beginn des Schuljahrs
- organisatorischer Aufwand während des gesamten Schuljahrs
- fachliche Anleitung der ehrenamtlich Tätigen
- und damit verbunden ein erhöhter kommunikativer Aufwand

Der erhöhte Aufwand wird an der zusätzlich verwandten Zeit festgemacht. „...also man macht tatsächlich sehr, sehr viel Überstunden“ (C_LK, Absatz 37). „Genau, und das findet dann eben immer am Nachmittag statt ... oder in der Pause“ (C_LK, Absatz 21). Einzelne Lehrkräfte berichten über ihr Bemühen, diesen zusätzlichen Aufwand durch organisatorische Maßnahmen zu begrenzen. Über Verlegung der ehrenamtlichen Tätigkeit in den Nachmittag (A_L1, Absatz 57), Auswahl von Schüler*innen, zu denen wenig Gesprächsbedarf besteht (D_LK, Absatz 95), bewusstes Schonen von Kräften (D_LK Absatz 20), Vermeidung von zusätzlichen Terminen und Präferieren von ehrenamtlichen Akteur*innen, die selbstständig arbeiten (u.a. D_L1, Absatz 63; D_L2, Absatz 41) soll der zusätzliche Aufwand kleingehalten werden. Im Kern sprechen die interviewten¹⁵⁸ schulischen Akteur*innen sich für eine Zusammenarbeit mit ehrenamtlich Engagierten aus, betrachten aber die hierfür investierte Zeit als Mehrarbeit und zusätzliche Belastung. Dies wird als hemmender und limitierender Faktor angesehen. „Ja, es ist eigentlich für mich ... eine Zusatzarbeit, weil ich mich mit denen beschäftigen muss beziehungsweise mich

¹⁵⁸ In diesem Zusammenhang sei nochmals daran erinnert, dass nur Akteur*innen interviewt werden konnten, die sich trotz dieser Zusätzlichkeit für eine Zusammenarbeit mit ehrenamtlich Tätigen entschieden haben. Aufgrund dessen könnte deren Einstellung vergleichsweise weniger kritisch sein als die von ehrenamtlichen oder schulischen Personen, die sich gegen eine Zusammenarbeit entschieden haben.

darum kümmern muss, was mache ich, wenn ... [der Ehrenamtliche, eingef.] nicht kommt“ (D_L1, Absatz 91). Der zusätzliche Aufwand und die gesteigerte Belastung der schulischen Akteur*innen treten in der Wahrnehmungsperspektive der interviewten ehrenamtlich Engagierten kaum in Erscheinung und werden von diesen nur am Rande thematisiert (A_E3, Absatz 164).

5.3.3.4 Die Ressource Zeit - kurze Zusammenfassung

Die Untersuchung macht deutlich, dass die in der Literatur häufig genannten Probleme wie fehlende Flexibilität, Fluktuation und die Langfristigkeit des Engagements in der Zusammenarbeit von schulischen und ehrenamtlich Tägen keine Schwierigkeiten darstellen. Positive Ansätze zur Bewältigung von Zeitasymmetrien, wie klare Absprachen über Terminplanungen und die Vorrangstellung der ehrenamtlichen Tätigkeit bei langfristig geplanten Unternehmungen, werden lobend hervorgehoben. Als problematisch erwiesen sich zeitliche Asymmetrie, Verlässlichkeit und der zusätzliche Aufwand, der die Zusammenarbeit mit freiwillig Engagierten bedeutet.

Die schulischen Akteur*innen sehen sich mit hohen Erwartungen der Ehrenamtlichen konfrontiert, was investierte Zeit und Aufmerksamkeit betrifft. Es besteht eine Asymmetrie in den Vorstellungen von Beziehung und Nähe, wobei Ehrenamtliche nach engerem Kontakt streben und die schulisch Beschäftigten eher Distanz wünschen.

Ehrenamtliche Tätigkeit findet in der frei verfügbaren Zeit der Engagierten statt. Diese ist aber zu trennen von der Freizeit der Lehrkräfte. Hier werden „Differenzerfahrungen“ (Morgenroth O. 2015:36) zwischen den schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen deutlich.

Die Zusammenarbeit erfordert für die schulischen Partner*innen zusätzliche Zeitinvestition, denn die Integration der ehrenamtlich Tägen bedeutet einen Mehraufwand, der als zusätzliche Belastung betrachtet wird. Diese wird von den ehrenamtlich Engagierten kaum thematisiert. Von allen Beteiligten wird als wiederkehrendes Problem das Thema Verlässlichkeit wahrgenommen. Zwar erfolgen organisatorischen Maßnahmen, um diese Ursache von Konflikten zu reduzieren, dennoch bleiben Spannungen und Schwierigkeiten bestehen.

Die Ressource Zeit als Oberbegriff für eine asymmetrische Verfügbarkeit von Zeit bei den Partner*innen, eine eingeschränkte Verlässlichkeit beider Akteur*innen und der zusätzliche

Auswand für schulische Partner*innen wirkt in Teilen wie ein Kristallisierungspunkt, an dem Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit offenkundig werden.

5.3.4 Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit - Zusammenfassung

Ziel der Untersuchung ist es, die qualitativ erfassbaren Schwierigkeiten aufzuzeigen und aufzufächern, welche Ursachen bei deren Entstehung eine Rolle spielen könnten. Um die in vielfältigen Varianten gestaltete Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt zu erfassen, wurden zur Beantwortung der Forschungsfrage die relevanten Textstellen zunächst der deduktiv entwickelten Kategorie 'Schwierigkeiten' zugeordnet. In einem weiteren Schritt wurden sie zu Themenbereichen zusammengefasst, anschließend folgte eine Zuordnung der aufgeführten Themen nach Entstehungsursachen. Hierbei wurden eine organisatorisch-institutionelle und eine personelle Ebene identifiziert, zudem wurde eine dritte Ebene, die auf zeitbezogene Ursachen von Schwierigkeiten rekurriert, ermittelt. Die identifizierten Schwierigkeiten sind eng miteinander verwoben und stehen in Wechselwirkung zueinander - entsprechend stellt die Zuordnung eine formale Trennung dar, die als Beschreibungs- und Analyseraster dient und in weiterer Anwendung als Grundlage für Forschungen, Modifikationen und Interventionen der Zusammenarbeit dienen kann.

In der Untersuchung wurden die Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit aus der Metaebene, d.h. aus einer übergeordneten über die Objektebene der einzelnen Schule hinausgehenden Perspektive offengelegt. Auch wenn bei der Einzelschule individuelle Probleme aufgrund von kontextuellen und/oder personellen Situationen und/oder von spezifischen Herangehensweisen in der Zusammenarbeit vorhanden sind, lassen sich aus der übergeordneten Perspektive generalisierbare Linien an Ursachen von Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit von Ehrenamt und Grundschule erkennen.

Trotz der aufgezeigten Schwierigkeiten wird das Verhältnis zwischen ehrenamtlichen und schulischen Akteur*innen im Gesamtkontext der Zusammenarbeit sowohl von den Ehrenamtlichen als auch von den schulischen Interviewpartner*innen als positiv betrachtet. Zum Zeitpunkt der Untersuchung wird das Vorhandensein von Konflikten dezidiert verneint. Anzunehmen ist, dass diese positiven Ergebnisse im Untersuchungsfeld vermutlich auch durch Abwanderung stabilisiert werden, d.h., die ehrenamtliche Tätigkeit

wird bei Unzufriedenheit beendet, wie dieses beispielsweise Schumacher (2015b) für Sportvereine und die Bereiche Pflege und Kultur vermutet.

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass im Untersuchungsfeld Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit von ehrenamtlichen und schulischen Akteur*innen selten klar benannt, nur „...angedeutet, aber kaum offen ausgesprochen werden ...“ (Röbke 2009:1). „... meistens ist ein unzufriedenes Grummeln zu vernehmen ...“ (Seitz, zitiert nach Röbke 2009:1). Diese Aussage Röbkess, formuliert in seiner Festschrift für Friedrich Seitz über die Beziehung von Haupt- und Ehrenamt, kann auch für die Zusammenarbeit von ehrenamtlichen und schulischen Akteur*innen in der Grundschule bestätigt werden. Festgemacht wird dieses an einer Diskrepanz in den Interviewaussagen: Obwohl nicht direkt von Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit gesprochen wird, können beide Partner*innen hierfür zahlreiche Gründe aufzählen.

Die Zusammenarbeit von ehrenamtlichen und hauptamtlichen Tägigen ist wie beschrieben von unterschiedlichen Motiv- und Interessenlagen, anderen Handlungslogiken und differenten Erwartungen geprägt (Küng, 2006; Roß, 2020; Schumacher, 2015b, Wallner, 2016). Die angeführten unterschiedlichen Haltungen und Handlungsorientierungen bilden, gerade wenn sich die Akteur*innen in ähnlichen oder gleichen Tätigkeitsbereichen engagieren, ein komplexes Beziehungsgeflecht, das in der Zusammenarbeit ein hohes Konfliktpotenzial birgt (Schumacher, 2015a/b). Auch im untersuchten Feld der Grundschule treffen unterschiedliche Interessenlagen, Motive und - damit zusammenhängend - unterschiedliche Erwartungen der einzelnen Akteur*innen in einem gemeinsamen Tätigkeitsfeld aufeinander. Hinzu kommt auf ehrenamtlicher Seite der Wunsch nach aktiver Mitwirkung und Gestaltung dieses Tätigkeitsfelds.

Die sich daraus ergebenden unterschiedlichen Handlungsorientierungen prägen auch in diesem Kontext die Zusammenarbeit der Beteiligten und bilden eine Ursache von Schwierigkeiten. In den untersuchten Schulen werden diese um individuelle Faktoren wie eine deutlich differente Altersstruktur und damit einhergehend um (in Teilen) andere Erziehungsvorstellungen erweitert. Diese spezielle Beziehungsdynamik zwischen Haupt- und Ehrenamt führt auch im Bereich der Grundschule zu Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit.

Das Gelingen einer Kooperation unterschiedlicher Partner*innen ist auf Organisation und Steuerung angewiesen (vgl. Birnkraut, 2013; Paritätische Akademie, 2007; Röbke, 2009; Speck/Olk, 2009; Wallner, 2016). Unübersichtliche Strukturen, unklare Auftrags- und Kompetenzauflösungen zwischen haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiter*innen in NPOs (Küng, 2006; Wallraff, 2010), Vereinen und kulturellen Bereichen (Schumacher 2015a+b/ 2018) haben einen „signifikanten Einfluss auf das Konfliktpotential“ (Küng 2006:28). Als wichtiges Element zur Vermeidung von Konflikten im Sinne einer konstruktiven Zusammenarbeit gilt vielen Autor*innen eine klare Kompetenz- und Aufgabentrennung zwischen ehrenamtlich und hauptamtlich Tätigen (vgl. hierzu u.a. Küng 2006:28f.; Matuschek/Niesyto 2016:6; Schumacher 2015a/b; 2018; Wallner, 2016)¹⁵⁹. Auch Olk, Speck und Stimpel (2011) resümieren in ihrer Untersuchung zur Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen „deutliche unterschiedliche Kompetenzen und Zuständigkeiten“ (ebd.:77) als „günstige Ausgangsbedingung“ (ebd.:77) für eine gelingende gewinnbringende Kooperation. Diese als empfehlenswert geltenden Maßnahmen der Aufgabenorganisation wurden an den untersuchten Schulen nur in Teilen identifiziert. Mehrfach ist eine unzureichende Steuerung in Form einer (partiell) fehlenden oder ungeeigneten Anpassung der organisatorischen Strukturen, der Vorgaben und der Abläufe an die Erweiterung durch außerschulische Partner*innen als Ursache von Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit erkennbar. Als evident erweisen sich in diesem Zusammenhang insbesondere die an den untersuchten Schulen wiederholt anzutreffende unzureichende Adaption der Kommunikationsabläufe. Nicht institutionalisierte Feedback- bzw. fehlende Rückkopplungsmöglichkeiten der schulischen und ehrenamtlichen Beteiligten führen zu Unzufriedenheit und Missstimmungen und werden als deutliche Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit artikuliert. Nur wenige Partizipationsmöglichkeiten - sowohl durch ehrenamtliche als auch durch schulische Akteur*innen - an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen, eine unklare Aufgabenzuordnung und -beschreibung, fehlende schriftliche Konzepte und die unzureichende Aufstellung von klaren verbindlichen Regeln sind als mitursächlich für Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit auszumachen.

Diese Ergebnisse der vorliegenden qualitativen Untersuchung für das Setting der Grundschule sind anschlussfähig an die empirische Arbeit von van Schie, Güntert und

¹⁵⁹ Schumacher bezeichnet in seiner Untersuchung das Modell der Abgrenzung durch unterschiedliche Aufgabenzuweisungen als „Königsweg der konstruktiven Kooperation“ (Schumacher 2015a: 70).

Wehner (2015:138f.) „zur Gestaltung von Aufgaben und organisationalen Rahmenbedingungen in der Freiwilligenarbeit“, die Informationsfluss und transparente Kommunikation als einen wesentlichen Faktor für Arbeitszufriedenheit in der Freiwilligenarbeit identifiziert haben.

Als indirekt ursächlich für Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit lässt sich auch eine nicht hinreichende schulische Steuerung in Bezug auf die Stärkung kooperativer Kompetenzen ausmachen. Die identifizierten Schwierigkeiten sind auch abhängig von den beteiligten Personen und deren kommunikativen und sozialen Kompetenzen. Erfolgreiche Zusammenarbeit setzt neben grundsätzlichem Interesse an der Kooperation, der Bereitschaft zu Vereinbarungen und zu Rollenreflexion, Kompetenzen wie „Toleranz..., Kritikfähigkeit, die Fähigkeit genau zuzuhören, die Fähigkeit zur Zurückhaltung und angemessenes Verhalten in Konfliktsituationen...“ (Huber et al. 2012:220) voraus. Die von Huber aufgezählten Bedingungen für eine gelingende Kooperation (unter Lehrkräften) sind Kompetenzen und Fähigkeiten des Einzelnen, welche (naturgemäß) bei den Akteur*innen in unterschiedlichem Maße ausgeprägt sind. Hinweise oder Maßnahmen zu deren Stärkung und Förderung konnten an den untersuchten Schulen nicht gefunden werden.

Als weiterer wesentlicher Faktor für Schwierigkeiten und Belastung innerhalb der institutionellen Rahmenbedingungen der Grundschule erweisen sich fehlende oder unzureichende Ressourcen in der zuvor aufgezeigten Komplexität (Räume, finanzielle Zuwendung, Zeitressourcen). Insbesondere auch die asymmetrische Verfügbarkeit von Zeit führt zu Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit. Für schulische Kooperationspartner*innen ergeben sich aufgrund der eingegangenen Kooperation zusätzliche (Arbeits-)Belastungen und Schwierigkeiten in Bezug auf Klärungsfragen hinsichtlich der Einbindung ehrenamtlichen Engagements. Von diesen wird der Aufwand als Zusätzlichkeit eingestuft und als Belastung empfunden, zumal für dieses erweiterte Aufgabenspektrum keine zusätzlichen Ressourcen - beispielsweise in Form von Zeit- oder Personalkontingenten - zur Verfügung gestellt werden oder auf Entlastungen in anderen Bereichen zurückgegriffen werden kann.

Diese Einordnung als Belastung könnte sich im Sinne eines Framings¹⁶⁰- zusätzlich zum tatsächlichen Aufwand - als eine basale, grundständige Ursache von Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit erweisen. Eine bezüglich des Aufwands abweichende Wahrnehmungsperspektive kooperierender ehrenamtlicher Partner, wie sie sich an den untersuchten Schulen darstellt, könnte verstärkend auf die Problematik wirken. Auch lässt sich in den Interviews keine Anerkennungskultur für die von den schulischen Akteur*innen geleistete Integrationsarbeit in das System Schule erkennen. Ganz im Gegenteil: Die organisatorische Einbindung und die personale Unterstützung der ehrenamtlich Tätigen wird von allen Beteiligten als Bringschuld der Schule eingeordnet. Entsprechend sind auch von dieser Seite keine positiven Entlastungstendenzen erkennbar. Diese Schwierigkeiten, die bei der Zusammenarbeit von ehrenamtlich und schulischen Akteur*innen in der Grundschule auftreten, sind keine singuläre Erscheinung. Ähnliche Realitäten werden auch in anderen Bereichen beschrieben, in denen ehrenamtliche und hauptamtliche Kräfte zusammenarbeiten (Schumacher 2015b:189f.).

Weitere Ursachen von Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit lassen sich aus dem identifizierten Begründungszusammenhang des ehrenamtlichen Einsatzes an den untersuchten Schulen ableiten. Die Auswertung der Interviews macht deutlich, dass sowohl ehrenamtliche als auch schulische Akteur*innen den Einsatz der ehrenamtlich Tätigen im Sinne eines ressourcenorientierten Ansatzes wahrnehmen. Im Vordergrund dieser Perspektive steht eine quantitative Bedeutung des ehrenamtlichen Einsatzes und eine Einordnung der Tätigkeit mit kompensatorischer Funktion: Die Kooperation mit ehrenamtlich Tätigen wird von beiden Partner*innen vorwiegend als Arbeitsteilung betrachtet, weniger als Strategie einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe. D.h., ehrenamtliche Tätigkeit wird als Unterstützung im Sinne von ergänzendem Personal angesehen. Aus schulischer Sicht wird die Perspektive der Außensicht durch die Ehrenamtlichen oft als Einmischung ohne entsprechende Sach- und Fachkenntnisse und als Kritik am eigenen Handeln interpretiert.

Eine partizipatorische, qualitative Perspektive, also die der Integration von bürgerschaftlichem Engagement in den Kontext der Schule, wird von den direkt Beteiligten

¹⁶⁰ In der vorliegenden Arbeit soll Framing im konstruktivistischen Sinne als Prozess einer Einbettung von Ereignissen und Themen in ein Deutungsraster (in Anlehnung an Matthes, 2021) und somit als Konstruktion sozialer Wirklichkeit verstanden werden. Vergleiche dazu auch die grundlegende Arbeit zur Theorie der Wissenssoziologie von Berger & Luckmann (2013).

- außer in Teilen von den Schulleitungen - kaum eingenommen. Weder deuten die Aussagen auf eine Anerkennung des besonderen Eigenwerts ehrenamtlichen Engagements noch wird die politische Dimension - nämlich der Mehrwert des Ehrenamts für die gesellschaftliche Partizipation und die Öffnung der Schule - erfasst. Vielmehr lassen die dargestellten Perspektiven aller Akteur*innen mangelndes gegenseitiges Verständnis und geringe Kenntnis der jeweiligen Handlungsorientierung bzw. Handlungsmotivation der Kooperationspartner*innen erkennen.

Feststellen lässt sich: Bei den Befragten fehlt (mehrheitlich) eine partizipative und qualitative Perspektive, die darauf abzielt, bürgerschaftliches Engagement in den schulischen Kontext zu integrieren.

Auch werden die aus den unterschiedlichen Handlungslogiken erwachsenden Bedürfnisse wenig erkannt oder nur partiell wahrgenommen. Geringes Wissen und/oder fehlendes Verständnis für die jeweils andere Perspektive führen vielfach zu Schwierigkeiten. Diesbezügliche Fortbildungen bzw. Weiterbildungen konnten an den beteiligten Schulen nicht identifiziert werden. Fehlende oder mangelhafte Begleitung und Vorbereitung auf Partner*innen aus einem anderen als dem schulischen Kontext mit anderer Handlungslogik sind demnach als mitverantwortlich für diesbezügliche Schwierigkeiten zu sehen. Diese Erkenntnis im Bereich der Grundschule schließt sich an Arbeiten wie die Abschlussdokumentation der Autor*innen von „Freiwillig macht Schule“ (2012:9) und die zur professionellen Gestaltung des Freiwilligenmanagements der „Akademie Management und Politik“ (Matuschek/Niesyto, 2016) an. Sie betonen die Notwendigkeit und die Bedeutung eines funktionierenden Betreuungssystems einschließlich einer konstanten unterstützenden Betreuung für eine professionelle und erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen ehrenamtlichen und hauptamtlichen Akteur*innen (Matuschek/Niesyto 2016:13).

Zusammenfassend lassen sich neben den individuell-relational induzierten Schwierigkeiten fehlende oder unzureichende Akkommodationen der Organisationsabläufe, geringe Steuerung seitens der schulischen Verantwortlichen zusammen mit eingeschränkten Ressourcen als Ursachen einer Vielzahl von Schwierigkeiten im Kooperationsalltag von ehrenamtlichen und schulischen Akteur*innen in der Grundschule ausmachen. Schwierigkeiten entstehen auch aufgrund unzureichender Kenntnisse der jeweiligen Perspektiven - dadurch fehlt es an gegenseitigem Verständnis -

sowie der fehlenden Kenntnisse hinsichtlich der Bedeutung des Ehrenamts als integraler Bestandteil einer partizipativen Gesellschaft.

Die Schwierigkeiten, die in der Auswertung identifiziert wurden, resultieren eng aus den strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Schulen sowie aus dem direkten Zusammenspiel von Lehrkräften und ehrenamtlich Tätigen. Darüber hinaus spielen auch gesellschaftspolitische Aspekte eine entscheidende Rolle.

Die Schwierigkeiten, die in der Zusammenarbeit von Ehrenamt und Grundschule identifiziert wurden, sowie ihre zugrundeliegenden Ursachen sind nahtlos anschlussfähig an die in der Literatur beschriebenen Schwierigkeiten für die Kooperation von Ehrenamt und Hauptamt sowie die beschriebenen Schwierigkeiten von Lehrkräften in berufsübergreifenden Kooperationen. In Erweiterung der vorhandenen Literatur und als Neuigkeitswert im Strauß der Ursachen von Schwierigkeiten lässt sich die offengelegte, mangelnde Bedeutungszuschreibung der partizipatorischen Funktion des Ehrenamts in der Zusammenarbeit schulischer und ehrenamtlicher Akteur*innen erkennen.

Die Feststellung, dass die identifizierten Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit von Ehrenamt und Grundschule mit denen in der Literatur beschriebenen Problemen der Lehrerkooperation und der Forschung zum Ehrenamt in großen Teilen übereinstimmen, ermöglicht es, sie in einem breiteren Kontext zu betrachten. Dadurch können angemessene Maßnahmen und Unterstützungsstrukturen entwickelt werden, um die Zusammenarbeit zu verbessern und die identifizierten Schwierigkeiten anzugehen.

6 Zentrale Ergebnisse, Diskussion und Reflexion

„Wissenschaftliches Schreiben ist nicht allein eine Form, Erkenntnisse darzustellen, sondern auch ein Weg, Erkenntnisse zu gewinnen, zu sichten, zu vergleichen, zu ordnen, zu strukturieren, zu diskutieren und zu kommunizieren. Dementsprechend ist auch die erkenntnistheoretische Seite des Schreibens zu berücksichtigen, die hilft...zu verstehen.“
(Otto Kruse 2004:16)

Im folgenden Kapitel werden die zentralen Forschungsergebnisse vor dem Hintergrund der Forschungsfrage diskutiert. Zunächst erfolgt hierbei eine Zusammenfassung der zentralen Forschungsergebnisse, um eine entsprechende Diskussionsbasis zu legen. Zu diesem Zweck werden die forschungsleitenden Fragestellungen in diesem Kapitel noch einmal genannt und kommentiert. Darüber hinaus werden auch weiterführende Fragestellungen vorgestellt, die sich im Zuge dieser Untersuchung ergeben haben und einen Ausblick auf mögliche Anschlussforschung gewährt. Das Kapitel schließt mit einer kritischen Reflexion aus forschungsmethodischer Sicht.

6.1 Zusammenfassung und Diskussion zentraler Ergebnisse

Die Zusammenarbeit von Lehrkräften wird bereits seit Langem thematisiert und ist wie an der Vielzahl von Publikationen deutlich wird, weiterhin aktuell. Insbesondere die Themenbereiche intraprofessionelle Kooperation zwischen Lehrkräften und die berufsübergreifende, interprofessionelle Kooperation mit außerschulischen Partner*innen oder weiterem pädagogischen Personal finden sich im Fokus der Untersuchungen.

Auch die ehrenamtliche Tätigkeit von knapp 29 Millionen Engagierten in Deutschland findet großes Interesse in Politik und Forschung. „Vieles würde nicht so funktionieren, wie wir es kennen, ohne diese Menschen“ (<https://www.tagesschau.de/inland/faeser-ehrenamt-renteneintritt-101.html>. Stand 10.08.2022 /18:34), davon ist die Vorsitzende der Deutschen Stiftung für Engagement und Ehrenamt, Katarina Peranić, überzeugt. In der Literatur zum freiwilligen Engagement sind im aktuellen Diskurs vorwiegend zwei Topoi zu finden: der ehrenamtliche Einsatz im sozialen Bereich, in Vereinen und in NGOs und als besonders aktuelles Topos die Zusammenarbeit von haupt- und ehrenamtlich Tätigen.

Schule als Einsatzort ehrenamtlicher Tätigkeit, ehrenamtlich Engagierte als Kooperationspartner*innen von Lehrkräften oder Schule als Schnittstelle von

ehrenamtlicher und beruflicher Tätigkeit: Diese Themen finden in der (Lehrer-)Kooperationsforschung und in der Forschung zum Ehrenamt kaum Beachtung, auch wenn der ehrenamtliche Einsatz an Schulen als erstrebenswert gilt. Gilt er doch als „eine gute Unterstützungsmöglichkeit für Schulen bei der Bewältigung derzeitiger Herausforderungen und auf der anderen Seite bieten Schulen einen interessanten Aktionsraum für ehrenamtliche Tätigkeiten“ (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung: <https://www.ganztaegig-lernen.de/ehrenamt-der-schule>). Indes finden diese Möglichkeiten ehrenamtlichen Einsatzes in der Literatur zum Ehrenamt und in der Literatur zur Schul- und Unterrichtsforschung kaum Niederschlag.

In der vorliegenden Studie wurde die (Grund-)Schule als Einsatzort ehrenamtlicher Tätigkeit und die Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt untersucht. Es ging speziell um die Frage, wie stellt sich die Zusammenarbeit von schulischen und ehrenamtlich Tägigen aus Sicht der beteiligten Akteur*innen mit Fokus auf die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in der Grundschule dar? Im theoretischen Teil wurden Ehrenamt und Hauptamt und seine spezifischen Handlungslogiken verglichen und miteinander in Beziehung gesetzt (vgl. Kapitel 2). Des Weiteren wurde die Kooperation von Lehrkräften miteinander und mit weiteren pädagogisch Tägigen theoretisch erörtert. Unterschiedliche Qualitäten von Kooperation und der Stand der Forschung zur Qualität der Kooperation mit unterschiedlichen Partnern sowie Ursachen von diesbezüglichen Schwierigkeiten wurden analysiert und dargestellt (vgl. Kapitel 3). Zudem wurde auf den rechtlichen Rahmen der Zusammenarbeit von schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen eingegangen (vgl. Kapitel 2.4). Aus den identifizierten Forschungsdesideraten wurden Fragen im Hinblick auf Tätigkeitsfeld, Organisationsformen, Intensität der Zusammenarbeit, Entwicklung und Gestaltung der Kooperation und Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt formuliert. Insgesamt ergaben sich für das zu untersuchende Einsatzfeld ehrenamtlicher Tätigkeit in der Grundschule und das Handlungsfeld berufsübergreifender Lehrerkоoperation drei Bereiche: das Einsatzfeld der ehrenamtlichen Tätigkeit, die Praxis der Kooperation von Lehrkräften und ehrenamtlich Engagierten und die Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit der beiden Gruppen.

Auch die Befragung beider und eine doppelperspektische Betrachtung entspringt einem Forschungsdesiderat: Die beteiligten schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen in den Mittelpunkt der Studie zu stellen, hebt diese Arbeit von einer Vielzahl von Studien in der Engagementforschung ab, die hauptsächlich auf die Befragungen der ehrenamtlich

Engagierten basieren. Die Auswertung dieses Expertenwissens der Beteiligten zeigt auf, wie sich das Handlungsfeld an der Schnittstelle von Ehrenamt und Schule darstellt, die Zusammenarbeit im direkten Miteinander gestaltet und welche Schwierigkeiten und Herausforderungen sich in der Zusammenarbeit stellen. Die vorliegende Studie, die auf die konkrete Praxis der Zusammenarbeit Bezug nimmt, stellt sich demnach im Kern als Grundlagenarbeit dar, da diesbezügliche theoretische Beiträge und Untersuchungen für den schulischen Bereich kaum verfügbar sind. Die bis dato vorhandenen Erkenntnisse hinsichtlich der Zusammenarbeit spiegeln den Kenntnisstand aus der Einzelperspektive der Akteur*innen, also aus der Perspektive der Forschungsbereiche Lehrerkooperation und der Forschung zum freiwilligen Engagement wider. In dieser Arbeit werden sie erstmals für den schulischen Handlungsbereich zusammengeführt. Dadurch wird ein wesentlicher Erkenntnisfortschritt geleistet, da empirische Erkenntnisse bezüglich des ehrenamtlichen Tätigkeitsfelds, des Funktionierens der Zusammenarbeit von Lehrkräften und ehrenamtlich Engagierten und deren Konflikte und Ursachen unter Einbezug der jeweiligen Perspektiven der Akteur*innen gewonnen werden konnten. Aufbauend auf den Ergebnissen lassen sich verschiedene Empfehlungen für zukünftige Forschungen, aber auch für die praktische Umsetzung der Zusammenarbeit in der Schule ableiten.

Im Folgenden werden die zentralen Erkenntnisse entlang der drei Bereiche (Einsatzfeld der ehrenamtlichen Tätigkeit, Praxis der Kooperation von Lehrkräften und ehrenamtlich Engagierten, Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit) zusammengefasst und diskutiert.

- Bereich 1 - Handlungsfeld

Wie stellt sich der Einsatz der ehrenamtlichen Akteur*innen im unterrichtsnahen Bereich der Grundschule dar? Die Beantwortung der (Teil-)Forschungsfrage wurde materialbezogen über die Themenbereiche konzeptionelle Grundideen, Organisation der Zusammenarbeit und Beschreibung der ehrenamtlichen Aktivitäten erreicht.

Die Kooperation von Schule und Ehrenamt findet, dies macht die Untersuchung deutlich, in einem rechtlichen Rahmen statt, der aufgrund der geringen Einschränkungen eine große Gestaltungsfreiheit für die Schulen bietet. Für diese eröffnet sich die Möglichkeit einer individuellen, schulspezifischen Herangehensweise, die an den jeweilig bestehenden Ist-Zustand der Einzelschule anknüpfen kann.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass - wenngleich sich an der jeweiligen untersuchten Einzelschule spezifische Herangehensweisen und Kooperationsstrukturen etabliert haben - aus der Metaperspektive betrachtet vergleichbare Konzeptionen, vergleichbare Strukturen und ähnliche Kooperationsmuster in der Zusammenarbeit mit dem Ehrenamt entwickelt werden.

Die Kooperation und die organisatorischen Kooperationsstrukturen an den untersuchten Schulen sind, so die Erkenntnisse, in unterschiedlichen Tiefen eingebettet, die Kooperation von Schule und Ehrenamt wirkt aber in jedem Fall (wenn auch in unterschiedlichem Maße) in die Alltagsabläufe der Schule hinein. Ursächlich hierfür ist, dass Koordination, Planung und Steuerung dieser Zusammenarbeit mehrheitlich in der Verantwortung der schulischen Akteur*innen liegen. Eine ehrenamtliche Mitwirkung an der Steuerung ehrenamtlicher Arbeit durch ehrenamtliche Koordinatoren, wie vielfach in der Literatur zum Freiwilligenmanagement (u.a. Koch, 2015; Matuschek/Niesyto, 2016; Metzner, 2014; Rosenthal, 2021; Schill, 2014) für eine langfristige, konfliktreduzierte Zusammenarbeit von Ehrenamtlichen und Hauptamtlichen empfohlen wird, erfolgt nur an wenigen der untersuchten Schulen. Ebenfalls hilfreich für die Zusammenarbeit in einem gemeinsamen Handlungsfeld sei, so Schumacher (2015d) eine Kombination von tätigkeitsbezogener, zeitlicher und räumlicher Abgrenzung der ehrenamtlichen von hauptamtlicher Tätigkeit. „Ein besonders hoher Grad an Abgrenzung lässt sich erreichen, indem man [diese] verschiedenen Dimensionen kombiniert“ (Schumacher 2015d:29). Auch Olk et al. (2011:77) kommen in ihrer Untersuchung zu verschiedenen Berufskulturen zu dem Schluss, dass „...deutliche unterschiedliche [...] Zuständigkeiten“ (ebd. 2011:77) günstige Ausgangsbedingungen für Kooperation darstellen. Diese kooperationsbegünstigenden Organisationstrukturen sind an der Mehrzahl der untersuchten Schulen nicht auszumachen. Die häufig gewählte Variante der Zusammenarbeit mit einer zeitgleichen Förderung bei gleichem Tätigkeitsbereich, wie sie mehrheitlich an den untersuchten Schulen praktiziert wird, stellt zugleich die Variante mit den meisten Konfliktlinien dar, da kaum Abgrenzungen vollzogen sind.

Nur in Teilen ist eine Abgrenzung der Tätigkeitsbereiche zu identifizieren. An diesen Schulen wird den ehrenamtlichen Mitarbeiter*innen ein erweiterter Tätigkeitsbereich zugewiesen. Im Gegensatz zu dem in der Literatur beschriebenen Ansatz (Brand/von Wulffen, 2012; Volkholz 2011), der nur eine gemeinsame Ausrichtung der schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen auf die unterstützende Förderung schulischer Inhalte

außerhalb des regulären Unterrichts beschreibt, eröffnet sich in den genannten Schulen für ehrenamtlich Tätige ein zusätzliches, vom Unterricht separiertes Aufgabenfeld: „Quality time“ (B_LK1, Absatz 8) zu schenken und Care-Arbeit zu leisten, sind Aufgabenbereiche, die ausschließlich der ehrenamtlichen Tätigkeit zugeordnet und als ein von der unterrichtlichen Aktivität getrenntes Aufgabengebiet dargestellt werden.

Diese erweiterte Bandbreite des ehrenamtlichen Einsatzes in der Schule ist ein in der Literatur noch wenig diskutierter Aspekt. Für die Entwicklung der Kooperation von Schule und Ehrenamt kann er als relevant angesehen werden, da ein veränderter ehrenamtlicher Tätigkeitsbereich die Schnittstellen zwischen den Beteiligten zu reduzieren vermag. Eine Abgrenzung der Tätigkeitsbereiche ließe sich - wie an einigen untersuchten Schulen bereits praktiziert - über eine veränderte Aufgabenorientierung der ehrenamtlichen Akteur*innen erreichen und impliziert eine Möglichkeit der Weiterentwicklung der überprofessionellen Zusammenarbeit.

Zukünftige Studien könnten sich verstärkt darauf konzentrieren, das erweiterte Tätigkeitsfeld auf Implikationen zwischen den Akteur*innen zu untersuchen. Hierzu bedürfte es eines Samples von Schulen, die bereits die veränderte Aufgabenorientierung umsetzen, um Vergleiche ziehen zu können. Sicherlich wäre auch eine größere Stichprobe günstig, die ein Mehrebenenanalytisches Verfahren zulassen würde.

Insgesamt identifiziert die vorliegende Untersuchung ein Potenzial an Weiterentwicklungsmöglichkeiten in der Zusammenarbeit von schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen (siehe hierzu auch der Unterpunkt Schwierigkeiten). So verweisen die Ergebnisse der Studie zur Weiterentwicklung der überprofessionellen Zusammenarbeit aus der Perspektive von schulinternen Expert*innen von Kielblock, Reinert und Gaiser (2020) auf den positiven Effekt von schriftlichen Festlegungen, die für alle Beteiligten einsehbar und nachvollziehbar sind. Diesen wird von den hierzu interviewten Schulentwicklungsexperten ein hohes Potenzial zur Verbesserung der überprofessionellen Zusammenarbeit zugesprochen. Darunter sind schriftliche Verankerungen zu verstehen „was die Vorstellung von Kooperation ist, welche Handlungsketten eingehalten werden“ (Kielblock et al. 2020:58), Antworten auf „basale Anforderungen des pädagogischen Alltag[s]“ (Kielblock et al. 2020:58) und Festlegungen, die handlungsleitend für die gemeinsame pädagogische Praxis sind. Auch in der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt ist dieses Manko zu identifizieren; an keiner

der untersuchten Schulen sind diesbezügliche schriftliche Festlegungen - auch nur in basaler Form - verfügbar. Die an allen Schulen wiederholt auftretenden Probleme im Bereich der Koordination der Zusammenarbeit und der Kommunikation weisen jedoch darauf hin, dass klare Festlegungen beispielsweise darüber, welche Handlungsketten einzuhalten sind, durchaus hilfreich sein könnten.

Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung stellt die Identifizierung einer Werteübereinstimmung zwischen schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen dar. Auch wenn die Beschreibung des ehrenamtlichen Einsatzes durch die Beteiligten in den Bereichen der Zusammenarbeit, den Aufgabenbereichen, den Freiheitsgraden des Unterrichtens und den Themen eine hohe Varianz deutlich werden lässt, so wird die Kooperation von Schule und Ehrenamt von allen beteiligten Akteur*innen als Chance und Mehrwert begriffen. Die Beweggründe für die Zusammenarbeit sind keineswegs deckungsgleich, aber hinsichtlich der gesellschaftlichen Motive für eine Kooperation besteht ein klar erkennbarer Wertekonsens.

Während Schule vorwiegend schüler- und unterrichtsbezogene Aspekte anführt, die dem pragmatisch-ressourcenorientierten Begründungsmuster (Olk et al., 2011) zuzuordnen sind, nennen die ehrenamtlichen Akteur*innen ein heterogenes Bündel an Motiven, das selbstbezogene Motive wie Spaß, Möglichkeiten der Kommunikation und der sozialen Einbindung, wie diese auch im FWS von 2019 dargestellt sind, einschließt. Kongruent angeführt aber werden Gerechtigkeitsmotive, also gesamtgesellschaftliche Motive als ein Grund der Zusammenarbeit bzw. als Motiv für die eigene Tätigkeit. Der explizite Wunsch ehrenamtlicher Akteur*innen nach Unterstützung sozial benachteiligter Kinder und Konzepte und Schülerauswahl durch die schulischen Verantwortlichen nach den Kriterien der sozialen Bedürftigkeit machen dies deutlich. Die diesbezüglichen Aussagen der Interviewten stützen den (noch recht jungen) Ansatz von Jiranek, Wehner und Kals (2015b). Die Autor*innen untersuchten, ob eine soziale Gerechtigkeitsfunktion als eigenständiger Faktor zu den fünf bereits vorhandenen im Volunteer Functions Inventory (VFI) (Clary et al., 1998) dazukommen kann. Die durchgeführten Faktorenanalysen bestätigten diesen Anspruch und weisen damit dem Motiv soziale Gerechtigkeit für die Aufnahme eines freiwilligen Engagements einen prominenten Platz zu (Jiranek et al., 2015b).

Die Aussagen der beteiligten Akteur*innen machen deutlich, dass Schule ein Ort sein kann, an dem freiwillig Tätige die Möglichkeit sehen, soziale Gerechtigkeit zu fördern. Für den schulischen Bereich können erstmals Ergebnisse aufgezeigt werden, die Gerechtigkeitsmotive als einen Anlass für die Aufnahme einer ehrenamtlichen Tätigkeit in der Schule konstatieren.

Folgt man diesem Untersuchungsergebnis, könnte dies ein vielversprechender Ansatz zur Gewinnung weiterer ehrenamtlich Tätiger sein. Denn, so die Untersuchungen von Jiranek et al., soziale Gerechtigkeit zu fördern, ist auch für jene ein Anliegen, die noch nicht freiwillig tätig sind (Jiranek et al., 2015b). Diese Erkenntnis ist insofern von großer Bedeutung, da sie im Wettstreit der Organisationen um ehrenamtliche Mitarbeiter*innen praktische Relevanz erlangen kann. Gerade die Frage, wie gewinne ich ehrenamtlich Engagierte, findet in der Literatur - insbesondere der zum Freiwilligenmanagement (u.a. Bürgisser, 2012; Bürgisser/Helmig, 2009; Redmann, 2018; Rosenkranz/Weber, 2012; Thieme, 2018; Wallraff, 2010; Wallner, 2016) - seit einigen Jahren große Resonanz, da sich aufgrund des Strukturwandels des freiwilligen Engagements (siehe Kap. 2) ein Wettbewerb um freiwillig Engagierte aufbaut. „Ehrenamtliches Engagement wird vor allem in Non-Profit-Organisationen zu einer kritischen Ressource, Ehrenamtsmanagement dort zu einem zentralen Bestandteil von Führung und Personalmanagement“ (Thieme 2018:319), so das Ergebnis der „haushaltstheoretischen Evaluationsstudie mit Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP)“ von Thieme (2018). Diese Problematik wird u.a. auch von der Friedrich-Ebert-Stiftung angesprochen. „Die „traditionelle“ Art des Werbens von Freiwilligen durch persönliche Ansprache und die anschließenden Überlegungen, wo man die Interessenten am besten in der Organisation einsetzen kann, reichen allein nicht aus, um vorhandenes Engagementpotenzial aufzudecken und auszuschöpfen“ (Matuschek/Niesyto 2016:9). Mehr als nur empfohlen, geradezu notwendig sei es, so die Autor*innen, neue, attraktive, „an den Bedürfnissen der Freiwilligen orientierte Engagementmöglichkeiten [zu] entwickeln“ (Matuschek/Niesyto 2016:9).

Unter diesem Gesichtspunkt empfiehlt es sich im Rahmen zukünftiger Forschungsbestrebungen, diese Wertekongruenz zu ergründen. Als Wertekongruenz wird im vorliegenden Kontext die Wahrnehmung der Übereinstimmung von Werten begriffen. Was jedoch genau unter dem Wertebegriff verstanden wird bzw. worin die einzelnen Wertedimensionen bestehen, wurde in der vorliegenden Arbeit nicht operationalisiert und

wäre in weiteren Untersuchungen zu operationalisieren. Zunächst wäre aber zu ergründen, ob und inwieweit sich die hier identifizierten Ergebnisse verallgemeinern lassen. In einem weiteren Schritt ließe sich untersuchen, wie sich Wertekongruenz und weitere noch zu identifizierende Input- und Prozessvariablen der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt positiv (bzw. negativ) auf die Entscheidungsfindung der ehrenamtlichen Akteur*innen für das Einsatzfeld Schule auswirken, um über diese Kenntnisse eine zielgruppenspezifischere Ansprache zu erreichen. Auch in diesem Ansatz müsste von einer größeren Stichprobe ausgegangen werden, um valide Ergebnisse zu erhalten.

- Bereich 2 - Kooperation

Wie arbeiten Lehrkräfte und ehrenamtliche Akteur*innen in der Wirklichkeit des schulischen Alltages zusammen? Dieses stellte die forschungsleitende Frage dar, entlang derer das Datenmaterial ausgewertet wurde. Die Anlässe für Kooperation und die Arbeitsweisen im Kleinteam wurden untersucht und dargestellt, ebenso die Intensität der stattfindenden Verzahnungsprozesse zwischen den schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen. Dazu wurde das Modell von Gräsel et al. mit den Qualitätsstufen Austausch, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion zunächst theoretisch erörtert und anschließend die Kooperationsprozesse zwischen ehrenamtlichen und schulischen Akteur*innen vor diesem Hintergrund analysiert. Die Untersuchung zeigt Kooperationsprozesse auf, die von „low cost“ (Gräsel et al. 2006:210) Aktivitäten dominiert sind. Zu finden sind sowohl unilaterale, nicht-reziproke Aktivitäten in der Kooperation als auch reziproke Formen des Austausches mit geringem Aufwand. Auf diesen beiden Ebenen ist die Mehrzahl der berichteten Kooperationsprozesse von Lehrkräften mit ehrenamtlichen Akteur*innen angesiedelt. Arbeitsteilige Prozesse werden kaum von den Beteiligten beschrieben. Enge Verknüpfungen und Verzahnungen der Zusammenarbeit von ehrenamtlich Tätigen und Lehrkräften finden einzig im Bereich der organisationsbezogenen Kooperationsanlässe statt.

Die Ergebnisse der Zusammenarbeit zwischen ehrenamtlich Aktiven und Lehrkräften ähneln denen aus der Forschung zur Lehrerkooperation. Sowohl für Kooperationsprozesse innerhalb des Berufsstands als auch für berufsübergreifende Kooperationen wird in der Literatur konstatiert, dass vorwiegend Kooperationsprozesse mit geringem Aufwand und geringen Einschränkungen der eigenen Autonomie stattfinden.

Ähnlich der Zusammenarbeit schulischer und ehrenamtlicher Akteur*innen wird auch in der intraprofessionellen Zusammenarbeit eine Abnahme der Kooperationsintensität in unterrichtsnäheren Bereichen festgestellt (u.a. Halbheer/Kunz, 2011).

Die Untersuchung konnte feststellen, dass an den beteiligten Schulen und innerhalb der Einzelschule hinsichtlich der untersuchten Parameter Kooperationsanlässe, Arbeitsweisen und Intensität der Kooperation eine hohe Varianz festzustellen ist. So kann die Kooperation hinsichtlich der verschiedenen Kooperationsanlässe punktuell, aber auch kontinuierlich erfolgen, kann sich im Laufe der Zusammenarbeit verändern oder über viele Jahre stabil bleiben. Formen einer engen abgestimmten Zusammenarbeit sind genauso zu identifizieren wie vollständig unabhängig voneinander arbeitende Akteur*innen. In der schulischen Realität sind innerhalb einer Schule, innerhalb eines Kontextes, desselben konzeptionellen Rahmens und den gleichen Ressourcen deutlich unterschiedliche Ausprägungen in der Zusammenarbeit festzustellen und die ehrenamtliche Tätigkeit weist deutlich erkennbare Varianten auf. Daher liegt die Vermutung nahe, dass der ehrenamtliche Einsatz in der Praxis des schulischen Alltags maßgeblich geprägt wird durch das Kooperationsverhalten der Lehrkraft im Kleinteam und deren Beziehungskultur zu dem jeweiligen ehrenamtlichen Akteur.

Auch die Untersuchungen aus dem Kooperationskontext der Ganztagsschule von Arnold (2008) und Münderlein (2013) verweisen in diese Richtung. Die Autorinnen schreiben den strukturellen Rahmenbedingungen im Kooperationsgeschehen eine eher untergeordnete Rolle zu und heben die Bedeutung der Rolle der Einzelakteur*innen und deren Haltung und Einstellung zur Kooperation hervor. Auch die Reviewstudie von Trumpa, Franz und Greiten (2016) zur Kooperation von Lehrkräften bezeichnet auf der „institutionellen Ebene zeitliche, personelle und räumliche Ressourcen als konstitutive, aber nicht als hinreichende Gelingensbedingungen“ (ebd. 2016:85). Anders hingegen die Untersuchungen von Terhart und Klieme 2006, die die schulischen Rahmenbedingungen entscheidend für Kooperationsqualität halten.

Erklärungsansätze für die unterschiedlichen Kooperationsvarianten (von Nichtkooperation bis zu intensiven Absprachen) und die unterschiedlichen Ausprägungen des Einsatzes der ehrenamtlichen Akteur*innen innerhalb einer Schule (von eng angebundener Tätigkeit bis zu hohen Freiheitsgraden in der Förderung), wie sie die Untersuchung identifiziert hat,

sind in den Arbeiten von Altrichter (1996), Hargreaves (2017) Rothland und Terhart (2007) zu finden. Diese heben das autonome Lehrerhandeln hervor.

Zudem vermag die pädagogische Entscheidungsfreiheit der einzelnen Lehrkraft wesentlich zu den identifizierten, unterschiedlichen Kooperationsvarianten innerhalb der Einzelschule beizutragen. Das Unterrichtsgeschehen liegt in der Hauptverantwortung der Lehrkraft und Zusammenarbeit ist hierfür nicht zwangsläufig erforderlich (Altrichter 1996). Diese hat die Möglichkeit, innerhalb der schulischen Organisation, die kooperationshemmend oder kooperationsförderlich sein kann (Fussangel/Gräsel, 2012; Gräsel, 2006), eigenverantwortlich über die Kooperation zu entscheiden, da die letztendliche Entscheidung über den Einsatz der freiwillig Engagierten in ihre Kerntätigkeit, dem Unterrichten, fällt und sie darüber im Rahmen des für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit erforderlichen Ermessens- und Entscheidungsspielraums entscheiden kann. Diese Entscheidungsmöglichkeit steht in Übereinstimmung mit der pädagogischen Verantwortung der Lehrer*innen, wie sie sich aus dem bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz ergibt. „Die Lehrkräfte tragen die unmittelbare pädagogische Verantwortung für den Unterricht und die Erziehung der Schülerinnen und Schüler. Gegenüber dem ihnen zugeordneten sonstigen pädagogischen Personal sind sie weisungsberechtigt“ (BayEUG Art. 59 Abs.1). Fasst man die vorgenannten Argumente zusammen, lässt sich die hohe Varianz des Kooperationsgeschehens an der Einzelschule über die Individualität der Lehrkraft und die pädagogische Freiheit des Unterrichtens erklären. Die Kooperationsbereitschaft und das Kooperationsverhalten der Lehrkraft zeitigen deutliche Auswirkungen auf die Zuordnung der Aufgabenbereiche der ehrenamtlichen Akteur*innen und auf die Freiheitsgrade des Unterrichtens, insgesamt also auf die inhaltliche und die methodische Gestaltung des ehrenamtlichen Einsatzes an der Schule.

Die Untersuchung macht eine Dominanz der schulischen Bedingungen und des schulischen Partners deutlich. Diese Ergebnisse schließen sich den Erkenntnissen von Olk, Speck und Stimpel (2010), Fabel-Lamla, Lux, Schäfer und Schilling (2019) und Buchna et al. (2016) an. Auch von diesen wird eine dominierende Position der Schule und der Lehrkräfte gegenüber dem weiteren pädagogischen Personal erkannt. Diese Erkenntnisse finden sich in Übereinstimmung mit denen aus der Forschung zum Ehrenamt. Auch in diesem Kontext wird festgestellt, dass eine asymmetrische Beziehung

zwischen ehrenamtlichen und hauptamtlichen Akteur*innen besteht, wobei das Hauptamt eine dominierende Rolle gegenüber dem Ehrenamt einnimmt.

Die Ähnlichkeit im kooperativen Verhalten von schulischen Akteur*innen gegenüber ehrenamtlich Engagierten legt nahe, dass die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit diesen durch ein verändertes Berufsverständnis gefördert werden könnte. Dieser Ansatz wird bereits in Bezug auf die Zusammenarbeit mit anderen pädagogisch tätigen Personen während der Ausbildung praktiziert und könnte auch auf die Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen übertragen werden. Ein verändertes Berufsverständnis sollte bereits während der Ausbildung systematisch entwickelt und während der Übergänge in die zweite und dritte Phase kontinuierlich begleitet werden. Diese gezielte Förderung könnte sowohl das Kooperationsverhalten gegenüber weiterem pädagogischen Personal als auch gegenüber ehrenamtlich Engagierten positiv beeinflussen. Oder wie die Herausgeber des „Monitor-Lehrerbildung“ (2021) plakativ anmerken: „Der Rollenwandel vom Einzelkämpfer zum Teamplayer beginnt in den Köpfen, und für die innere Haltung wird mit dem ersten Ausbildungsabschnitt ein Grundstein gelegt“ (Brinkmann/Müller 2021:3).

Bereich 3 - Schwierigkeiten

Welche Schwierigkeiten sind in der Zusammenarbeit auszumachen? Welche Ursachen sind hierfür als verantwortlich anzusehen? Dieses stellte die forschungsleitenden Fragen dar, entlang derer das Datenmaterial ausgewertet wurde. Auftretende Belastungen und Schwierigkeiten wurden sowohl hinsichtlich ihrer Vielschichtigkeit als auch ihrer Ursachenstruktur erfasst. Die Vielzahl von Schwierigkeiten konnte zwei Entstehungsebenen zugeordnet werden: eine organisatorisch-institutionelle und eine personelle Ebene. Zudem wurde eine dritte Ebene identifiziert, die sich auf zeitbezogene Ursachen bezieht.

Aufgrund der doppelperspektivisch angelegten Befragung und Auswertung ermöglicht die qualitative Studie zudem eine Differenzierung zwischen der Wahrnehmungsperspektive der ehrenamtlichen und der schulischen Akteur*innen. Für den Bereich der Schwierigkeiten erweisen sich die Wahrnehmungen der verschiedenen Akteursgruppen als durchaus differierend. In Bezug auf Schwierigkeiten und Belastungen gaben ehrenamtliche Akteur*innen hauptsächlich Informationsdefizite, Unsicherheit und emotionale Belastung an. Auf der schulischen Seite wurden Probleme bei der Akquise und begrenzte Kontrollmöglichkeiten in der Zusammenarbeit wahrgenommen. Weitere

Schwierigkeiten wie mangelnde zeitliche, räumliche, personelle und finanzielle Ressourcen, ungeeignete oder unangepasste Kommunikationsabläufe, Informationsdefizite, unklare Zuständigkeiten und fehlende Partizipationsmöglichkeiten wurden sowohl von schulischen als auch ehrenamtlich Tätigen als belastend empfunden.

Diese Vielzahl von Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt ist in unterschiedlicher Ausprägung an der Einzelschule, aber generell an allen untersuchten Schulen zu finden. Neben strukturinduzierten und verhaltens- und relationsinduzierten Schwierigkeiten zeitigen insbesondere die für alle untersuchten Schulen zu konstatierten eingeschränkten zeit- und sachbezogenen, räumlichen und personellen Ressourcen Auswirkungen auf Qualität und Umfang der Zusammenarbeit. Insbesondere auch das Fehlen raum-zeitlicher Schnittstellen und institutionalisierter Routinen des grundständigen Informationsaustausches wirken in der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt kooperationslimitierend, führen sie doch in Teilen zur Einschränkung oder Beendigung der Kooperation und zu einer veränderten Schüler*innenauswahl.

Nicht alle der identifizierten Schwierigkeiten sind von verantwortlichen Personen in der Schule, von der Schulleitung und von den Lehrkräften in Eigenregie zu verbessern oder durch personelle Weiterentwicklung zu lösen. In der Untersuchung wurden auch Schwierigkeiten identifiziert, für die bildungspolitische Instanzen mitverantwortlich sind: Fehlende oder unzureichende Ressourcen und die Ausstattung und Gestaltung des Arbeitsplatzes sind Verantwortungsbereiche, welche in großen Teilen außerhalb der Einzelschule liegen.

Die Betrachtung dieser von beiden Akteursseiten angesprochenen Themenbereiche macht eine hohe Übereinstimmung zu den Schwierigkeiten deutlich, die in der Literatur zur Zusammenarbeit mit außerschulischen Partner*innen angesprochen werden (u.a. Arnoldt/Züchner, 2008; Buchna et al., 2016; Coelen/Rother, 2014; Kunze/Reh, 2015; Olk et al., 2011). Fabel-Lamla und Gräsel stellen in ihrem Überblicksartikel zu multiprofessionellen Kooperationen in der Schule (2020) fest: „Von besonderer Bedeutung scheinen dabei Informationsdefizite, divergierende Bildungs- oder Kooperationsverständnisse, Ziel- und Interessenskonflikte, berufskulturelle Vorbehalte, Status- und Hierarchieunterschiede, fehlende gegenseitige Anerkennung, mangelndes Vertrauen oder auch ungeklärte Zuständigkeiten zu sein“ (ebd. 2020:12).

Die hohe Schnittmenge zwischen den in dieser Untersuchung identifizierten Schwierigkeiten und den von Fabel-Lamla und Gräsel aufgezeigten Bereichen könnte bei einer veränderten oder größeren Stichprobe noch zunehmen, da für diese Studie nur aktiv Kooperierende befragt wurden. Personen, die aufgrund von Schwierigkeiten in der Kooperation nicht mehr aktiv im Einsatzfeld tätig sind, konnten nicht befragt werden. Die Frage der Übereinstimmung wäre in weiteren Forschungen zur Zusammenarbeit von Ehrenamt und Schule zu klären, da die vorliegenden Untersuchungsergebnisse erste Hinweise auf die Schnittmenge liefern, sich aber auf die untersuchten Schulen beziehen und nicht generalisiert werden können.

Ein besonderes Augenmerk in der Diskussion soll auf die spezifische Rolle der ehrenamtlich Tätigen gelegt werden, denn deren Rolle im schulischen Kontext fand bis dato in der Literatur keine Beachtung. Huber et al. meinen nicht zu Unrecht, dass in der Forschung zur Lehrerkooperation „insbesondere Rollen einzelner Akteure und ihre Bedeutung für die Zusammenarbeit [...] wenig untersucht sind. In diesem Zusammenhang erscheint es wichtig, auch hierarchische Beziehungen, Macht und Emotionen [...] zu betrachten“ (Huber et al. 2009:221). Gerade die vorliegende Untersuchung, die sich auf zwei spezifische, abgegrenzte Gruppen bezieht, gibt hierzu die Möglichkeit.

Fasst man die Aussagen der schulischen Akteur*innen zusammen, so zeigt sich, dass die persönliche Sicht der befragten schulischen Akteur*innen auf die Kooperation mit dem Ehrenamt grundsätzlich positiv zu sein scheint und die Befragten gegenüber den ehrenamtlich Tätigen eine aufgeschlossene Haltung aufweisen, sofern die schulischen Ansprüche erfüllt werden. Eine negative Bewertung seitens der schulischen Kooperationsbeteiligten bezieht sich auf jene Ehrenamtlichen, die Absprachen nicht erfüllen bzw. sich in dem System Schule nicht einordnen bzw. Kritik üben, so die Auswertungen der Interviews. Die Untersuchung zeigt: Nicht nur welche Tätigkeiten die ehrenamtlich Engagierten in der Schule ausüben, auch wie sie sich fühlen und wie eingebunden sie sind, hierfür sind die schulischen Akteur*innen entscheidend. Zwar wird die ehrenamtliche Tätigkeit geformt von den schulischen Strukturen, dem konzeptionellen Rahmen und den Vorgaben der Schulleitung. Maßgeblich geprägt wird der ehrenamtliche Einsatz jedoch, so die Auswertung der Studie, durch das Kooperationsverhalten der Lehrkraft im Kleinteam und deren Beziehungskultur zu dem jeweiligen ehrenamtlich Tätigen.

Die Rolle des ehrenamtlich Engagierten als Vertreters des bürgerschaftlichen Engagements, der durch seine unterschiedlichen beruflichen Qualifikationen, Kompetenzen und Erfahrungen sowie einer Perspektive, die außerhalb des schulischen Berufsfelds liegt, die Schule bereichert und durch diese Vielfalt dazu beiträgt, Veränderungen in der Organisation herbeizuführen und sie weiterzuentwickeln, diese spezifische Rolle konnte nicht identifiziert werden. Die Umsetzung der Partizipation und die Integration des bürgerschaftlichen Engagements in den Kontext der Schule erfolgen in der Praxis des schulischen Alltags zurückhaltend. Die Untersuchung zeigt, dass partizipative Elemente, Elemente der Mitwirkung, Teilhabe und Mitgestaltung durch die ehrenamtlich Engagierten kaum zu finden sind, geschweige denn, dass sie in einer Form institutionalisiert wären. Ehrenamtliche Änderungsvorschläge werden in Teilen als Kritik an der eigenen Tätigkeit aufgefasst; formale Mitwirkungsmöglichkeiten bei der Gestaltung der Zusammenarbeit sind nur an einer Schule zu finden.

Hingegen sind eine Dominanz der Rollenzuschreibung der ehrenamtlichen Akteur*innen als ergänzendes Personal und eine mangelnde Bedeutungszuschreibung der partizipatorischen Funktion des Ehrenamts zu erkennen. Kooperation wird von schulischer Seite in Teilen als asymmetrische Konstruktion betrachtet. Hierarchie kann durchaus im gegenseitigen Einvernehmen etabliert sein, wie die Untersuchungen von Böttcher und Maykus (2014) und Buchna et al. (2016) zeigen, denn dass die Lehrkräfte bestimmte Aufgaben den freiwilligen Akteur*innen zuteilen, ist häufig durchaus erwünscht und widerspricht nicht zwingend einer positiven Sicht der Beteiligten auf Kooperation. Aber an den untersuchten Schulen, so zeigt sich, besteht dieses Einvernehmen nicht generell. Von ehrenamtlicher Seite wird unter Anerkennung der fachlichen Kompetenz der Lehrkräfte wiederholt der Wunsch nach Zusammenarbeit auf Augenhöhe formuliert. Auch wird die Dominanz der schulischen Akteur*innen und deren Perspektive auf schulische Belange von Teilen der ehrenamtlich Engagierten als belastend und unerwünscht empfunden.

Ähnliche Rollenzuordnungen werden in der Literatur für die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit anderen Professionen oder mit nicht-pädagogisch ausgebildetem Personal beschrieben (Olk et al., 2011; Steiner, 2010; Tillmann/Rollet, 2014). „Hierarchische Beziehungsmuster“ (Olk et al. 2011:76) und „eine Dominanz der schulischen Aufgabedefinition und der Lehrerperspektive“ werden von den Autoren Olk, Speck und Stimpel (2011:76) als ein zentraler Befund eines qualitativen Forschungsprojekts zur Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an der Ganztagschule formuliert und als ein

wiederholt anzutreffendes Beziehungsmuster in der Kooperation mit außerschulischem Fachpersonal eingeordnet. Die dargelegte Problematik ist demnach kein Spezifikum der Zusammenarbeit von ehrenamtlichen und schulischen Akteur*innen. Auch neuere Forschungen zur Lehrerkooperation wie die Arbeiten von Niehoff et al. (2019) zeigen eine kritische Einschätzung des kooperativen Verhaltens von Lehrkräften. Niehoff, Gräsel, Lettau und Radisch (2019) konstatieren signifikant unterschiedliche Einschätzungen hinsichtlich des eigenen Kooperationsverhaltens bei interprofessionellen Akteursgruppen. Lehrkräfte, so die Studie des Teams um Niehoff, schätzen ihr eigenes kooperatives Verhalten deutlich höher ein als das mit ihnen zusammenarbeitende pädagogische Personal (ebd.:196ff.).

Diese für den schulischen Bereich festgestellte Rollenzuordnung von schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen ist nicht nur in der Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiteren pädagogisch Tätigen zu finden, sondern auch nahtlos anschlussfähig an die Literatur zum Freiwilligenengagement. Die Auswertungen des Freiwilligensurveys von 2014 durch Simonson und Vogel (2016:525), die Arbeiten Schumachers (2015a) für die Bereiche Vereine, Pflege und Kultur, die Untersuchung von Metzner in acht NPOs (2014:363) und auch die Untersuchung von Zick, Prasser und Rumpel (2018) in der Flüchtlingshilfe (in diesem Sinne auch Bürgisser, 2012; Matuschek/Niesyto, 2016; Schumacher, 2015a/b; Wallraff, 2011) zeigt eine Dominanz des Hauptamts gegenüber des Ehrenamts für viele Tätigkeitsbereiche. Diese Dominanz lässt sich (erstmals) auch für den schulischen Bereich konstatieren. Auf der Ebene des Kleinteams, auf der organisatorischen Ebene, in Form von Informations- und Know-how-Gefällen wird über die untersuchten Schulen hinweg aus der Metaperspektive eine Dominanz des schulischen Partners deutlich. Demnach zeigt sich auch im schulischen Bereich eine Problematik, die für Einsatzfelder ehrenamtlicher Tätigkeit in vielen Bereichen (sozialer Bereich, kultureller Bereich, Flüchtlingshilfe, NPOs und Sportvereine) beschrieben wird.

Erklärungsansätze für die Dominanz des schulischen Partners und der Vernachlässigung des partizipativen Elements des Ehrenamts, welche eine Beziehung auf Augenhöhe vorsieht, lassen sich aus verschiedenen Perspektiven darstellen.

- Erklärungsansätze aus Sicht der ehrenamtlich Engagierten

Aus ehrenamtlicher Sicht ist der spezifische Aspekt zu sehen, dass der Wunsch nach sozialen Interaktionen (88,5%)¹⁶¹ und die Freude am freiwilligen Engagement (93,3%)¹⁶² die wichtigsten Motive für die Aufnahme und die Fortsetzung des eigenen Engagements sind (FWS 2019:120f.). Es ist anzunehmen, dass die positiven Erfahrungen, wie sie von den ehrenamtlich Engagierten der untersuchten Schule formuliert werden, einen höheren Stellenwert besitzen als der Wunsch nach einer Veränderung der Rollenzuschreibung oder der Durchsetzung partizipativer Elemente, auch wenn die aktuelle Situation der Zusammenarbeit in Teilen als Schwierigkeit und Belastung wahrgenommen wird. Dennoch wird innerhalb der Organisation kaum Handlungsbedarf für Veränderungen gesehen, so die Auswertung der Studie. Denn die oder der ehrenamtlich Engagierte kann ihre bzw. seine Tätigkeit jederzeit ohne Einhaltung einer Kündigungsfrist beenden, so dass sie nicht in einer Situation verbleiben müssen, die als belastend empfunden wird.

- Erklärungsansätze aus schulischer Sicht

Die Aussagen der Beteiligten machen auch deutlich, dass die aus den unterschiedlichen Handlungslogiken erwachsenden Bedürfnisse der ehrenamtlich Engagierten von den schulischen Partnern wenig erkannt oder nur partiell wahrgenommen, u.U. vielleicht auch negiert werden. Geringes Wissen und/oder fehlendes Verständnis für die jeweilige andere Perspektive und deren Handlungsorientierungen sind in diesem Zusammenhang als mitursächlich anzunehmen, da vorbereitende Fortbildungen oder spezifische Schulungen, soweit dieses den Interviews entnehmbar ist, nicht stattfanden.

Verstärkt wird diese Problematik, wenn - wie an den untersuchten Schulen festzustellen - Zurückhaltung seitens der Lehrkräfte gegenüber den Ehrenamtlichen in Bezug auf Kritik oder Veränderungswünsche gefordert und auch geübt wird. Dieses Phänomen wird von Schumacher als „Bedankungskultur“ (Schumacher 2015d:26) und von anderen Autor*innen als „Anerkennungskultur“ (Wally o.J. :80) bezeichnet. In beiden Fällen handelt es sich um eine Haltung gegenüber ehrenamtlich Tägigen, die sich als Hindernis bei der Bewältigung von Schwierigkeiten erweist, da in dieser Haltung Anerkennung und Kritik im Widerspruch zueinander stehen und Kritik an Ehrenamtlichen daher als unangebracht erscheint. Auch an den untersuchten Schulen ist diese Bedankungskultur zu identifizieren.

¹⁶¹ Quelle: FWS, 2019

¹⁶² Quelle: FWS, 2019

Kritik und die Äußerung von Vorbehalten werden nur eingeschränkt geäußert, denn „das sind Ehrenamtliche. Die müssen wir...auch pfleglich behandeln“ (B_SL, Absatz 63). Zudem sind der methodisch angemessen begründete Einsatz von Fragebögen oder regelmäßige Gespräche zwischen den Beteiligten, Evaluationen und begleitende Fortbildungen nicht erkennbar. D.h., Instrumente der Ursachenanalyse zur Identifikation und Klärung von Schwierigkeiten in der Kooperation und Weiterbildungsmaßnahmen mit entsprechenden Lerninhalten lassen sich an den beteiligten Schulen nicht identifizieren. Analyse und Diagnose der Ursachen von Schwierigkeiten bilden jedoch einen wichtigen Baustein für eine adäquate Konfliktbearbeitung und werden als basale Vorgehensweisen in Konfliktsituationen gefordert (Glasl, 2013; Schwarz, 2013).

- Erklärungsansätze aus Sicht der Forschung zum freiwilligen Engagement

Erklärungsansätze hinsichtlich der unterschiedlichen Perspektiven auf den ehrenamtlichen Einsatz an der Schule und der Dominanz des schulischen Partners lassen sich auch aus den Erkenntnissen der Forschungen zum dritten Sektor für die Schule ableiten.

Die Dominanz des hauptamtlichen Partners wird von Matuschek und Niesyto (2016) auf unterschiedliche Handlungsorientierungen zurückgeführt. Zudem sehen sie die vertragliche Bindung der Hauptamtlichen, ihre Verantwortung für Arbeitsergebnisse und das Fehlen von Konzepten als ursächlich an. Diese Gegebenheiten (vertragliche Bindung, Verantwortung und fehlende Konzepte) lassen sich auch im Kontext der untersuchten Schulen beobachten. Diese äußeren Gegebenheiten „schüren die Erwartung vieler Hauptamtlicher, dass die freiwilligen MitarbeiterInnen sich den Regeln der Organisation bedingungslos unterzuordnen haben, dass sie die Hauptamtlichen unterstützen müssen [und] wenig Ansprüche haben dürfen“ (Matuschek/Niesyto 2016:13f.). Die fehlende Bereitschaft der schulischen Akteur*innen, ehrenamtliche Verbesserungsvorschläge zu prüfen, diese als Kritik zu werten und nicht-schultypisches Verhalten als negativ zu bewerten, lässt sich als Hinweis deuten, dass auch bei den schulischen Beteiligten diese Einstellung zu finden ist.

Die Forschung zum Ehrenamt sieht indes noch weitere Ursachen: Zeitasymmetrie, Informations- und Qualifikationsgefälle gelten als Ursachen von asymmetrischen Beziehungen. Gerade mangelhafte Kommunikation und fehlende Weitergabe von Informationen an ehrenamtlich Tätige werden als häufigste Quelle für Probleme zwischen Haupt- und Ehrenamtlichen identifiziert. Dieses Defizit führt zu Missverständnissen,

fehlender Zusammenarbeit und potenziellen Konflikten innerhalb der Organisation (vgl. Schumacher, 2015b:220). Das Qualifikationsgefälle zwischen Haupt- und Ehrenamtlichen im (annähernd) gleichen Tätigkeitsbereich wird ebenfalls als weitere Ursache für die Asymmetrie in der Beziehung und als Hindernis in der Zusammenarbeit angesehen. Verschiedene Studien zur Zusammenarbeit von Haupt- und Ehrenamtlichen in Non-Profit-Organisationen (NPOs) wie die von Büggisser (2012), Büggisser/Helmig (2009), Koch (2015) und Küng (2006) zeigen, dass unterschiedliche Wissenshintergründe zu verschiedenen Einschätzungen von Sachfragen führen können, was wiederum erhebliche Meinungsverschiedenheiten, auch auf emotionaler Ebene, ergeben kann.

Auch für den untersuchten Bereich der Grundschule lassen sich die genannten Parameter wie fehlende Konzepte, vertragliche Bindung der Lehrkräfte und Verantwortung für die Schüler*innen identifizieren. Unterschiedliche Wissenshintergründe, Schwierigkeiten im Bereich der Kommunikation, Informations- und Know-how-Gefälle im Einsatzfeld (Grund-)Schule zeigt die vorliegende Studie in vielfacher Weise auf. Von daher dürfte es nicht zu weit gegriffen sein, die in der Ehrenamtsforschung identifizierten Parameter auch für den Kontext Schule als Ursachen für die asymmetrische Rollenzuschreibung und für fehlende Mitwirkungsmöglichkeiten anzusehen.

In diesem Zusammenhang zeigt die vorliegende Untersuchung aber auch: Ehrenamtlich Tätige verlangen nicht in jedem Fall eine Kooperation auf Augenhöhe als einzige Form der Zusammenarbeit. Deutlich wird eine hohe Zufriedenheit der Beteiligten in der jetzigen Konstellation, die nicht immer eine symmetrische Beziehung darstellt. Festgemacht wird dieses u.a. an dem Vorliegen langjähriger Kooperationsbeziehungen zwischen den Partner*innen der Kleintteams.

Als eine zentrale Erkenntnis der vorliegenden Untersuchung lässt sich festhalten:

Die Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt wird nicht nur eingeschränkt von Problemen und Belastungen, wie sie aus der Forschung zur Lehrerkooperation mit weiterem pädagogischen Personal beschrieben werden (u.a. Buchna et al., 2016; Idel/Schütz, 2016; Reh/Breuer, 2012; Tillmann, 2020). Sie ist auch belastet von Schwierigkeiten, wie sie aus Untersuchungen zum freiwilligen Engagement bekannt sind (u.a. Brand/von Wulffen, 2012:9; Matuschek/Niesyto, 2016; Schumacher 2015 a; b; d; Wallner, 2016; Zick et al., 2018).

Die Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt, so zeigt die Untersuchung, erweist sich demnach als schwierige Partnerschaft. Dementsprechend würde es zu kurz greifen, Lösungsansätze nur aus der Perspektive der schulischen Forschung oder nur aus den Erkenntnissen der Forschung zum freiwilligen Engagement zu suchen. Den Erkenntnissen der vorliegenden Untersuchung nach sollte der Ansatz sein, Lösungsansätze aus beiden Forschungsbereichen zu kombinieren. Dieses erweist sich insofern auch als schlüssig, da sich die vorhandenen Lösungsansätze der jeweiligen Literatur als durchaus miteinander kompatibel, ergänzend und zumindest dem ersten Anschein nach als nicht kontrovers darstellen.

Im Folgenden sollen Lösungsansätze der jeweiligen Forschung kurz in Zusammenhang mit den Erkenntnissen dieser Untersuchung angesprochen werden. Jedoch bedarf es weiterer Forschung, die Lösungsansätze für die Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt untersucht und bewertet.

Die dargestellte Problematik der Zusammenarbeit schulischer und ehrenamtlicher Akteur*innen stellt, wie aufgezeigt, kein singuläres Phänomen der Grundschule dar, sondern ist in vielen Bereichen und Organisationen, in denen Haupt- und Ehrenamtliche zusammenarbeiten, anzutreffen. Viele Institutionen, in denen vorwiegend hauptamtlich Beschäftigte arbeiten, sind auf freiwilliges, ehrenamtliches Engagement nicht hinreichend vorbereitet, begleiten dieses unzureichend und weisen infolge Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit auf (u.a. Matuschek/Niesyto, 2016; Schill, 2014; Schumacher, 2015a/d; Wehner/Güntert, 2015; Wallner, 2016).

Unzureichende Vorbereitung und Begleitung sind auch an den untersuchten Schulen vorzufinden. Vorbereitende Fortbildungen, Begleitung in Form von Evaluation oder Supervision oder Fortbildungen zur Stärkung der personellen Kompetenzen der Beteiligten waren den Interviews nicht zu entnehmen. Hierbei ist festzuhalten: In der schulischen Organisation ist Kooperation nicht automatisch vorgesehen oder institutionalisiert, sondern muss aktiv und gezielt implementiert werden. Es bedarf bewusster Bemühungen, um eine kooperative Kultur zu schaffen und Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten zu fördern (Fussangel/Gräsel 2012:34ff.). Dieses ist auch für eine Kooperation Schule und Ehrenamt notwendig.

Ausgehend von der Vorstellung, dass „die hierarchische[n] Unterordnung der Ehrenamtlichen in Einrichtungen ...unter der Maxime einer gleichberechtigten Kooperation

abzulehnen [ist]“ (Schumacher 2015c:13), werden in der Literatur (zur Lehrerkooperation und zum Freiwilligenengagement) verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt, diesem entgegenzuwirken.

Als Möglichkeit, das Beziehungsgefälle zu verringern, die ehrenamtliche Mitwirkung und die Möglichkeit ehrenamtliche Erfahrung verstärkt einbringen zu können, um diese Schwierigkeiten zu reduzieren, werden vonseiten der Forschung zum Ehrenamt klare Abgrenzung von Aufgabenbereichen, Bildung von ehrenamtlichen Teams oder Implementierung eines Freiwilligenmanagements vorgeschlagen. Ziel sei es, ein effektives und befriedigendes Arbeitsumfeld für Haupt- und Ehrenamtliche im kollegialen Miteinander zu schaffen (Matuschek/Niesytoko, 2016; Metzner, 2014; Röbke, 2014; Schumacher, 2015a/d). Viele Autor*innen betrachten die Bewältigung dieser Herausforderungen als eine zentrale Aufgabe eines Volunteermanagements (Matuschek/Niesyto, 2016; Metzner, 2014; Röbke, 2014; Schumacher, 2015a/d). Denn „...ein funktionierendes Betreuungssystem...“ (Matuschek/Niesyto 2016:13) und „...eine konstante unterstützende Betreuung“ (ebd.:2) werden als grundlegend für eine „...professionelle und erfolgreiche Zusammenarbeit“ (ebd.:13) von ehrenamtlichen und hauptamtlichen Akteur*innen erachtet.

Die Forschung zum freiwilligen Engagement hebt als weitere Möglichkeit zur Verbesserung der Zusammenarbeit, die Aufstellung eines eigenständigen ehrenamtlichen Teams im Sinne einer ehrenamtlichen Selbstverwaltung hervor. Dieses „bietet eine Reihe von Vorteilen in den Dimensionen Kommunikation, Selbstgestaltung, Partizipation und Anerkennung und ist auch in Einrichtungen umsetzbar, in denen nicht alle Hauptamtlichen für eine konstruktive Kooperation mit Ehrenamtlichen gewonnen werden konnten“ (Matuschek/Niesyto 2016:12). Die Ergebnisse dieser Untersuchung stützen dies für die Organisation ehrenamtlicher Tätigkeit. Als Argument hierfür wird die in dieser Arbeit gewonnene Erkenntnis gesehen, dass einzig an der Schule mit einem entsprechenden Team konstruktive Arbeitsprozesse identifiziert werden konnten.

Die Forschung zur Lehrerkooperation hebt neben der veränderten Lehrerausbildung die Rolle der Schulleitung hervor, da diese „durch die Gestaltung von Entwicklungsprozessen, durch Entscheidungen hinsichtlich Zuständigkeiten, Teamstrukturen, Stundenplänen und Arbeitszeitregelungen, durch die Einrichtung und Zuteilung von Räumlichkeiten...“ (Ahlgrimm 2010:209) entsprechende Strukturen schaffen kann (in diesem Sinne auch: Halbheer/Kunz, 2009/2011; Hazard/Drossel, 2011), wodurch die

Wahrscheinlichkeit von Zusammenarbeit erhöht wird – denn „durch direktive Anweisungen kann Kooperation schwerlich erzwungen werden“ (Ahlgrimm 2010:209). Koslowski und Arndt (2016) formulieren als ein Kernsatz ihrer jahrelangen Begleitforschung einer berufsübergreifenden Zusammenarbeit von Lehrkräften und Erzieher*innen: „Von immenser Wichtigkeit erscheint dabei aus wissenschaftlicher Sicht zu sein, dass die Beteiligten erfahren und lernen, dass gelingende Kooperation nicht alleine eine Sache ist, sondern dass hierzu professionelle Strategien gehören, die erlernt werden können und müssen“ (Koslowski/Arndt 2016:75). Hierzu zählen sie eine vorausgehende Schulung der Leitungsebene mit dem Ziel kooperationstheoretische Aspekte sowie einen „kompetenten Umgang systembedingte[n]r Verschiedenheit präsent zu machen“ (ebd.:75). Das in der Untersuchung festgestellte Fehlen vorbereitender Maßnahmen bzw. die fehlende Erwähnung verweisen in diese Richtung: Auch für die untersuchte Zusammenarbeit könnte dies ein hilfreicher Weg sein, Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit bereits im Ansatz zu reduzieren. Weitere Forschung könnte dann zeigen, für welche Schulen die Implementation eines Volunteermanagements bzw. die ehrenamtliche Selbstorganisation eine geeignete Alternative darstellt und wie dieses im Kontext der Schule verankert werden kann.

Eine weitere Bewertung der identifizierten Schwierigkeiten und Ansatz zur Verbesserung der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt lässt sich anhand des Vier-Dimensionen-Modells von Huber, Hader-Popp und Ahlgrimm (2012) vornehmen. Auch wenn die Autoren sich mit ihrem Modell auf die Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen beziehen, lässt sich dies durchaus auch auf die Kooperationen von Schule und Ehrenamt übertragen. Die vier Dimensionen des Modells (Akzeptanz und Legitimation, Motivation, Ressourcen und Kompetenzen) beziehen sich wechselseitig aufeinander und beeinflussen sich. Einschränkungen in einer Dimension beeinflussen weitere Dimensionen und zeitigen Auswirkungen auf die gesamte Kooperation (Huber et al., 2012). In der untersuchten Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt sind mangelnde räumliche, zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen Ursache von Schwierigkeiten. Ebenso lassen sich in Teilen fehlende personelle Kompetenzen wie mangelnde Kritikfähigkeit, unzureichende kommunikative und soziale Fähigkeiten, unpassendes Verhalten in Konfliktsituationen und fehlende Bereitschaft zur Kooperation ausmachen. Diese identifizierten Schwierigkeiten sind nach Huber et al. (2012) in zwei

Dimensionen angesiedelt, der Ebene der Ressourcen und der Ebene der Kompetenzen. Diese zeitigen, so die Annahme von Huber, Auswirkungen auf weitere Dimensionen. Für die Dimensionen Akzeptanz und Motivation konnten in der Untersuchung Belege gefunden werden, die darauf hindeuten, dass eingeschränkte Ressourcen die Motivation hinsichtlich einer Zusammenarbeit mit dem Ehrenamt tendenziell eher negativ beeinflussen und auch die Akzeptanz der Kooperation einschränken. Allerdings könnten auch weitere Gegebenheiten ursächlich für diese Einschränkungen sein. Tendenziell weisen die identifizierten Schwierigkeiten aber darauf hin, dass sie Auswirkungen auf weitere Dimensionen der Zusammenarbeit haben und insgesamt zu einer Einschränkung der Machbarkeit der Kooperation von Schule und Ehrenamt führen.

Als Unterstützung nennen Huber und Team (2012:15f.) eine Stärkung von kommunikativen und sozialen Kompetenzen mit den dazugehörigen Fähigkeiten/Fertigkeiten und Einstellungen/Haltungen, beispielsweise die Kompetenz, Feedback zu geben und anzunehmen, Kritik konstruktiv zu formulieren und selbst zu akzeptieren, aber auch das Verfügen über Kooperationstechniken, Prozess- und Moderationskompetenzen, Bereitschaft zur Rollenreflexion und zur Vereinbarung von Regeln und Ritualen. Dieses könnte, dem Modell entsprechend, positive Auswirkungen auch auf weiteren Ebenen zeitigen. Nicht vernachlässigt werden darf die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen. Gerade auch unter dem Eindruck zusätzlicher Arbeitsbelastung seitens der schulischen Akteur*innen durch die eingegangene Kooperation „...empfiehlt es sich ...nicht, diese Bereitschaft, zusätzliche Belastungen in Kauf zu nehmen, vorauszusetzen und darauf die Gestaltung von Kooperationsbeziehungen aufzubauen“ (Schumacher 2015c:11).

In der Literatur wird häufig betont, dass intra- und interprofessionelle Kooperationen von großer Bedeutung sind (vgl. u.a. Ahlgrimm, 2010; Huber, 2008; Oik et al., 2011; Preiß et al., 2016; Pröbstel/Soltau, 2012). Die vorliegende Studie kann diese Einschätzung auch für die Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt bestätigen. Trotz dieser Relevanz ist festzuhalten: „...die Entwicklung und Gestaltung von Kooperation [stellt] vielerorts allenfalls ein Randthema in der schulischen Praxis dar [...]; vielfach werden schulische Kapazitäten so sehr mit dringlichen operativen Problemen ausgelastet, dass für strategische Fragen, zu denen die Gestaltung und Entwicklung von Kooperation zweifellos gehört, wenig Raum bleibt“ (Ahlgrimm 2010:226).

Die vorliegende Untersuchung zeigt aber auch, dass durch die Integration von Erklärungs- und Lösungsansätzen aus beiden Forschungsbereichen die Zusammenarbeit von Ehrenamt und Schule vertieft und eventuelle Schwierigkeiten abgemildert werden können. Dieser ganzheitliche Ansatz ermöglicht eine verbesserte Kooperation zwischen den beiden Akteur*innen und bietet Potenzial für eine optimierte Zusammenarbeit.

6.2 Methodenkritische Reflexion

Wissenschaftliches Arbeiten ist ein begründetes und nachvollziehbares Gewinnen neuer Erkenntnisse. Jedes Untersuchungsdesign weist spezifische Erhebungs- und Auswertungskonzeptionen, Begriffsinhalte, Prämissen und Definitionen auf. Damit ergeben sich zugleich Einschränkungen und Grenzen, die im Folgenden kritisch reflektiert werden.

Als grundlegende Limitation erweist sich für diese und jede andere Arbeit, die sich auf die qualitative Forschungsmethodik stützt und explorativen Charakter aufweist, die Frage nach der Verallgemeinerung der gewonnenen Erkenntnisse. Für die vorliegende Untersuchung ist, wie für alle diesbezüglichen Arbeiten, einschränkend zu konstatieren, dass sich die Ergebnisse auf das untersuchte Handlungsfeld beziehen und dessen Gültigkeit in anderen Kontexten empirisch zu überprüfen ist.

Wie in jeder qualitativ arbeitenden Untersuchung konnten auch in dieser nur einzelne Gruppen oder Repräsentanten befragt und die Sichtweise Einzelner erfasst werden. Es konnte lediglich eine kleine Anzahl an Schulen in Bayern in die Untersuchung einbezogen werden.

Innerhalb des schulischen Kontextes könnten die Samples der beteiligten Akteur*innen und deren spezifische Auswahl aus dem Gesamtkollegium einer Schule Kritikpunkte am Forschungsdesign darstellen und sind von daher zu reflektieren. In diesem Zusammenhang ist festzuhalten: Die Kollegien an Grundschulen sind aufgrund des Klassleiterprinzips und der wenigen Fachlehrer im Vergleich zu Kollegien an weiterführenden Schulen in der Regel deutlich kleiner. Nicht alle Lehrkräfte innerhalb des Grundschulkollegiums beteiligten sich an der Zusammenarbeit mit ehrenamtlich Engagierten. Eine weitere Begrenzung ergab sich durch das Kriterium der Freiwilligkeit, da

die Teilnahme der befragten Personen auf dieser Basis erfolgte. Diese Vorgehensweise führte ebenfalls zu einer Einschränkung der Stichprobe.

Bei den interviewten schulischen Akteur*innen kann von einer besonderen Motivation und einer positiven Einstellung bezüglich der Kooperation ausgegangen werden. Lehrkräfte, die nicht an einer diesbezüglichen Kooperation beteiligt waren, ließen sich nicht interviewen. Deren Beweggründe und eventuelle Vorbehalte in Bezug auf eine Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt konnten nicht in die Untersuchung einfließen. Die Ergebnisse resultieren daher aufgrund der zuvor genannten Argumente aus einer spezifischen, relativ kleinen Stichprobe und geben keine zu generalisierende Einschätzung aller Schulakteur*innen wieder.

Ähnlich stellt sich auch die Gruppe der ehrenamtlich Tätigen dar. Alle Befragten waren aktiv im Untersuchungsfeld tätig. Da die Teilnahme an der Studie gleichfalls auf dem Prinzip Freiwilligkeit beruhte, ist anzunehmen, dass auch in dieser Personengruppe besonders aufgeschlossene und positiv eingestellte Akteur*innen überrepräsentiert sind. Die Suche nach ehrenamtlich Engagierten, die ihre Tätigkeit in der Schule beendet hatten, erwies sich als erfolglos. In Folge konnte auch deren Perspektive keinen Eingang in die Untersuchung finden.

Innerhalb des schulischen Kontextes wurden für die Interviews und Fragebögen nur schulische und ehrenamtliche Akteur*innen als Ansprechpartner ausgewählt. Als kritikwürdig ließe sich ins Feld führen, dass die Adressaten der unterstützenden Maßnahmen, Schüler*innen und deren Eltern, in die Erforschung des Handlungsfelds Ehrenamt und Schule nicht miteinbezogen wurden. Es sei daher eingeräumt, dass die Perspektive der beiden Akteursgruppen Lehrkräfte bzw. Schulleitungen und ehrenamtlich Tätige vielleicht etwas zu kurz greift. Unter Umständen wäre es angemessener, Kinder als Adressaten der schulischen und ehrenamtlichen Tätigkeiten und ihre Perspektive in die Untersuchung miteinzubeziehen und diese drei Gruppen in einem Beziehungsdreieck zu untersuchen. Eine weitere Perspektive würde sich durch die Einbeziehung der Schülereltern ergeben, so dass man in einer vertieften Sichtweise von einem Beziehungsviereck ausgehen könnte. Diesem vorgetragenen und als wichtig erachteten Argument konnte jedoch nicht gefolgt werden. Zunächst handelt es sich um eine erstmalige Untersuchung des Handlungsfelds. Auf diesbezügliche Literatur konnte nicht zurückgegriffen werden. Die Einbeziehung der (neuen) Perspektiven in die Studie - beteiligte Kinder und deren Eltern - hätte den Umfang der Untersuchung deutlich erweitert

und wäre forschungstechnisch über den Rahmen dieser Dissertation hinausgegangen. Daher konnten diese Perspektiven nicht miteinbezogen werden.

Die vorliegende Untersuchung wurde entsprechend der Gütekriterien der qualitativen Forschung, den Maßgaben der Offenheit, Verfahrensdokumentation, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand und kommunikative Validierung (Mayring, 2015) verfasst. Dem Kriterium der Triangulation konnte im Sinne einer Methodentriangulation durch Untersuchung der Homepages der beteiligten Schulen, leitfadengestützte Interviews und Fragebögen nachgekommen werden. Schwierigkeiten ergaben sich im Bereich der kommunikativen Validierung, da die Autorin nicht eng an den Lehrstuhl für Schulpädagogik angebunden war. Hier konnte der Weg der argumentativen Validierung in Zusammenarbeit mit Professor Kahlert und mit weiteren außenstehenden Hochschulangehörigen beschritten werden.

7 Abschließende Diskussion und mögliche theoretische und praktische Konsequenzen

Dissertationen sind eigentlich nie fertig.

Man muss sie verlassen.

Aufgeben.

Verbessern könnte man immer noch was.

(In Anlehnung an David Fincher)¹⁶³

Aufbauend auf den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung und deren Einordnung in die empirische Forschung lassen sich Desiderate und Implikationen für die weiterführende Forschung sowie Umsetzungshilfen für eine verbesserte Kooperation von Schule und Ehrenamt ableiten. Das Kapitel beginnt mit einer komprimierten Zusammenfassung der durch diese Arbeit hinzugewonnenen Erkenntnisse. Anschließend werden Empfehlungen für den Aufbau einer Kooperation von Schule und Ehrenamt gegeben. Abschließende Bemerkungen beenden dieses Kapitel und die Untersuchung.

7.1 Bedeutung der vorliegenden Untersuchung

Die vorliegende Arbeit stellt die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit von Lehrkräften und ehrenamtlich Engagierten in (Grund-)Schulen in den Fokus. Durch die empirische Untersuchung sollten Erkenntnisse gewonnen werden, wie sich die Zusammenarbeit zwischen den schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen in der Praxis des schulischen Alltags darstellt, welche Herausforderungen dabei auftreten und welche Ursachen dafür verantwortlich sind. Ein weiteres Ziel war es, das Engagementfeld der ehrenamtlichen Tätigkeit in (Grund-)Schulen zu rekonstruieren. Mit der vorliegenden Untersuchung wurde eine vielfach vorhandene Realität, nämlich die Zusammenarbeit von Ehrenamt und Schule, einer wissenschaftlichen Analyse unterzogen, die die Perspektiven beider Partner*innen berücksichtigt. Damit konnten auch Grundlagen für weitere (quantitative) Forschungen gelegt werden, da für das Einsatzfeld und die Kooperation nun vertiefte Erkenntnisse vorliegen.

¹⁶³ Das Originalzitat lautet „Filme sind eigentlich nie fertig. Man muss sie verlassen. Aufgeben. Verbessern könnte man immer noch was.“ (David Fincher) aus: schöne wissenschaftliche texte (2022:33) Ein Leitfaden zur Anfertigung von Studienarbeiten in den Kulturwissenschaften, Universität Leipzig, Institut für Kulturwissenschaften, aktualisiert und erweitert von Jan Beuerbach, Uta Karstein, Christiane Reinecke, Ringo Rösener, Kathrin Sonntag

Mit dieser Untersuchung erfolgte erstmals eine differenzierte Darstellung des schulischen Tätigkeitsfelds ehrenamtlich Engagierter an der Grundschule. Insbesondere die durch diese Arbeit identifizierte Care-Arbeit könnte ein Ansatz für eine Erweiterung des schulischen Felds ehrenamtlicher Tätigkeit sein. Zugleich wurde eine Möglichkeit identifiziert, über den Bereich der Care-Arbeit eine - in der (Engagement-)Forschung angestrebte - Trennung haupt- und ehrenamtlicher Tätigkeit zu erreichen.

Des Weiteren wurden Erkenntnisse über den Grad der Verzahnung und die Qualität der Zusammenarbeit gewonnen. Hierbei stand stets die doppelperspektivische Sichtweise der beteiligten Akteur*innen im Fokus des Erkenntnisinteresses, abweichend von der zuvor für diesen Bereich mehrheitlich erfolgten Forschung. In Teilen wurden hierbei durchaus differente Perspektiven identifiziert. Diese finden sich insbesondere im Bereich der Kommunikation und werden in unterschiedlichen Perspektiven im Hinblick auf Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit deutlich.

Eine Analyse ergibt für die Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt Schwierigkeiten und Belastungen, wie sie aus zwei Bereichen beschrieben werden: aus der Kooperationsforschung und aus der Forschung zum Ehrenamt. Die Zusammenarbeit führt somit zu einer Kumulation von Herausforderungen und es lässt sich hierfür eine Addition von Schwierigkeiten identifizieren. Diese Erkenntnisse haben Auswirkungen auf Lösungsansätze zu deren Bewältigung, da sowohl die Rolle der Lehrkraft als auch die Rollen der hauptamtlich und ehrenamtlich Tätigen berücksichtigt werden müssen.

.

Ebenfalls Auswirkungen auf die weitere Forschung und auf die Akquirierung neuer freiwillig Tätiger könnte die durch diese Arbeit hinzugewonnene Erkenntnis haben, dass Gerechtigkeitsmotive für die Aufnahme einer ehrenamtlichen Tätigkeit auch in der (Grund-)Schule eine Rolle spielen. Die Bedeutung des Gerechtigkeitsmotivs für menschliches Handeln konnte bereits für ehrenamtliche Tätigkeiten nachgewiesen werden - jedoch erstmals auch für das Tätigkeitsfeld Grundschule.

Diese Erkenntnis stützt die noch junge Erweiterung des VFI (1998) - einem Inventar zur Erfassung der Motivation freiwillig Engagierter (erfasst werden Erfahrungs-, Karriere-, Schutz-, Selbstwert-, soziale Anpassungs- und die Wertefunktion) - durch eine Arbeitsgruppe um Theo Wehner. Die Erweiterung richtet sich darauf, „wahrgenommene gesellschaftliche Ungerechtigkeiten durch das eigene Engagement zu verringern und Gerechtigkeit in der Gesellschaft zu fördern“ (Kals et al. 2021:18). Die Beantwortung der

Frage, warum sich jemand entscheidet, freiwillig tätig zu werden und längerfristig Freiwilligenarbeit leistet, erweist sich zudem als unterstützend bei der Akquirierung weiterer ehrenamtlich Tätiger. Denn, wenn sich potentiell Engagierte für dasselbe Zielspektrum engagieren, in diesem Fall die Unterstützung von Kindern/Schüler*innen, sich jedoch Wahlmöglichkeiten ergeben, in welche Organisation das Engagement eingebracht werden soll, stehen die Organisationen miteinander in einem Wettbewerb um freiwillig Tätige. Die Erkenntnis, dass Gerechtigkeitsmotive für die Aufnahme einer ehrenamtlichen Tätigkeit in der (Grund-)Schule eine Rolle spielen, könnte demnach hilfreich sein, sich im Markt der Bewerber*innen um ehrenamtlich Engagierte positiv zu positionieren.

In der vorliegenden Untersuchung musste eine Erweiterung der Kooperationsebene von Gräsel et al. (2006) vorgenommen werden, um ein „Instrument“ zu schaffen, berufsübergreifende Kooperation genauer zu beschreiben. Dieses wurde von der Autorin als „kooperative Aktivitäten“ bezeichnet. Hierunter werden Kooperationsprozesse verstanden, die nicht reziprok sind, mit Low-Cost-Einsatz erfolgen und zugleich in Form von Tauschprozessen stattfinden, die vorwiegend in einer Richtung erfolgen, so dass eine unilaterale Dependenz eines Partners erkennbar ist. Mit der Notwendigkeit der Beschreibung kooperativer Vorgänge außerhalb des vorhandenen Inventars wird zum einen deutlich, dass die differenzierenden Betrachtungen von Kooperation von Gräsel et al. (2006) nicht ausreichend sind, um berufsübergreifende Kooperationen mit berufsfremden pädagogisch tätigen Personen zu beschreiben. Zum anderen könnte diese von der Autorin in Ansätzen entwickelte Ebene ein kleiner Stein im Gebäude der konzeptionellen Weiterentwicklung des Kooperationsbegriffs sein (siehe hierzu auch das Kapitel 7.2).

7.2 Implikationen für die weiterführende Forschung

An die untersuchten Fragen, wie sich das Handlungsfeld darstellt, wie die ehrenamtlichen und schulischen Akteur*innen die Zusammenarbeit aus ihrer jeweiligen Perspektive darstellen, welche Herausforderungen bestehen und mit welchen Strategien die Grundschulen diesen begegnen, kann in vielfacher Weise in zukünftigen Untersuchungen angeknüpft werden.

In diesem Kapitel werden Desiderate, soweit sie nicht bereits angesprochen wurden, und Anknüpfungspunkte für weitere Forschung vorgestellt, die sich während des Forschungsprozesses herauskristallisiert haben und aufgrund der empirischen Ergebnisse dieser Arbeit als besonders bedeutsam erscheinen.

- Erweitertes Forschungsvorgehen

Für zukünftige Untersuchungen bieten sich verschiedene Ansatzpunkte, um Fragen zu behandeln, die im Zusammenhang mit Handlungsfeld, Perspektiven der ehrenamtlichen und schulischen Akteur*innen bezüglich der Zusammenarbeit, bestehenden Herausforderungen und Strategien, mit denen Grundschulen ihnen begegnen, entstehen.

In zukünftige Forschung können weitere Akteur*innen, die in dieses Handlungsfeld involviert sind, einbezogen werden. Durch die Einbeziehung der Schüler*innen, die unmittelbar vom ehrenamtlichen Einsatz betroffen sind, sowie der mittelbar daran beteiligten Eltern, können die Erkenntnisse über das Handlungsfeld von Schule und Ehrenamt vertieft und erweitert werden. Auch die Hinzunahme von Schulentwicklungsexpert*innen in den Kreis der Befragten könnte weiterführende Aspekte zur Verbesserung der Kooperation von Ehrenamt und Schule generieren. Der Einbezug der Perspektive derjenigen, die einer Kooperation aufgrund eigener Erfahrungen ablehnend gegenüberstehen, könnte die Erkenntnislage erweitern und einer verbesserten Zusammenarbeit dienlich sein.

Die vorliegende Studie untersucht die Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt nur zu einem bestimmten Zeitpunkt. Um ein besseres Verständnis dafür sowie für andere berufsübergreifende Kooperationen zu erlangen, wäre es von Interesse, die Zusammenarbeit über einen längeren Zeitraum zu beobachten. Auf diese Weise könnten Entstehung, Entwicklung und Ausgestaltung von Kooperationen sowie Rollen und Motive der beteiligten Akteur*innen auf den verschiedenen Ebenen der Zusammenarbeit

(Schulleiterebene, Mittlerebene und Ebene des Kleinteams) genauer untersucht werden. Über die Ergänzung durch longitudinale Studien könnten neben Kognitionen als Motive für die Aufnahme einer freiwilligen Tätigkeit auch Emotionen untersucht werden, denn die Ausübung der ehrenamtlichen Tätigkeit wird „häufig von starken Gefühlen begleitet“ (Kals et al. 2019:26). In diesem Sinne äußern sich auch Wehner und Günter (2015) und Sims et al. (2013). Zudem spielen gerade Emotionen eine wichtige Rolle in Beziehungskonflikten, wie sie zumindest in Ansätzen auch in der vorliegenden Studie für die Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt identifiziert wurden.

- Theoretische und begriffliche Desiderate

Gräsel et al. (2006) unterscheiden in der Beschreibung einer Zusammenarbeit von Lehrkräften drei Formen der Kooperation: Austausch, kooperative Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion. Diese Beschreibungen werden auch für andere Kontexte adaptiert (Olk et al., 2011; Kamski, 2011). Entsprechend dem in der Literatur beschriebenen Vorgehen, nach Prüfung der Zulänglichkeit der Kooperationsebenen für die eigene Untersuchung, erschienen der Autorin die von Gräsel und Team beschriebenen Kooperationsebenen zur Adaption für die eigene Untersuchung geeignet, um die Zusammenarbeit von Lehrkräften und ehrenamtlichen Akteur*innen darzustellen. Dabei ging die Autorin von einer prinzipiellen Übertragbarkeit der allgemeinen Merkmale der Lehrerkooperation auf überprofessionelle Kooperationen auch mit ehrenamtlich Tätigen aus.

Für die schulische Kooperation mit außerschulischen, nicht-pädagogisch geschulten, fachfremden Kooperationspartner*innen, wie sich die Gruppe der ehrenamtlichen Akteur*innen in der Untersuchung darstellt, erwies sich die Festlegung der definierten Kooperationsniveaus als nicht zureichend. Ein Großteil der kooperativen Aktivitäten zwischen schulischen und ehrenamtlichen Partnern zeichnet sich durch eine Dominanz von Koordinationsprozessen und der Informationsbereitstellung seitens der schulischen Akteur*innen aus. Deren Zusammenarbeit findet, unter fachlichen Gesichtspunkten betrachtet, nicht auf Augenhöhe statt; entsprechend lässt sich diese Form der Zusammenarbeit nicht unter Austausch im Sinne der Gräsel'schen Definition subsumieren. Sie findet auch auf einer anderen Ebene statt. Aus diesem Grunde wurde von der Autorin der Begriff „kooperative Aktivitäten“ eingeführt und verwendet, um eine Zusammenarbeit zu rekonstruieren, die eine gewisse Regelmäßigkeit aufweist, eine gemeinsame

Zielorientierung implizieren kann und die durch Koordinationsprozesse und einseitige Informationsbereitstellung und -weitergabe gekennzeichnet ist.

Eine theoretische Erweiterung oder eine konzeptionelle Weiterentwicklung des Begriffs Kooperation auf Grundlage des von Gräsel und dem Team entwickelten Definitions begriffs wäre für die vorliegende Untersuchung unter Umständen hilfreich gewesen. Mit diesem Desiderat nach einer Erweiterung der Kooperationsebenen um eine zusätzliche Stufe schließt sich die Autorin demjenigen von Ahlgrimm et al. (2012:329) an, die ebenfalls die Frage nach Möglichkeiten der Erweiterung der Kooperationsebenen um eine zusätzliche Stufe aufwerfen. Auch Münderlein (2013) und Schütt (2009:311) formulieren Desiderata in diesem Sinne und mahnen eine theoretische Präzisierung und eine konzeptionelle Weiterentwicklung des Kooperationsbegriffs an; beispielsweise durch eine Verknüpfung mit Konzeptionen, die in der Arbeits- und Organisationspsychologie entwickelt wurden, so der Vorschlag von Huber (ebd. 2009:219). Die Studie von Hartmann, Richter und Gräsel (2021) verweist in einer andere Richtung. Die verwendeten Modelle zur Kooperation verknüpfen Kooperationsebene und Kooperationsinhalte. Sie verweisen darauf, dass bei Kooperation von Lehrkräften eine Unterscheidung von Inhalten kollegialer Kooperation genauso wichtig ist wie die von Kooperationsformen.

- Desiderate der Kooperationsforschung

In den letzten Jahren haben sowohl nationale als auch internationale Studien gezeigt, dass eine positive Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen einen positiven Einfluss auf die schulische Leistung und die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen hat. Das Verhältnis zwischen Schüler*innen und Lehrkräften ist demnach von großer Bedeutung. Zu diesen Ergebnissen gelangen unter anderem die Studien von Kuhn und Fischer (2014), Hattie (2008) und Racherbäumer (2017). Aus den Erkenntnissen der oben genannten Forschung und denen der vorliegenden Arbeit ergibt sich für die Kooperationsforschung eine weitere Fragestellung: Inwieweit wirkt sich die ehrenamtliche Tätigkeit auf das Lernen des geförderten Kindes aus bzw. kann die ehrenamtliche Care-Arbeit, die an den untersuchten Schulen anzutreffen ist, sich stabilisierend und/oder kompensierend auf die jeweiligen Schüler*innen - vielleicht sogar auf deren soziales Umfeld - auswirken? Hierzu bedürfte es einer längsschnittlichen Untersuchung, in der die Teilnehmenden über einen längeren Zeitraum hinweg beobachtet werden, um

Veränderungen oder Entwicklungen in einem bestimmten Bereich zu erfassen und zu verstehen.

- Desiderate der Forschung zum Ehrenamt

Bisher gibt es nur begrenzte Informationen über die Rolle und Bedeutung des Ehrenamts im schulischen Kontext gemäß der in dieser Untersuchung verwendeten Definition. Auch liegen über ehrenamtliche Aktivitäten in diesem Kontext nur begrenzt statistische Daten vor: Wer sich mit welchem Zeitbudget, an welcher Schulform engagiert, entzieht sich der statistischen Betrachtung. Wie viele Schulen welcher Schulart haben sich dem ehrenamtlichen Engagement geöffnet? Dies sind nur einige beispielhafte Fragen, die sich im Zusammenhang mit der Erfassung statistischer Daten für den ehrenamtlichen Tätigkeitsbereich an Schulen stellen. Insgesamt weist der ehrenamtliche Tätigkeitsbereich im Kontext der Schule noch viele empirische Fragezeichen auf. Daher bedarf es weiterer quantitativer empirischer Forschung, um diese Lücke zu schließen. Insbesondere die kumulative Untersuchung von Kindergarten und Schule als gemeinsames ehrenamtliches Einsatzfeld durch die Freiwilligensurveys, die vielfach der Forschung als Basisinformation dienen, hemmen eine differenzierte Forschung in einem der Teilbereiche. Daher wäre es von großer Bedeutung, separate Untersuchungen zum freiwilligen Engagement in Kindergarten und Schule, eventuell nach Schularten getrennt, durchzuführen, um valide statistische Daten für jeden dieser beiden Bereiche zu erhalten.

- Desiderate zum Praxistransfer

Von der Autorin wurden praxisorientierte Empfehlungen entwickelt, die dazu dienen sollen, eine effektive Zusammenarbeit mit ehrenamtlich Tätigen in schulischen Kontexten zu ermöglichen. Erfreulich wäre es, wenn die Potenziale dieser und weiterer diesbezüglichen Arbeiten in die Weiterbildung schulischer oder ehrenamtlicher Akteur*innen oder anderer Interessierter einfließen würde. Wie kann der Transfer der wissenschaftlichen Erkenntnisse aus dieser Arbeit und auch anderer Forschungsprojekte für die schulische Arbeit fruchtbar gemacht werden?

Die Deutsche Stiftung für Engagement und Ehrenamt ermöglicht über die Förderung von Forschungsvorhaben, neues Wissen zu generieren und Forschungslücken zu schließen, um ehrenamtliches Engagement zu stärken. Jedoch fehlt es, trotz dieses Engagements

der öffentlich-rechtlichen Stiftung¹⁶⁴, an Konzepten, die gewonnenen Erkenntnisse beispielsweise zur Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt, aber auch weitere Erkenntnisse in diesem Bereich, einer größeren Anzahl von Nutznießer*innen zugänglich zu machen.

Wie bereits dargelegt, eröffnen die Fragen, die sich aus den Erkenntnissen dieser Untersuchung ergeben, ein breites Forschungsfeld, das qualitative und quantitative Untersuchungen im Schnittstellenbereich von Ehrenamt und Schule umfasst. Die vorliegende Arbeit stellt lediglich einen Schritt auf dem Weg zu einem systematischen Verständnis dar.

7.3 Implikationen für die Praxis

Ein Anliegen dieser Untersuchung ist es, Kenntnisse zu generieren, die erlauben, die Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt gezielt zu unterstützen.

Die individuelle schulische Ausgangssituation und die Dynamik des schulischen Alltags lassen die Konstruktion einer beständigen, letztgültigen Gestaltungsstrategie im Sinne von Handlungsempfehlungen zum Kooperationsaufbau nicht zu. Grundlegende Weichenstellungen, so zeigen die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit, sind jedoch durchaus möglich. Zum Aufbau einer gelingenden Kooperation von Schule und Ehrenamt finden sich im Folgenden Empfehlungen. In diesen wurden die Erkenntnisse dieser Untersuchung mit prozessbezogenen und strukturbezogenen Elementen, die in der Literatur zur Kooperation oft getrennt beschrieben werden, verknüpft. Das Ziel war es, einen Überblick darüber zu erhalten, welche Maßnahmen in welchen Phasen förderlich für eine erfolgreiche Zusammenarbeit sind. Anzumerken ist, dass nicht alle förderlichen Rahmenbedingungen prozessualen Ebenen zuzuordnen sind. Die Entwicklung solcher Bedingungen kann durch strukturelle Maßnahmen unterstützt werden, die jedoch ihren eigenen zeitlichen Verlauf haben. Angesprochen sind hierbei förderliche Bedingungen der

¹⁶⁴ „Die öffentlich-rechtliche Stiftung ist ein gemeinsames Vorhaben des Bundesministeriums des Innern, für Bau und Heimat, des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie des Bundesministeriums für Ernährung und Landwirtschaft“. <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/buergerschaftliches-engagement/deutsche-stiftung-fuer-engagement-und-ehrenamt/deutsche-stiftung-fuer-engagement-und-ehrenamt-node.html>. Aufgerufen am 07.04.2023.

Zusammenarbeit wie der Aufbau von Vertrauen, die Bildung von Gruppenkohäsion oder ein wertschätzender Umgang miteinander.

In der Literatur zum Ehrenamt werden unterschiedliche Kooperationsphasen beschrieben. Entsprechend diesen Entwicklungsphasen wurden von der Autorin verschiedene Empfehlungen als „Bausteine“ für eine Kooperation zugeordnet.

- Präkooperative Phase

Um eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen zu gewährleisten, ist es ratsam, die Überlegungen von Rogers (2003), wie sie im Kapitel 3 beschrieben wurden, in die eigenen Vorüberlegungen einzubeziehen. Rogers betont in seinen Untersuchungen die Bedeutung des Nutzens, der für Kooperationsentscheidungen eine große Rolle spielt. Die Klärung von Fragen des Nutzens, der Umsetzbarkeit und Verbindung mit Werten und Erfahrungen der Lehrkräfte können beispielsweise der Schulleitung bei der Initiierung einer Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen und dem Abbau möglicher Hemmschwellen für zukünftige kooperative Aktivitäten als Entscheidungshilfe dienen. Die Entscheidung für die Aufnahme kooperativer Aktivitäten lässt sich aus Sicht der Akteur*innen befördern, wenn die von Rogers aufgezeigten Fragen (sichtbarer Nutzen, relative Vorteile, Adaptivität an eigene Erfahrungen, nicht zu hohe Komplexität) positiv beantwortet werden. Zudem können daraus Hinweise auf Schwierigkeiten und hinderliche Bedingungen gewonnen werden.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studien weisen zudem deutlich darauf hin, Ziele, Konzepte und Vorstellungen der Schule schriftlich und von allen Beteiligten einsehbar, festzulegen.

Eine Zusammenarbeit von Ehrenamtlichen und Lehrkräften, die die oben genannten Kriterien der Dauerhaftigkeit, Verlässlichkeit, Sinnhaftigkeit und Zufriedenheit erfüllt, bedarf einer Analyse der schulischen Voraussetzungen, Bedürfnisse und der Rahmenbedingungen einer eventuellen Kooperation. Diese Analyse richtet sich jedoch nicht einseitig an den schulischen Partner, sondern die Frage nach Bedürfnissen und Wünschen sollte auch von ehrenamtlicher Seite geklärt sein. Ferner sollte, so die Erkenntnis der vorliegenden Untersuchung, die Zusammenarbeit mit ehrenamtlich Tätigen mehrheitlich von dem Kollegium gewollt sein und die direkte Zusammenarbeit mit freiwillig Engagierten soll von Lehrkräften auf freiwilliger Basis erfolgen.

- Phase der Kooperationsaufnahme

Vor Beginn der eigentlichen Kooperation sollte im direkten Gespräch eine Klärung der jeweiligen Erwartungen und Bedürfnisse und eine Verständigung über die angestrebten Ziele erfolgen. Auch das Einholen von Informationen über rechtlich notwendige Schritte dienen dem Gelingen.

Der Aufbau von Kooperationsstrukturen durch Festlegung von äußeren Rahmenbedingungen wie Räume, Zeiten und Absprachen über die eingegangenen Verpflichtungen und die Festlegung inhaltlicher Aspekte wie Zuständigkeiten, Aufgaben, Rechte und Pflichten sind grundlegend für eine gelingende Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen. Auch diese Absprachen sollten in schriftlicher Form festgehalten werden. Zudem sollten in dieser Phase Überlegungen hinsichtlich struktureller Maßnahmen bezüglich des gegenseitigen Informationsaustausches und der eventuellen Konfliktbearbeitung erfolgen. Dies könnte durch die Festlegung von Sprechzeiten, in Form eines Kummerkastens oder durch die Ernennung eines Ansprechpartners geschehen. Nicht wenige Autor*innen weisen auf die Notwendigkeit eines festen Ansprechpartners für beide Kooperationsbeteiligte hin und erachten dies als wichtige Bedingung für gelingende Zusammenarbeit. Diese Notwendigkeit kann von der Autorin nur bestätigt werden. In diesem Zusammenhang wird auch auf die große Rolle ausreichender zeitlicher Ressourcen für schulische Partner*innen hingewiesen, denn kooperative Aktivitäten sind zeitintensiv.

(Spätestens) in dieser Phase, so die Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung, ist es hilfreich, sich über die unterschiedlichen Handlungslogiken der Partner zu informieren, eine Stärkung kommunikativer und sozialer Kompetenzen des Kollegiums zu fördern und Kooperationstechniken, Prozess- und Moderationskompetenzen und die Bereitschaft zur Rollenreflexion zu stärken.

Eine gelingende Kooperation von Ehrenamtlichen und Lehrkräften bedarf der Initiierung und Gestaltung positiver Informations- und Kommunikationsprozesse, die Festlegung struktureller Maßnahmen sowie die Bereitstellung von Ressourcen, so das Resümee der Autorin. Hierbei sind klare Zuständigkeiten, klare Aufgabenbeschreibungen und klare Abgrenzungen bevorzugt schriftlich verfasst von großer Bedeutung.

- Laufende Kooperation

Anerkennung der geleisteten Arbeit auf beiden Seiten, Offenheit, gegenseitiger Informationsaustausch und Interesse an der Kooperation, gegenseitige Respektierung sowie eine positive persönliche Einstellung zur Kooperation bei allen Beteiligten erweisen sich als wichtige Bedingungen auf der Beziehungs- und Persönlichkeitsebene, so die Erkenntnisse dieser Untersuchung. Hierbei wird von der Autorin ein konstruktiver Umgang mit Kritik bei allen Beteiligten als wichtig erachtet.

Für die Optimierung der Kooperation sind eine kontinuierliche Begleitung der Ehrenamtlichen und ihrer Tätigkeit sowie systematische Evaluation einschließlich einer gemeinsamen Reflexion der Zusammenarbeit notwendig. Dabei bedarf es Transparenz in der Kommunikation und - wie bereits genannt - struktureller Vorgaben für den Verständigungsprozess und den Informationsaustausch. Ziel sollte die Entwicklung einer gemeinsamen für die jeweilige Schule passenden Kooperationskultur sein. Es sollte bedacht werden, dass für die Entwicklung zwischenmenschlicher Prozesse und die Entwicklung von Vertrauen Zeit bedarf. Diese Zeit sollten alle Beteiligten sich und der Kooperation zugestehen, um ein gelingendes Prozessgeschehen und die Kultivierung von positiven zwischenmenschlichen Beziehungen zu ermöglichen. Denn unter dem Aspekt einer prozessgeleiteten Vorstellung von Kooperation sind die Annäherung der Erwartungen und die Klärung des gemeinsamen Vorgehens zusammen mit der Entwicklung und Erprobung geeigneter kommunikativer und auf Vertrauen basierender Strukturen zeitaufwändig, aber von großer Bedeutung für eine gelingende Zusammenarbeit.

Als wichtiger Beitrag zu einer gelingenden Kooperation gilt die aktive Steuerung und Unterstützung durch die Schulleitung hinsichtlich der Schaffung struktureller Voraussetzungen und deren Weiterentwicklung, aber auch durch Reflexion und Evaluation der Kooperation. Die Initiativen der Schulleitung hinsichtlich Schulklima, Initiierung und Unterstützung von Teamentwicklungsprozessen leisten einen wichtigen Beitrag zum Gelingen der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Ehrenamtlichen. Ob hierbei eine Mittlerebene eingesetzt und/oder eine ehrenamtliche Steuerung der ehrenamtlich Engagierten initiiert werden sollte, sollte in Abhängigkeit der Situation der Einzelschule, aber auch entsprechend den Ergebnissen der weiteren Forschung entschieden werden.

Wesentliche Grundlage für eine gelingende Kooperation ist, so das Ergebnis dieser Untersuchung zur Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt, dass diese von allen Akteur*innen „trotz aller Gegensätze, Befürchtungen und Mehrarbeit“ (Speck/Olk (2009, o.A.) gewollt ist und beiden Partner*innen zumindestens mittelbar einen persönlichen Nutzen verspricht. Ferner muss „..das ‚Fremde‘ grundsätzlich anerkannt und akzeptiert werden“ (ebd. 2009, o.A.). Basis einer gelingenden Zusammenarbeit stellen gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung dar.

- Beendigung der Kooperation

Zu dieser von der Forschung als wichtig erachteten Phase (u.a. Matuschek/Niesyto, 2016; Schumacher, 2015d) waren den vorliegenden Daten keine verwertbaren Informationen zu entnehmen. Hier sind weitere Forschungen vonnöten. Van Santen und Seckinger (2003), die in ihren Arbeiten Kooperationsprozesse untersucht haben, setzen die Reflexion über das Kooperationsgeschehen an das Ende der Zusammenarbeit. Die Autorin präferiert nach den Erkenntnissen der Untersuchung eine begleitende Evaluation. Ziel sollte es unabhängig vom Zeitpunkt sein, Spannungsfelder zu identifizieren und Entwicklungen und Erwartungen zu überprüfen.

Eine respektvolle Verabschiedung ist nicht nur eine Geste des Anstands, sondern auch ein Zeichen der Anerkennung für Zeit, Energie und Expertise, die Ehrenamtliche in ihre Tätigkeit an der Schule investiert haben. Darüber hinaus kann eine gute Verabschiedung auch langfristige Auswirkungen haben. Ehrenamtliche, die sich wertgeschätzt fühlen, sind wahrscheinlich eher bereit, ihre Erfahrungen positiv weiterzugeben und andere, eventuell über Mundpropaganda, dazu zu ermutigen, sich ebenfalls zu engagieren. Insgesamt ist eine angemessene Verabschiedung und Wertschätzung der geleisteten Arbeit ein wichtiger Schritt, um den Ehrenamtlichen für ihre Beiträge zu danken. Darüber hinaus ist es eine Möglichkeit, die Partnerschaft zwischen Schule und Ehrenamt zu stärken und eine positive Atmosphäre der Zusammenarbeit zu schaffen.

Empfehlungen für die Zusammenarbeit von Ehrenamt und Schule

Aus den Erkenntnissen der vorliegenden Studie und den theoretischen Vorarbeiten lassen sich zur Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt mit Fokus auf die unterrichtsbezogene Tätigkeit ehrenamtlich Engagierter sechs Bausteine extrahieren, die Aufbau und Gestaltung einer kooperationsförderlichen Zusammenarbeit „untermauern“.

Um den Prozesscharakter von Kooperation in den Empfehlungen gerecht zu werden, wurde auf das Survey-Feedback-Konzept aus der Aktionsforschung zurückgegriffen, dessen Anfänge auf den Sozialpsychologen Lewin (1958) zurückgehen. Kennzeichnend für dieses Modell ist eine zyklische Abfolge von Analyse, Maßnahme/Intervention und Evaluation (hierzu auch Schumacher, 2012a;b; Schreyögg, 2003). Ausgangspunkt ist die breite Partizipation der Beteiligten an der (Weiter-)Entwicklung der Organisation. Über deren Einbindung können die Problemlösungskompetenzen der unmittelbar beteiligten Akteur*innen aktiviert und organisationsspezifische Lösungen und Weiterentwicklungen realisiert werden. Das gemeinsame Arbeiten an Problemen soll zudem die Bereitschaft zur Veränderung des eigenen Verhaltens stärken und den Aufbau von Vertrauen erhöhen (Schreyögg, 2003).

Die nachfolgende Checkliste fasst die Kooperationsphasen als Fragen formuliert - untergliedert in sechs Bausteine - zusammen. Ziel des Fragenkatalogs ist es, die Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt langfristig und für alle Beteiligten gewinnbringend zu initiieren, zu begleiten und zu gestalten. Sinnvoll wäre es, sich diese Fragen bereits zu Beginn einer Kooperation unter dem Gesichtspunkt zu stellen: Sind wir dazu bereit, haben wir diese möglichen Probleme und Anforderungen im Blick? Ferner kann der Fragenkatalog die Kooperation als eine Form der Zwischenbilanz unterstützen - durch leitende Fragen unterstützt er den Blick zurück und auch nach vorne.

Die in Frageform zusammengefassten Erkenntnisse richten sich vornehmlich an die schulischen Akteur*innen, denn diese tragen aktuell die Hauptlast der organisatorischen Gestaltung der Zusammenarbeit.

Die jedem Baustein zugeordneten Fragestellungen sind so formuliert, dass diese mit einem „Ja“ beantwortet werden sollten, um eine erfolgreiche Zusammenarbeit zu gestalten. Grundlage der Zusammenarbeit sollte das Prinzip der Freiwilligkeit für alle beteiligten Akteur*innen und eine Orientierung an den Bedürfnissen von Schüler*innen, Lehrkräften und ehrenamtlich Tätigen sein. Als hilfreich erweist sich, die Vorgehensweisen in der Zusammenarbeit schriftlich zu fixieren und diese allen Kooperationsbeteiligten zugänglich zu machen.

Die „Bausteine“ der Zusammenarbeit werden im Folgenden in einer grafischen Darstellung präsentiert. Im Anschluss finden sich die Fragestellungen.



Abb. 27: Bausteine für eine kooperationsförderliche Zusammenarbeit

■ Ausgangslage erfassen und Bedarfe analysieren

- Haben wir uns überlegt, aus welchen Gründen und Motiven wir eine Veränderung wünschen und was wir konkret von einem Einsatz von Ehrenamtlichen an unserer Schule erwarten? Wissen wir, ob sich daraus Änderungen an unserem Leitbild ergeben? Haben wir unsere Ziele und Vorstellungen schriftlich niedergelegt?
- Haben wir unsere im Kollegium ggf. vorhandenen Ambivalenzen zur Kooperation mit ehrenamtlichen Akteur*innen wahr- und ernst genommen und die Freiwilligkeit aller Beteiligten in der Zusammenarbeit akzeptiert?
- Sind wir uns über die Prozesshaftigkeit der Kooperation und die unterschiedlichen Handlungsorientierungen von Schule und Ehrenamt im Klaren? Wissen wir, an welchen Punkten die unterschiedlichen Handlungsorientierungen deutlich werden und an welchen Punkten diese konfrontativ aufeinandertreffen können? Haben wir uns hierüber entsprechende Kenntnisse angeeignet? Haben wir unsere kooperativen Fähigkeiten auch in Hinsicht auf fachfremde Partner*innen überprüft und sind wir bereit, diese zu stärken?
- Können wir uns vorstellen, die außerschulische Perspektive der ehrenamtlichen Akteure*innen als Input für unsere Arbeit anzunehmen und nicht als persönliche Kritik zu verstehen?

- Haben wir uns ein Bild von den für die Kooperation notwendigen personellen, räumlichen, finanziellen und zeitbezogenen Ressourcen verschafft? Sind wir uns über die zeitbezogenen Konsequenzen für die beteiligten schulischen Akteur*innen im Klaren? Sind wir ressourcenstark genug, um die Kooperation ohne dysfunktionale Konsequenzen und Einschränkungen aufnehmen und durchführen zu können?

■ Aufgaben beschreiben und Abgrenzungen definieren

- Sind wir uns im Klaren darüber, dass ehrenamtliche und schulische Akteur*innen einen jeweils einzigartigen Beitrag für die Schüler*innen leisten und sich unsere Beiträge ergänzen? Betrachten wir die Zusammenarbeit mit ehrenamtlich Tätigen als Erweiterung und nicht als Ersatz für professionell Handelnde?
- Haben wir die Aufgaben der ehrenamtlich Tätigen an unserem Leitbild orientiert? Haben wir uns überlegt, wie weit eine Verschränkung von Schule und Ehrenamt gehen soll? Haben wir die Aufgaben und die Tätigkeit der ehrenamtlich Engagierten genau beschrieben und den Tätigkeitsbereich abgegrenzt? Besteht bei allen Beteiligten Klarheit und Transparenz hinsichtlich der Aufgaben- und Einsatzbereiche?
- Haben wir für die ehrenamtlich Tätigen Gestaltungs- und Entwicklungsräume geschaffen, damit diese im schulischen Rahmen gegebenenfalls eigene Ideen initiieren können?

■ Freiwilligenmanagement implementieren und Strukturen aufbauen

- Haben wir die Implementierung eines Freiwilligenmanagements durch ehrenamtliche Engagierte als Möglichkeit der Organisation der Zusammenarbeit geprüft?
- Hat die für die Kooperation zuständige Lehrkraft eine Entlastung vom Alltagsgeschäft erhalten, um die Verbindung von Schule und Ehrenamt umzusetzen und zu begleiten? Wurden ihr Ressourcen (materielle, zeitliche, personelle und finanzielle) zur Verfügung gestellt?
- Haben wir die formalen Rahmenbedingungen - wie erweitertes Führungszeugnis, Abklärung von Umfang und Dauer des Engagements und die Finanzierung der ehrenamtlichen Auslagenerstattung - geklärt?
- Haben wir den Kontakt von ehrenamtlichen und schulischen Akteur*innen verbindlich, nachhaltig und entgegenkommend geplant und Strukturen für den Austausch geschaffen?

- Haben wir Routinen des grundständigen Informationsaustausches und räumlich-zeitliche Schnittstellen geschaffen und diese Informationen für alle zugänglich in schriftlicher Form niedergelegt?
- Haben wir Möglichkeiten für informelle Kontakte zu den ehrenamtlichen Akteur*innen und zwischen diesen geschaffen und sind wir bereit, auf Kommunikations- und Kontaktwünsche der Ehrenamtlichen einzugehen?
- Haben wir überlegt, welche Möglichkeiten der Konfliktvermeidung und -bearbeitung an unserer Schule geeignet erscheinen und welche Strukturen hierfür notwendig sind?

■ Einführen und wertschätzend begleiten

- Bieten wir freiwillig Engagierten in der Schule eine Orientierung (durch die Vermittlung von Organisationswissen wie Leitbild, Ziele, Aufgabenbeschreibung, Strukturen, Regeln und wichtigen Ansprechpartner*innen) an und begleiten wir sie aktiv und unterstützend?
- Haben wir Formen der Anerkennung für schulische und ehrenamtliche Beteiligte definiert und etabliert?
- Erkennen wir an, dass auch in der Praxis des schulischen Alltags ehrenamtliche und schulische Akteur*innen einen spezifischen Beitrag für die Schüler*innen und die Schule leisten, dass die Beteiligten sich mit ihren Kompetenzen und Tätigkeiten ergänzen und auf wir uns Augenhöhe begegnen?

■ Auswerten und anpassen

- Haben wir festgelegt, wie wir den Prozess der Zusammenarbeit kritisch begleiten, abgleichen, ob die Erwartungen aller Beteiligten erfüllt werden und die gewählten Strukturen, Vorgehensweisen und Aufgabenbeschreibungen in der durchgeföhrten Weise geeignet sind?
- Haben wir Wege geschaffen, um Perspektiven und Erfahrungen der Ehrenamtlichen und schulischen Partner*innen einzufangen und daraus zu lernen? Haben wir Strukturen entwickelt, wie erhaltenes Feedback in Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses wieder in die Zusammenarbeit einfließen kann?
- Sind wir bereit, gegebenenfalls entsprechende Veränderungen vorzunehmen, um uns mit dem Ziel einer verbesserten Zusammenarbeit weiterzuentwickeln?

■ Beenden der Tätigkeit

- Haben wir eine Verabschiedungskultur etabliert, die zeigt, dass auch in dieser Phase den ehrenamtlichen Akteur*innen und den schulischen Beteiligten Wertschätzung für das geleistete Engagement entgegengebracht wird? Haben wir die Beteiligten dahingehend befragt, so dass ihre Antworten uns helfen, die Kooperation zu verbessern?

Der vorliegende Fragenkatalog stellt ein Gerüst dar, um alle notwendigen Schritte in der Zusammenarbeit mit Freiwilligen im (Über-)Blick zu behalten. Er kann modifiziert und ergänzt werden, um sich schulkulturellen und -spezifischen Gegebenheiten und Herausforderungen anzupassen.

7.4 Abschließende Bemerkungen

Die Einbindung ehrenamtlich Tätiger in den schulischen Alltag stellt sich in zweifacher Hinsicht als Entwicklungsaufgabe für die beteiligten Schulen dar: zum einen eine Entwicklung im Sinne eines Ringens um die Passung von kontextueller schulischer Situation und den Herausforderungen durch eine Kooperation mit ehrenamtlichen Partner*innen. Zum anderen eine Weiterentwicklung von Schule, die sich mit dieser Kooperation auf einen wissenschaftlich noch wenig untersuchten Weg macht und dessen Akteur*innen nicht auf validierte Konzepte zurückgreifen können.

Dennoch ist festzuhalten: Wie ausführlich dargelegt, bietet die Kooperation der Schule mit dem Ehrenamt große Potenziale sowohl für Schüler*innen, Lehrkräfte als auch für die Schule hinsichtlich ihrer Organisationsentwicklung. Die Untersuchung zeigt, dass in einem gelungenen „Matching“ schulische Interessen und Interessen der Ehrenamtlichen zusammenfinden können. In geeigneten Strukturen können diese verknüpft werden und die Kooperation kann für beide Seiten eine Win-win-Situation darstellen. Doch Ehrenamt ist nicht umsonst. Eine Kooperation von Ehrenamt und Schule, so macht die Untersuchung deutlich, bindet schulische Ressourcen personeller, zeitlicher, räumlicher und finanzieller Art. Sie bedeutet für die Institution Schule, für die Schulleitung und die beteiligten Lehrkräfte eine zusätzlich zu stemmende Aufgabe und eine Herausforderung, denn die Schule ist in diesem Kooperationsprozess in mehrfacher Weise gefordert: Ihr

obliegt es in der Regel, diese Zusammenarbeit zu gestalten, zu organisieren und die Verantwortung für die Schüler*innen und die Qualitätssicherung.

Hier ist jedoch, wie die Realität an den untersuchten Schulen zeigt, durchaus Spielraum zur Verbesserung vorhanden. Mögliche Potenziale einer Zusammenarbeit bleiben auch aufgrund mangelnder Reflexionsprozesse, der häufig zu konstatierenden Beschränkung der Kommunikation auf Koordinierungsfragen und geringer Ressourcen ungenutzt.

Wie kann die Schnittstelle zwischen den Akteur*innen der Schule und den ehrenamtlich Tätigen, aber auch die von Kindern, Eltern und öffentlichen Trägern, ausgestaltet werden, um die Zusammenarbeit zu verbessern, Konflikte im Vorfeld zu vermeiden und möglichst große Synergien zu erreichen? Die Klärung dieser weiterführenden Frage könnte die Zusammenarbeit von Ehrenamt und Schule weiter befördern. Dabei ist insbesondere auch auf das individuelle Verhältnis von ehrenamtlichen und schulischen Akteur*innen zueinander zu achten, denn an dieser Schnittstelle „entscheidet sich, ob die Einbeziehung freiwillig Engagierter gelingt oder nicht“ (Roß/Tries 2010:4). Daher gilt es, für eine gelungene Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen die Lehrkräfte für diese Kooperation zu gewinnen, um gemeinsam die Institution Schule weiterzuentwickeln.

Die Kooperation mit dem Ehrenamt stellt ein Instrument dar, mit dem spezifische und nach Meinung der Autorin werhafte und erstrebenswerte Ziele erreicht werden können. Allerdings sollten die Erwartungen an die Potenziale und Möglichkeiten in einem angemessenen Rahmen verbleiben. Denn die Kooperation von Schule und Ehrenamt ist eines unter weiteren wichtigen Projekten im schulischen Alltag. Um vorhandene Ressourcen optimal zu nutzen und diese nicht zwischen verschiedensten Projekten aufteilen zu müssen und hierbei unter Umständen zerrieben zu werden, wäre es begrüßenswert und zielführend, die Entwicklung und Gestaltung der Kooperation von Ehrenamt und Schule in die Schulentwicklung einzubinden und mit anderen Projekten wie Inklusion oder Bildungsgerechtigkeit zu verknüpfen, um auf diese Weise eine langfristige und nachhaltige Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt zu erreichen.

V1 Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Motivation, Erwartungen und Charakteristika von haupt- und ehrenamtlicher Tätigkeit
- Abbildung 2: Vorgehensweise bei der Erstellung des Samples mit Responserate
- Abbildung 3: Ablauf der Datenerhebung
- Abbildung 4: Verfahren der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse
- Abbildung 5: Deduktiv entwickelte Hauptkategorien (Ebene H) mit Subcode-Ebene (Ebene S1)
- Abbildung 6: Induktiv entwickelte Subcodes (Ebene S1) der deduktiven Hauptkategorie 'Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt: Einsatz ehrenamtlicher Akteur*innen in der Grundschule'
- Abbildung 7: Induktiv entwickelte Kategorien (Ebene S1/S2) der Hauptkategorie H1 'Einsatz ehrenamtlicher Akteur*innen im unterrichtsnahen Bereich in der Grundschule'
- Abbildung 8: Induktiv entwickelte Subcodes 'Qualität entwickeln' (Ebene H1 S1)
- Abbildung 9: Mehrwert und Chancen der Kooperation von Schule und Ehrenamt
- Abbildung 10: Induktiv entwickelte Subcodes 'Zusammenarbeit organisieren' (Ebene H1 S1)
- Abbildung 11: Organisatorische Struktur der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt
- Abbildung 12: Grundlegende Varianten der zeitlichen Einbindung von ehrenamtlicher Tätigkeit in den schulischen Kontext
- Abbildung 13: Induktiv entwickelte Subcodes 'Praxis der ehrenamtlichen Tätigkeit' (Ebene S2)
- Abbildung 14: Induktiv entwickelte Subcodes der deduktiven Hauptkategorie 'Praxis der Kooperation von Lehrkräften und ehrenamtlich Engagierten im schulischen Alltag (Ebene S1)
- Abbildung 15: Überblick über die entwickelten Kategorien 'Praxis der Kooperation': Induktiv entwickelte Subcodes der deduktiven Hauptkategorie 'Praxis der Kooperation von Lehrkräften und ehrenamtlich Engagierten im schulischen Alltag'
- Abbildung 16: Induktiv entwickelte Subcodes der induktiven Subkategorie 'Kooperationsanlässe' (Ebene S2)
- Abbildung 17: Induktiv entwickelte Subcodes der induktiven Kategorie 'Kooperationsanlässe' (Ebene S2/S3)
- Abbildung 18: Induktiv entwickelte Subcodes der Subkategorie 'Engagierten bezogene Anlässe' (Ebene S3)
- Abbildung 19: Induktiv entwickelte Subcodes der Ebene 'Innere Matrix der Zusammenarbeit' (Ebene S2)
- Abbildung 20: Überblick über die induktiv entwickelte Subcodes 'Innere Matrix der Zusammenarbeit' (Ebene S2/S3)
- Abbildung 21: Erscheinungsvarianten und Charakteristik der Arbeitsweisen (in Anlehnung an Schütt, 2009)
- Abbildung 22: Deduktiv entwickelte Subcodes der induktiv entwickelten Subkategorie 'Qualität der Zusammenarbeit' (Ebene S3)
- Abbildung 23: Modell der Zusammenarbeit von Lehrkräften und ehrenamtlichen Akteur*innen
- Abbildung 24: Induktiv entwickelte Subcodes der deduktiv entwickelten Hauptkategorie 'Schwierigkeiten und Belastungen' (Ebene S1)
- Abbildung 25: Überblick über die Kategorien 'Schwierigkeiten und Belastung in der Kooperation von Ehrenamt und Schule' (Ebene S1/S2)
- Abbildung 26: Strukturinduzierte Belastung und Schwierigkeiten in der Kooperation von Ehrenamt und Schule mit induktiv entwickelten Subkategorien (Ebene S2/S3)
- Abbildung 27: Zeitbezogene Schwierigkeiten in der Kooperation von Ehrenamt und Schule
- Abbildung 28: Bausteine für eine kooperationsförderliche Zusammenarbeit

V2 Tabellenverzeichnis

- Tabelle 1: Anzahl der geführten Interviews (n= 19), aufgeschlüsselt nach Interviewpartner*innen
Tabelle 2: Anzahl der geführten Interviews und der Interviewpartner*innen, aufgeschlüsselt nach Schulen
Tabelle 3: Anzahl der kategorisierten Aussagen im Bereich der Arbeitsweisen, aufgeschlüsselt nach geschilderten Arbeitsweisen
Tabelle 4: Anzahl der kategorisierten Aussagen im Bereich der Arbeitsweisen, aufgeschlüsselt nach Strukturiertheit der Arbeitsweisen
Tabelle 5: Strukturinduzierte Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit, aufgeschlüsselt nach Nennung durch die Interviewten

V3 Legende zu den Interviews

Schule	Großbuchstabe mit Unterstrich A_ / B_ / C_ / D_
Schulleitung	SL
koordinierende Lehrkraft	LK
Lehrkraft	L
ehrenamtlich Engagierte/r	E

V4 Abkürzungsverzeichnis

APM	Autonomie-Paritäts-Muster
BayBG	Bayerischer Beamten gesetz
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BZRG	Bundeszentralregistergesetzes
DESI	Deutsch Englisch Schülerleistungen International
DIW	Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung
DSGVO	Datenschutzgrundverordnung
DZA	Deutsches Zentrum für Altersfragen
EhrenamtStiftG	Gesetz zur Errichtung der Deutschen Stiftung für Engagement und Ehrenamt vom 25. März 2020
FWS	Deutscher Freiwilligensurvey
GG	Grundgesetz
'H'	Hauptkategorie
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung/international unter dem Namen PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)
KMS	Kultusministerielles Schreiben
KWMBI	Amtsblatt der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst
n	Die Zahl 'n` bildet die Häufigkeit des Auftretens ab
NGO	Non-Government-Organisation
NPO	Non-Profit-Organisation
PISA	Programme for International Student Assessment / international Schulleistungsstudie
'S'	Subkategorie
SGB	Sozialgesetzbuch
SOEP	Sozioökonomische Panel
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study

V5 Verzeichnis der Haupt- und Subkategorien (Überblick)

- Legende zu den Kategorien

Forschungsthema	Schule und Ehrenamt
Hauptkategorien Ebene H	H1 / H2/ H3
Subkategorie Ebene 1	S1
Subkategorie Ebene 2	S2

- Hauptkategorien der Untersuchung Kooperation von Ehrenamt und Schule: Überblick über die Hauptkategorien der Ebene H

Untersuchung	Kooperation von Ehrenamt und Schule: Eine Untersuchung der Zusammenarbeit von schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen mit Fokus auf die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in der Grundschule			
Hauptkategorie/ deduktiv entwickelt (Ebene H)	Einsatz ehrenamtlicher Akteur*innen im unterrichtsnahen Bereich in der Grundschule (H1)	Praxis der Kooperation von Lehrkräften und ehrenamtlich Engagierten im schulischen Alltag (H2)	Schwierigkeiten und Belastungen in der Kooperation von Ehrenamt und Schule (H3)	
Subcode/induktiv entwickelt (Ebene S1)	Subcodes H1S1	Subcodes H2S1	Subcodes H3S1	

- Hauptkategorie H1 mit Subkategorien: 'Einsatz ehrenamtlicher Akteur*innen im unterrichtsnahen Bereich in der Grundschule'

Hauptkategorie/ deduktiv entwickelt		Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt: Einsatz ehrenamtlicher Akteur*innen im unterrichtsnahen Bereich in der Grundschule (H1)						
Ebene S1 Subcode/induktiv entwickelt		Qualität entwickeln (H1 S1)		Zusammenarbeit organisieren (H1 S1)		Praxis der ehrenamtlichen Tätigkeit (H1 S1)		
Ebene S2 Subcode/induktiv entwickelt		Konzepti- onelle Leitidee	Mehr- wert und Chan- cen	Organi- gramm der Zusam- menarbeit	Struk- turelle Einbin- dung ehrenamt- licher Tätigkeit	Ehren- amt- liche Zuwen- dung	In- nere Ma- trix der För- de- rung	Aus- wahl der Schü- ler*in- nen

- Hauptkategorie H2 mit Subkategorien: 'Praxis der Kooperation von Lehrkräften und ehrenamtlich Engagierten im schulischen Alltag'

Hauptkate- gorie/deduktiv entwickelt (H2)		Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt: Praxis der Kooperation von Lehrkräften und ehrenamtlich Engagierten im schulischen Alltag (H2)								
Subcode/ induktiv ent- wickelt (H2)		Kooperationsanlässe			Innere Matrix der Zusammenarbeit (deduktiv entwickelt)					
Subcode/ induktiv entwickelt (H2 S2)		Schüler*innen- bezogene Kooperations- anlässe	Engagierte- bezogene Kooperations- anlässe	Aus- blei- bende Ko- opera- tion	Ar- beits- wei- sen	Kooperationsqualität				
Subcode/ induktiv entwickelt (H2 S3)		Hinter- grund- infor- ma- tionen	Didak- tisch- päda- gische Anläs- se	Kon- takt- und Bezie- hungs- - pflege	Anläs- se im orga- ni- sa- to- ri- schen Be- reich			Aus- tausch- pro- zesse	Ar- beits- tei- lungs- pro- zesse	Ko- Konstruc- tions- pro- zesse

- Hauptkategorie H3 mit Subkategorien: 'Schwierigkeiten und Belastung'

Hauptkate-gorie/ deduktiv entwickelt	Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt: Schwierigkeiten und Belastung (H3)								
Ebene S1 Subcode/ induktiv entwickelt	strukturinduzierte Schwierigkeiten und Belastung				individuell-relational induzierte Schwierigkeiten und Belastung	Ressource Zeit			
Ebene S2 Subcode/ induktiv entwickelt	Ressourcen	Informationsfluss	gemeinsames Tätigkeitsfeld	Akquirierung	Partizipation	Qualität der pädagogischen Arbeit	Zeitasymmetrie	Verlässlichkeit	Zusätzlichkeit

V6 Literaturverzeichnis

ABELS, Heinz (2007): Einführung in die Soziologie. Band 2: Die Individuen in ihrer Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

ACHATZ, Juliane (2005): Geschlechtersegregation im Arbeitsmarkt. In: M. Abraham & T. Hinz (Hrsg.), Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde, S. 263-301, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

ALDORF, Anna-Maria (2016): Zusammenarbeit hilft?! Zum Zusammenhang von Lehrerkooperation und der Effektivität von Lehrerfortbildung. Wiesbaden: Springer VS Springer Fachmedien.

AHLGRIMM, Frederik (2010): „Für mich persönlich hat sich wahnsinnig viel geändert“ – Untersuchungen zur Kooperation in Schulen (Dissertation). Universität Erfurt, Deutschland.

AHLGRIMM, Frederik; **KREY**, Jens & **HUBER**, Stephan Gerhard (2012): Kooperation – Was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In: **HUBER**, S.G. & **AHLGRIMM**, F.(Hrsg.)Kooperation: aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern (S. 17 - 29) Münster: Waxmann.

AKADEMIE FÜR EHRENAMT LICHKEIT DEUTSCHLAND (2016): Abschlussdokumentation "Mehr im Ehrenamt" unter <https://www.ehrenamt.de/mediabase/pdf/1171.pdf> [aufgerufen am 23.05.2023]

AKIBA, Motoko & **LIANG** Guodong (2016): Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. The Journal of Educational Research. 109. 1-12.

ALBERS, Timm (2014): Kooperation von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften im Unterricht. In: Inklusion im deutschen Schulsystem: Barrieren und Lösungswege / Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge e.V. Hrsg. von Susann Kroworsch.

ALSCHER, Mareike & **PRILLER**, Eckhard (2011): "Organisationsbezogene Daten". S. 719-731. In: Thomas Olk/Birger Hartnuß (Hg.): Handbuch Bürgerschaftliches Engagement. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

ALTRICHTER, Herbert (1996). Der Lehrerberuf: Qualifikationen, strukturelle Bedingungen und Professionalität. In W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.), Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven (S. 96–172). Innsbruck: Studien Verlag.

ANTONI, Conny Herbert (2017): Gruppen- und Teamarbeit. In D. Spath, E. Westkämper, H.-J. Billinger & H.-J. Warnecke (Hrsg.), Neue Entwicklungen in der Unternehmensorganisation (S. 161–172). Berlin: Springer Vieweg.

APPELDORN, Eike Christian & **FRITSCHE**, Nadia (2010): Zurück in die Schule! Beispiele für ehrenamtliches Engagement in der Ganztagschule, Download unter <http://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/audio/AH14-neu%20v01.pdf>. Verlag für Sozialwissenschaften.[aufgerufen am 23.05.2023]

ARBEITSVERTRAG: arbeitsvertrag.org, letzte Aktualisierung am: 15. Februar 2021 [08.05.2021]

ARNOLDT, Bettina (2007): 6. Öffnung von Ganztagschule. In: Holtappels, Heinz-Günter; Klieme, Ergebnisse der Ausgangserhebung der ‚Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen‘ (StEG) (S. 86-105). Weinheim/München: Juventa.

ARNOLDT, Bettina (2008): Kooperationsformen – Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit? In: Holtappels, Heinz-Günter; Klieme, Eckhard; Rauschenbach, Thomas; Stecher, Ludwig (2007). Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der ‚Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen‘ (StEG) (S. 123 – 136). Weinheim/München: Juventa.

ARNOLDT, Bettina (2011): Was haben die Angebote mit dem Unterricht zu tun? Zum Stand der Kooperation In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft : ZfE. Volume 14, Bd. 3 Supplement Oktober 2011. S. 95-107: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

ARNOLDT, Bettina & **ZÜCHNER**, Ivo (2008). Kooperationsbeziehungen an Ganztagschulen. In: Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.), Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch S. 633-644. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

AXELROD, Robert (2005): Die Evolution der Kooperation, 6. Auflage, München.

BACKHAUS-MAUL, Holger (2021): Kommentare und Analysen. In: bürgerAktiv. Nachrichtendienst Bürgergesellschaft. Ausgabe 221.

BADELT, Christoph & **MORE-HOLLERWEGER**, Eva (2007): Ehrenamtliche Arbeit im Nonprofit Sektor, in: Badelt C., Meyer, M. & Simska, R, R.(Hrsg.)Handbuch der Nonprofit Organisationen. Strukturen und Management 4. Auflage S. 503-531. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

BANACH, Agnieszka & **SCHELLINGER**, Jochen (2020): Führung von freiwilligen Mitarbeitenden in NPO. In: Zukunftstrends Wirtschaft 2020 Strategische Handlungsfelder für Unternehmen und Non-Profit-Organisationen (Hrsg.): Kim Oliver Tokarski, Jochen Schellinger, Philipp Berchtold Verlag: Springer Fachmedien Wiesbaden.

BÄNSCH, Axel & **ALEWELL**, Dorothea (2020): VI Definitionen, Prämissen, Theorien und Untersuchungsdesigns". Wissenschaftliches Arbeiten, Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg, 2020, S. 28-33.

BARKER, David G., (1993): Values and Volunteering, in: Justin Davis Smith (Hrsg.), Volunteering in Europe, London.

BAUM, Elisabeth (2014): Kooperation und Schulentwicklung. Wie Lehrkräfte in Gruppen Entwicklungsanlässe bearbeiten. Wiesbaden: Springer VS.

BAUMERT, Jürgen & **KUNTER**, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. - In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (2006) 4, S. 469-520, <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>.

BAUR, Nina & **BLASIUS**, Jörg (2019): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

BAUMERT, Jürgen & **KUNTER**, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Volume 4, 2006, S. 469-520. [aufgerufen am 23.05.2023]

BAYERISCHES GESETZ ÜBER DAS ERZIEHUNGS- UND UNTERRICHTSWESEN
(BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000
(GVBl. S. 414, 632) BayRS 2230-1-1-K.

BAYERISCHES GESETZ ÜBER DAS ERZIEHUNGS- UND UNTERRICHTSWESEN
GVBl. (14/2019): Gesetz zur Änderung des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG)
Online unter: <https://bayerischen-gesetzes-ueber-das-erziehungs-und-unterrichtswesen-bayeug-verkuendet/>. [aufgerufen am 23.05.2023]

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2012):
Initiative Bildungsregionen in Bayern KWMBI. 2012 S. 185 2230.1.1-K
Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 11. Mai 2012 Az.: S-5 S 4200.6-6a.12 151 Online unter:
<https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV263863/true>
[aufgerufen am 23.05.2023]

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2020):
Bayerns Schulen in Zahlen. Schriften des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Reihe A Bildungsstatistik Heft 69
online unter <https://www.km.bayern.de/statistik>. [aufgerufen am 23.05.2023]

BECK, Anneka & **MAYKUS**, Stephan (2016): Lehrerkooperation an inklusiven Grundschulen unter dem Gesichtspunkt der Interprofessionalität. Empirische Befunde zu Bewertung und Erfahrung schulinterner Zusammenarbeit. In: Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Empirische Befunde und Implikationen für die Praxis. S. 146-172. Inklusive Bildung Weinheim; Basel: Beltz Juventa.

BECKER, Helle (2015): Es könnte alles so schön sein. Qualitätsmanagement als Motor für die Ganztagschule, S. 11-16 In: APuZ Aus Politik und Zeitgeschichte 65. Jahrgang 18-19/2015. [aufgerufen am 23.05.2023]

BECKER, Horst & **LANGOSCH** Ingo (2016): Produktivität und Menschlichkeit: Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis. Bd. 5.: Walter de Gruyter.

BECKER-LENZ, Roland; **BUSSE**, Stefan; **EHLERT**, Gudrun & **MÜLLER-ERHARDT**, Silke (Hrsg.)³2013: Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BEHER, Karin & **LIEBIG**, Reinhard (2012): Soziale Arbeit als Ehrenamt. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit: ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 975–985.

BEHER, Karin; **LIEBIG**, Reinhard & **RAUSCHENBACH**, Thomas (1999): Das Ehrenamt in empirischen Studien - ein sekundäranalytischer Vergleich. 2. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer (Band 163 Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend).

BEHER, Karin; **LIEBIG**, Reinhard & **RAUSCHENBACH**, Thomas (2000): Strukturwandel des Ehrenamtes. Gemeinwohlorientierung im Modernisierungsprozeß. Unter Mitarbeit von Wiebken Dux. Weinheim/München: Juventa.

BEHER, Karin; **HAENISCH**, Hans; **HERMENS**, Claudia; **NORDT**, Gabriele; **SCHULZ**, Uwe (2005). Die offene Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. In: Appel, S; Ludwig, H.; Rother, U.; Rutz, G. (Hrsg.), Jahrbuch Ganztagschule 2006 (S. 44-53). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

BEHER, Karin; **HAENISCH**, Hans; **HERMENS**, Claudia; **NORDT**, Gabriele; **PREIN**, Gerald; **SCHULZ**, Uwe (2007). Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München: Juventa.

BEHR-HEINTZE, Andrea & **LIPSKI**, Jens (2005): Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Ein Forschungsbericht der DJI. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.

BERGER, Peter L. & **LUCKMANN**, Thomas (2013): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M.: Fischer.

BERGOLD, Jarg B. & **FILSINGER**, Dieter (Hrsg.) (1993): Vernetzung psychosozialer Dienste. Weinheim/München: Juventa.

BERTELSMANN Stiftung(Hrsg.)(2007): Vorbilder bilden - Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel. Carl Bertelsmann-Preis 2007.

BERTELSMANN Stiftung **PRESSEMITTEILUNG**, 14.07.2005: **GÜTERSLOH** PISA-Studie: Bertelsmann Stiftung fordert bundesweite Qualitätsoffensive

BRINKMANN, Bianca &, **MÜLLER**, Ulrich (2021): Gemeinsam mehr erreichen – Multiprofessionelle Kooperation beginnt im Lehramtsstudium in Monitor Lehrerbildung hrsg. von Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung GGmbH, deutsche Telekom Stiftung, Robert Bosch Stiftung GmbH und Stifterverband.

BIEDERMANN, Christiane (2012): Freiwilligen-Management: Die Zusammenarbeit mit Freiwilligen organisieren. In: Rosenkranz & Weber (2012) S. 57-66
http://www.aktive-buergerschaft.de/fp_files/LeseprobeBiedermann.pdf, [aufgerufen am 23.05.2023]

BIERHOFF, Hans-Werner (2002): Wie entsteht soziales Engagement und wie wird es erhalten? S. 21-30 In: Freiwilligenarbeit. Einführung in das Management von Ehrenamtlichen in der sozialen Arbeit, hrsg. von Rosenkranz, D. & Weber A., Weinheim, München.

BIERHOFF, Hans-Werner; **SCHÜLKEN**, Theo & **HOOF**, Matthias (2007): Skalen der Einstellungsstruktur ehrenamtlicher Helfer (SEEH) in: Zeitschrift für Personalpsychologie 6 (1) S. 12-27.

BIERHOFF, Hans-Werner (2010): Psychologie prosozialen Verhaltens, Stuttgart: Kohlhammer.

BIERHOFF, Hans-Werner(2012): SEEH – Skalen der Einstellungsstruktur ehrenamtlicher Helfer, PSYINDEX TESTS-Dokument 5839

BIRNKRAUT, Gesa (2013): Die Beziehung von Ehrenamtsmanagement und Personalmanagement, S. 211-226. In: Hausmann, A. / Murzik, L. (Hrsg.): Erfolgsfaktor Mitarbeiter – Wirksames Personalmanagement für Kulturbetriebe. 2. neu bearbeitete Aufl., Wiesbaden: Springer VS.

BLOME, Christine & **PRILLER**, Eckhard (2013): Entwicklungspolitisches bürgerschaftliches Engagement. Ein Beitrag zur Schärfung der Definition. Discussion Paper SP V 2013–305 November 2013 Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung;
Online unter <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2013/v13-305.pdf>. [aufgerufen am 23.05.2023]

BLUM, Andreas (2006): Handbuch Zusammenarbeit macht Schule. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.

BOCK, Teresa (2001): Ehrenamt in der Bürgergesellschaft- Neue Aufbrüche. JCSW 42 S. 99-117. Online unter: www.jcsw.de, [aufgerufen am 23.05.2023]

BOETTCHER, Erik: Kooperation und Demokratie in der Wirtschaft, Tübingen 1974 (Schriften zur Kooperationsforschung, A, Studien 10.) <http://www.daswirtschaftslexikon.com/d/kooperation/kooperation.htm>

BÖTTCHE, Bettina & **GARPOW**, Lothar (2010): Gemeinsam wollen wir mehr... Lehrkräfte und ErzieherInnen sind ein Team. Forum GanzGut Serviceagentur Ganztag. Online unter: <http://web39.server98.greatnet.de/kobranet/freitext/824/GanzGut_7_Professionalisierung.pdf#page=16>. [aufgerufen am 23.05.2023]

BOGNER, Alexander; **LITTIG**, Beate & **MENZ**, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung In: Qualitative Sozialforschung Praktiken – Methodologien – Anwendungsfelder, R. Bohnsack, U. Flick, Chr. Lüders & J. Reichertz (Hrsg.); Wiesbaden: Springer VS.

BOGNER Kathrin & **LANDROCK**, Uta (2015): GESIS Survey Guidelines Antworttendenzen in standardisierten Umfragen. Online unter:
[https://www.gesis.org/fileadmin/upload/SDMwiki/
Answer_tendencies_Bogner_Landrock_08102015_1.1.pdf](https://www.gesis.org/fileadmin/upload/SDMwiki/Answer_tendencies_Bogner_Landrock_08102015_1.1.pdf)
[aufgerufen am 23.05.2023]

BOGNER, Alexander, **LITTIG**, Beate & **MENZ**, Wolfgang (Hrsg.) (2002): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BOHL, Thorsten; **BUDDE**, Jürgen & **RIEGER-LADICH**, Markus (Hrsg.) (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

BOHNSACK, Ralf, & **KRÜGER**, Heinz- Hermann (2005): Qualität qualitativer Forschung: Einführung in den Themenschwerpunkt. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 6(2), 185-190.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-278267>
[aufgerufen am 23.05.2023]

BOLLER, Sebastian; **FABEL-LAMLA**, Melanie & **WISCHER**, Beate (2018): Kooperation in der Schule. Ein einführender Problemaufriss. In S. Boller, M. Fabel-Lamla, A. Feindt, W. Kretschmer, S. Schnebel & B. Wischer (Hrsg.), Kooperation (Friedrich-Jahresheft, Bd. 36, S. 6–9).

BOLLWEG, Petra; **BUCHNA**, Jennifer, **COELEN**, Thomas & **OTTO**, Hans-Uwe (Hrsg.) (2020): Handbuch Ganztagsbildung 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

BONDORF, Nadine (2013): Profession und Kooperation: Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der Lehrerkоoperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BORTZ, Jürgen & **DÖRING**, Nicola (2005): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (3., überarb. Auflage). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

BOS, Wilfried; **TARELLI**, Irmela; **BREMERICH-VOS**, Albert & **SCHWIPPERT**, Knut (Hrsg.) (2012): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

BOWLES, Samuel & **GINTIS**, Herbert (2011): A cooperative species—human reciprocity and its evolution: Princeton, Oxford: Princeton University Press.

BÖHM-KASPER, Oliver (2018): Auf mehrere Schultern verteilen. Kooperation als Be- oder Entlastung? In S. Boller, M. Fabel-Lamla, A. Feindt, W. Kretschmer, S. Schnebel & B. Wischer (Hrsg.), Kooperation (Friedrich-Jahresheft, Bd. 36, S. 30–31).

BÖHM-KASPER, Oliver; **DIZINGER**, Vanessa & **GAUSLING**, Pia (2016):

Multiprofessional Collaboration Between Teachers and Other Educational Staff at German All-day Schools as a Characteristic of Today's Professionalism, IJREE, Vol. 4, Issue 1-2016, pp. 29-51. <https://doi.org/10.3224/ijree.v4i1.24774> [aufgerufen am 23.05.2023]

BÖHM-KASPER, Oliver; **DIZINGER**, Vanessa & **HEITMANN**, Verena (2013):

Interprofessionelle Kooperation an offenen und gebundenen Ganztagsgrundschulen. S. 53-68.
In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 6 (2013) 2.

BÖTTCHE, Bettina & **GARPOW**, Lothar (2010): Gemeinsam wollen wir mehr... Lehrkräfte

und ErzieherInnen sind ein Team. Forum GanzGut Serviceagentur Ganztag.

Online unter: <http://web39.server98.greatnet.de/kobranet/freitext/824/GanzGut_7_Professionalisierung.pdf#page=16>. [aufgerufen am 23.05.2023]

BOETTCHER, Erik: Kooperation und Demokratie in der Wirtschaft, Tübingen 1974

(Schriften zur Kooperationsforschung, A, Studien 10.) <http://www.daswirtschaftslexikon.com/d/kooperation/kooperation.htm>

[aufgerufen am 23.05.2023]

BÖTTCHER, Wolfgang & **MAYKUS**, Stephan (2014): Sozialpädagogin oder

Sozialpädagoge sein in der Ganztagschule. In S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), Inklusion. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität (Jahrbuch Ganztagschule, Bd. 2014, S. 88–101). Schwalbach, Ts.: Debus Pädagogik.

BÖTTCHER, Wolfgang; **MAYKUS**, Stephan, **ALTERMANN**, André & **LIESEGANG**, Timm (2014): Individuelle Förderung in der Ganztagschule - Anspruch und Wirklichkeit einer pädagogischen Leitformel. Waxmann Verlag.

BÖTTCHER, Wolfgang; **MAYKUS**, Stephan; **ALTERMANN**, André; **LIESEGANG**, Timm

(2011): Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. In: Speck, K.; Olk, Th; Böhm-Kasper, O.; Stoltz, H.; Wiezorek, C. (Hrsg.). Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung (S. 102-113). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

BÖTTCHER, Wolfgang; **MAYKUS**, Stephan, **ALTERMANN**, André & **LIESEGANG**, Timm

(2014): Individuelle Förderung in der Ganztagschule - Anspruch und Wirklichkeit einer pädagogischen Leitformen: Waxmann Verlag.

BRAND, Alexa & von **WULFFEN** Henriette [AfED] (2012): Gelingensbedingungen für die

dauerhafte Etablierung einer Kooperation Schule - Ehrenamt. Hrsg. und erstellt durch Freiwillig macht Schule. Online unter: www.freiwilligmachtsschule.de

[aufgerufen am 23.05.2023]

BRANDT, Henriette (2009): Schule und weitere ausserschulische Partner. In: Prüss,

Franz; Kortas, Susanne; Schöpa, Matthias (Hrsg.), Die Ganztagschule: Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung (S. 343-351). Weinheim: Juventus.

BRAUN, Eduard (2020): Das Paradox der Freiheit – Der Sozialismus als individualistische Weltanschauung. In: ORDO – Jahrbuch für die Ordnung von Wirtschaft und Gesellschaft 71 (2020).

BRAUN, Joachim & **KLAGES**, Helmut (2000): Zugangswege zum freiwilligen Engagement und zum Engagementpotenzial in den neuen und alten Bundesländern. Bonn.

BRAUN, Sebastian (2003): Zwischen Gemeinschaftsorientierung und Selbstverwirklichung. Motive zum freiwilligen Ehrenamt In: Integrationsleistungen von Sportvereinen als Freiwilligenorganisationen (S. 242 - 267) hrsg. von Baur & ders., Aachen: Meyer & Meyer.

BRAUN, Sebastian; **HANSEN**, Stefan & **LANGNER**, Ronald (2013). Bürgerschaftliches Engagement an Schulen – eine empirische Untersuchung über Schulfördervereine. Zusammenfassung zentraler Untersuchungsergebnisse. Arbeitspapier des Forschungszentrum für Bürgerschaftliches Engagement.
<http://www.for-be.de/publikationen.html>. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
[aufgerufen am 23.05.2023]

BREUER, Anne (2011): Lehrer-Erzieher-Teams – Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeit. In: Speck, Karsten; Olk, Thomas; Böhm-Kasper, Oliver; Stolz, Heinz-Jürgen; Wiezorek, Christine (Hrsg.), Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung (S. 85 -101). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

BREUER, Anne (2015): Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten. Wiesbaden: Springer VS.

BRINKMANN, Bianka & **MÜLLER**, Ulrich (2017): Neue Aufgaben, neue Rollen?! – Lehrerbildung für den Ganztag. Eine Sonderpublikation aus dem Projekt «Monitor Lehrerbildung». Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.

BRÜCHER, Lisa; **HOLTAPPELS**, Heinz Günter & **WEBS**, Tanja (2021): Schulleitungshandeln an Schulen in herausfordernden Lagen – Zur Bedeutung von Leadership for Learning für den Aufbau von Schulentwicklungskapazität S.205-239. in: Isabell van Ackeren | Heinz Günter Holtappels | Nina Bremm | Annika Hillebrand Petri (Hrsg.) Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt »Potenziale entwickeln – Schulen stärken« 2021 Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

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, 36(3), 281–297.

BÜHLER, Siegfried (2010): Determinanten Freiwilligen Engagements. Argumentation für den Nutzen einer handlungstheoretisch geleiteten Herangehensweise an eine theoretische Integration. In: Politik begreifen, 14. Marburg: Tectum-Verlag.

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (BMAS) (Hrsg.) (2018):

ZU IHRER SICHERHEIT: Unfallversichert im freiwilligen Engagement.

Online unter: BmAund Soziales unfallversichert-im-engagement.pdf;jsessionid=715DBD512060758C4193ECEDFF3DEB03.delivery1-replication. [aufgerufen am 23.05.2023]

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.) (2010):

Professionsentwicklung und Kooperation an Ganztagschulen. Erfahrungen, Befunde und Konsequenzen. Tagungsdokumentation zur Bildungstagung im Rahmen der Begleitforschung zum IZBB. Bonn: BMBF.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND

(BMFSFJ)(Hrsg.) (1996): Große Anfrage der Fraktionen der CDU/CSU und der FDP. Drucksache des Bundestages 13/5674 vom 1.10.1996.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ)

(Hrsg.) (2016): Pressemitteilung vom 05.12.2016
<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/manuela-schwesig-verleiht-deutschen-engagementpreis-2016/112762>.
[aufgerufen am 23.05.2023]

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ)

(Hrsg.) (2013): Motive des bürgerschaftlichen Engagements.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ)

(Hrsg.) (2012): Erster Engagementbericht 2012. Für eine Kultur der Mitverantwortung - Zentrale Ergebnisse. Berlin.
Online unter: www.bmfsfj.de. [aufgerufen am 23.05.2023]

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ)

(Hrsg.) (2015a): Kooperation von Haupt- und Ehrenamtlichen als Gestaltungsaufgabe. Ein Leitfaden für die Praxis. Auf Grundlage der Ergebnisse der Studie „Kooperation von Haupt - und Ehrenamtlichen in Pflege, Sport und Kultur“. Online unter: www.bmfsfj.de. [aufgerufen am 23.05.2023]

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ)

(Hrsg.) (2015b): Kooperation von Haupt- und Ehrenamtlichen in Pflege, Sport und Kultur. Kurzfassung des Endberichts auf Grundlage der Ergebnisse der Studie „Kooperation von Haupt - und Ehrenamtlichen in Pflege, Sport und Kultur“. Online unter: www.bmfsfj.de. [aufgerufen am 23.05.2023]

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ)

Pressemitteilungen vom 76/2013 vom 10.09.2013: Karl Kardinal Lehmann. Eröffnungsrede der Woche des bürgerschaftlichen Engagements.

BÜRGERSCHAFTLICHES ENGAGEMENT BAYERN (Hrsg.) (2021): Lexikon:

Bürgerschaftliches Engagement, freiwilliges Engagement, Freiwilligenarbeit, <https://www.lbe.bayern.de/service/lexikon/neue/24836/index.php>
[aufgerufen am 23.05.2023]

BÜRGISSE, Sarah (2012): Konflikte zwischen Vorstand und Geschäftsführung in Nonprofit-Organisationen – Eine Analyse der Spannungsfelder und deren Ursachen, Wiesbaden: Gabler/Springer.

BÜRGISSE, Sarah & **HELMIG**, Bernd (2009): Interessenskonflikte zwischen Ehrenamt und Hauptamt in: Verbands-Management - Fachzeitschrift für Verbands- und Nonprofit-Management, 35. Jahrgang, Ausgabe 2 (2009), S. 36-45.

BURZAN, Nicole (2016): Methodenplurale Forschung. Chancen und Probleme von Mixed Methods. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

CARPENTER, Jeffrey; **KNOWLES MYERS**, Caitlin (September 2007): Why Volunteer? Evidence on the Role of Altruism, Reputation, and Incentives: Middlebury College and IZA, Discussion Paper No. 3021.

CKD Das Netzwerk der Caritas-Konferenzen (Hrsg.) (2009): Positionen, Selbstverpflichtungen, Forderungen. Caritas-Konferenzen Deutschlands e.V. Freiburg.

CLARY E. Gil; **SNYDER**, Mark; **RIDGE**, Robert, D; **COPELAND** John; **STUKAS**, Arthur A.; **HAUGEN**, Julie. & **MIENE**, Peter (1998): Understanding and assessing the motivation of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1516-1530. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1516>. [aufgerufen am 23.05.2023]

COELEN, Thomas & **ROTHER** Pia (2014): Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagschulen. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Eine Einführung* (S. 111- 126). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

COELEN, Thomas & **OTTO**, Hans-Uwe (Hrsg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung Das Handbuch: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

CRAMER Colin; **FRIEDRICH**, Alena & **MERK**, Samuel (2018): Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell - In: *Bildungsforschung* (2018) 1, S. 1-23. DOI: 10.25656/01:16575 [aufgerufen am 23.05.2023]

CRAMER, Colin; **FRIEDRICH** Alena & **MERK**, Samuel (2018): Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell - In: *Bildungsforschung* (2018) 1, S. 1-23.

DAS WIRTSCHAFTSLEXIKON: UNTERNEHMENSKOOPERATION, III Formen. I. Unternehmenskooperation in der Wettbewerbsgesellschaft. [aufgerufen am 23.05.2023]

DEMMER, Christine & **HOPMANN**, Benedikt (2020): Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen, & H. - U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage., S. 1467–1477). Wiesbaden: Springer VS.

DER DEUTSCHE FREIWILLIGENSURVEY (FWS) (2019): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Hauptbericht. Julia Simonson, Nadiya Kelle, Corinna Kausmann & Clemens Tesch-Römer (Hrsg.). Deutsches Zentrum für Altersfragen (DZA).

DER DEUTSCHE FREIWILLIGENSURVEY (FWS) (2019a): Zentrale Ergebnisse des Fünften Deutschen Freiwilligensurveys (FWS 2019) Kurzbericht. Julia Simonson, Nadiya Kelle, Corinna Kausmann, Nora Karnick, Céline Arriagada, Christine Hagen, Nicole Hameister, Oliver Huxhold & Clemens Tesch-Römer

DEUTSCH, Morton (1981): 50 Jahre Konfliktforschung S. 15-50. In: Grunwald W. & Lidle, H.-G. (Hrsg.): Kooperation und Konkurrenz in Organisationen. Bern: Haupt.

DEUTSCHER ALTERSSURVEY (DEAS): Deutscher Alterssurvey (SUF DEAS)
1996-2021, Version 1.1 (mit Modulen) <https://www.dza.de/forschung/fdz/deutscher-alterssurvey/deas-dokumentation/doi-deas/doi-105156/deas1996-2021d001>

DEUTSCHER BUNDESTAG DRUCKSACHE 13/5674 (1996): Antwort der Bundesregierung auf die große Anfrage der Abgeordneten Klaus Riegert, Wolfgang Börnsen (Bönstrup), Heinz Dieter Eßmann, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der CDU/CSU sowie der Abgeordneten Dr. Gisela Babel, Dr. Olaf Feldmann, Heinz Lanfermann, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der F.D.P. — Drucksache 13/2652 — Bedeutung ehrenamtlicher Tätigkeit für unsere Gesellschaft 13.
Wahlperiode 0110.1996 Online unter <https://dserver.bundestag.de/btd/13/056/1305674.pdf>. [aufgerufen am 23.05.2023]

DEUTSCHER BUNDESTAG 14. Wahlperiode (1999): Einsetzung einer Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“
Antrag der Fraktionen SPD, CDU/CSU, BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN und F.D.P.
Drucksache 14/2351 vom 14.12.99. <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/14/023/1402351.pdf>. [aufgerufen am 23.05.2023]

DEUTSCHER BUNDESTAG 14. Wahlperiode (2002): Bericht der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“
Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Drucksache 14/8900 vom 3.6.2002 http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Themen/Politik_Gesellschaft/GeselZusammenhalt/enquete_be.pdf?__blob=publicationFile. [aufgerufen am 23.05.2023]

DEUTSCHER BUNDESTAG 17. Wahlperiode (2011): Ausschuss für Familie, Senioren, Frauen und Jugend - Unterausschuss „Bürgerschaftliches Engagement“, Kurzprotokoll zum Tagesordnungspunkt 2 der 14. Sitzung, Thomas Klie: Monetarisierungstendenzen im Ehrenamt und ihre Folgen für die Abgrenzung zwischen bürgerschaftlichem Engagement und Erwerbsarbeit. Berlin 2011 <http://webarchiv.bundestag.de/cgi/show.php?fileToLoad=3152&id=1223>, [aufgerufen am 23.05.2023]

DEUTSCHER BUNDESTAG 17. Wahlperiode (2012): Erster Engagementbericht – Für eine Kultur der Mitverantwortung. Bericht der Sachverständigenkommission und Stellungnahme der Bundesregierung Bundestags-Drucksache 17/10580 vom 23.8.2012 <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Engagement/Pdf-Anlagen/engagementbericht>
langfassung.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf
[aufgerufen am 23.05.2023]

DEUTSCHER BUNDESTAG 18. Wahlperiode (2014a): Ausschuss für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Unterausschuss "Bürgerschaftliches Engagement": Kurzprotokoll der 1. Sitzung des Unterausschusses "Bürgerschaftliches Engagement" am 12. März 2014 in Berlin, Protokoll Nr. 18/1, Berlin 2014 https://www.bundestag.de/blob/195802/ddd6a33a1d0c9993bb4020de4bc4d227/1__sitzung_kurzprotokoll-internet-data.pdf. [aufgerufen am 23.05.2023]

DEUTSCHER BUNDESTAG 18. Wahlperiode (2014b): Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Arbeit und Soziales (11. Ausschuss) Bundestagsdrucksache 18/2010 (neu) Berlin 2.7.2014 <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/020/1802010.pdf>. [aufgerufen am 23.05.2023]

DEUTSCHER BUNDESTAG 18. Wahlperiode (2015a): Ausschuss für Familie, Senioren, Frauen und Jugend - Einsetzung eines Unterausschusses „Bürgerschaftliches Engagement“ gemäß § 55 GO-BT am 12.02.2016 <https://www.bundestag.de/blob/19564d13a6e56272b493bf0fdb51b00297d89/einsetzungsbeschluss-data.pdf>. [aufgerufen am 23.05.2023]

DEUTSCHER BUNDESTAG 18. Wahlperiode (2015b): Ausschuss für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Unterausschuss "Bürgerschaftliches Engagement". Für neue Zeitschriften Freiwilligenengagement. Website artikel. https://www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse18/a13/buerger_eng/kw27_pa_buerg_engagement/380_112 [aufgerufen am 23.05.2023]

DEUTSCHER BUNDESTAG 18. Wahlperiode (2015c): Pressemitteilung des deutschen Bundestags vom 1. Juli 2015 (https://www.bundestag.de/presse/pressemitteilungen/2015/pm_1506241/380084 S.1). [aufgerufen am 23.05.2023]

DEUTSCHER BUNDESTAG (Hrsg.): „heute im bundestag“ (hib)
Deutscher Bundestag - Parlamentsnachrichten: Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung/Antwort - 30.01.2018 (hib 39/2018)

DEUTSCHER FREIWILLIGENSURVEY FWS (2014): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Zentrale Ergebnisse des Deutschen Freiwilligensurveys 2014. Kurzfassung hrsg. Vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

DEUTSCHER PARITÄTISCHER WOHLFAHRTVERBAND e.V. (Hrsg.) (32014): Der Einsatz von Ehrenamtlichen aus arbeits-, sozialversicherungs- und steuerrechtlicher Sicht. Online unter https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/broschuere_ehrenamt_AUFL-3_web.pdf

DIECKMANN, Maren-Kathrin & **WINDACH**, Caroline (2017): Rechtliche Rahmenbedingungen des ehrenamtlichen Engagements von Geflüchteten. Bundeszentrale für politische Bildung online abrufbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/250215/ehrenamtliches-engagement-von-gefluechteten?p=0#bio0>. [aufgerufen am 23.05.2023]

DIETRICH, Fabian (2017): Kollegialität – Handlungskoordination „alter Schule“? Kooperation als Ende des Einzelkämpfertums? Journal für Lehrerinnenbildung, 17(1), 45–48. (PDF) Professionelle Kooperation in der Schule. Online unter: https://www.researchgate.net/publication/359513478_Professionelle_Kooperation_in_der_Schule [aufgerufen am 23.05.2023].

DIW Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung e.V. (2019): Pressemitteilung vom 16. Oktober 2019. Online unter: https://www.diw.de/de/diw_01.c.683617.de/ehrenamtliches_engagement_in_deutschland_deutlich_gestiegen.html DIW Wochenbericht 42/2019 https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.683542.de/19-42-1.pdf. [aufgerufen am 23.05.2023]

DIZINGER, Vanessa (2014): Professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung. Bielefeld.

DIZINGER, Vanessa; **FUSSANGEL**, Kathrin & **BÖHM-KASPER**, Oliver (2011a): Interprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive der Lehrkräfte. Wie lässt sie sich erfassen und wie wird sie im schulischen Belastungs- und Beanspruchungsgeschehen bewertet? S. 114-127 In: Speck, K./Olk, Th., Böhm-Kasper O., Stolz, H-J., Wieszorek (Hrsg.) *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*.

DIZINGER, Vanessa; **FUSSANGEL**, Kathrin & **BÖHM-KASPER**, Oliver (2011b): Lehrer/in sein an der Ganztagschule: Neue Kooperationsanforderungen - neue Belastungen? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft : ZfE 14, Volume 14, Bd. 3 Supplement Oktober 2011, S. 44-61.: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

DÖRING, Nicole & **BORTZ**, Jochen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (5. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.

DRESING, Thorsten & **PEHL**, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg. Quelle: www.audiotranskription.de/praxisbuch. [aufgerufen am 23.05.2023]

DROSSEL, Kerstin (2015): Motivationale Bedingungen von Lehrerkоoperation. Eine empirische Analyse der Zusammenarbeit im Projekt „Ganz In“ in: Empirische Erziehungswissenschaft, Band 59, Münster: Waxmann.

DROSSEL, Kerstin & **WILLEMS**, Ariane S. (2014): Zum Zusammenhang von Formen der Lehrerkooperation, des Schulleitungshandelns und des Kooperationsklimas an Ganztagsgymnasien. In K. Drossel, R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen (S.129–154). Münster: Waxman

DUDEN http://www.duden.de/rechtschreibung/inter_vom 01.07.2015
[aufgerufen am 23.05.2023]

DÜX, Wiebken; **PREIN**, Gerald; **SASS**, Erich & **TULLY**, Claus (2009): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

DWDS: Ehrenamt. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart, hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, <<https://www.dwds.de/>> [aufgerufen am 23.05.2023]

DZA Forschungsdatenzentrum Deutscher Alterssurvey (09.03.2012): Online unter: <https://www.dza.de/forschung/fdz/deutscher-alterssurvey/deas-dokumentation/doi-deas/doi-105156/deas2002m006>. [aufgerufen am 23.05.2023]

EBERLE, Cornelia; **THIERHOFF**, Annegret & **DEHLINGER**, Frieder (2005): Leitungsaufgabe Ehrenamt! Praxisbeispiele und Erprobungen zur Mitarbeitergewinnung und -begleitung erarbeitet im Auftrag der Steuerungsgruppe „Erprobungen im Prozess Notwendiger Wandel“ In: Praxisimpulse Notwendiger Wandel 7, Stuttgart: Evangelisches Medienhaus.

EDER, Ferdinand; **DÄMON**, Konrad & **HÖRL**, Gabriele (2011): Das „Autonomie-Paritäts-Muster“: Vorberuflich erlerntes Stereotyp, Bewältigungsstrategie oder Ergebnis der beruflichen Sozialisation? Zeitschrift für Bildungsforschung, 1, 199-217.

EHLERT, Gudrun (2019): Professionalisierung [online]. In: socialnet Lexikon. Bonn: socialnet, 15.10.2019 Online unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Professionalisierung>. [aufgerufen am 23.05.2023]

EHRHARDT, Jens (2011): Ehrenamt. Formen, Dauer und kulturelle Grundlagen des Engagements. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verlag. (Campus Forschung, 950).

ELTING, Christian; **HAIDER**, Michael & **KOPP**, Bärbel (2016): “Unterstützung von Leistungs- Und Persönlichkeitsentwicklung Durch Kooperation?: Ergebnisse Einer Wissenschaftlichen Begleitung von Hort-Kooperationsklassen.” In Was Sind Gute Schulen? Teil 3: Forschungsergebnisse, hrsg. von Swantje Hadeler, Klaus Moegling und Gabriel Hund-Göschel, S. 107–22: Verlag Barbara Budrich. Online unter: https://www.uni-regensburg.de/assets/humanwissenschaften/grundschulpaedagogik-didaktik/elting_haider_kopp_unterst_tzung_von_leistungs_und_pers_nlichkeitSENTWICKLUNG_durch_kooperation.pdf. [aufgerufen am 23.05.2023]

ENQUETEKOMMISSION, Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements (2002): Bericht
bürgerschaftliches Engagement. Auf dem Weg in eine zukunftsfähige
Gesellschaft. Obladen: Leske und Budrich.

ESSLINGER, Ilona (2002): Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein
Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu
schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern.
Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

ESSLINGER, Ilona (2003): Kooperative Kompetenzen für Lehrerinnen und Lehrer.
Professionelle Zuständigkeiten dürfen nicht geteilt werden. In: Die Deutsche
Schule, H. 1, S. 86-98.

ESSLINGER-HINZ, Ilona (2004): Kooperative Kompetenzen für Lehrerinnen und Lehrer.
Professionelle Zuständigkeiten dürfen nicht geteilt werden. In: Die Deutsche
Schule, H. 1, S. 56-67.

EULER, Dieter (Hrsg.) (2004): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische
Fundierungen, Bielefeld: Bertelsmann.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2012).:
Profile of Inclusive Teachers. Odense, Denmark: European Agency for
Development in Special Needs Education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>. [aufgerufen am 23.05.2023]

FABEL-LAMLA, Melanie (2018): Vertrauen in der interprofessionellen Zusammenarbeit an
Schulen. Journal für Schulentwicklung, 22(1), 25–30.

FABEL-LAMLA, Melanie; **HAUDE** Christin, & **VOLK**, Sabrina (2019a): Schulsozialarbeit
an inklusiven Schulen: (Neu) Positionierungen und Zuständigkeitsklärungen in der
multiprofessionellen Teamarbeit. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B.
Lochner (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische
Perspektiven eines neuen Forschungsfelds (S. 225–246). Weinheim/Basel:
Beltz Juventa.

FABEL-LAMLA Melanie; **LUX** Anna-Lena; **SCHÄFER**, Anja. & **SCHILLING**, Carina:
(2019b): Multiprofessionalität und Konflikt. In S. Karic, L. Heyer, C. Hollweg & L.
Maack (Hrsg.), Multiprofessionalität weiTerdenken. Dinge, Adressat*innen,
Konzepte (S. 100–124). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

FARZIN, Sina & **JORDAN**, Stefan (Hrsg.) (2018, 2015): Lexikon Soziologie und
Sozialtheorie. Hundert Grundbegriffe, Stuttgart: Philipp Reclam jun.

FELDER, Ekkehard & **MÜLLER**, Marcus (Hrsg.) (2009): Wissen durch Sprache,
Theorie, Praxis und Erkenntnisinteresse des Forschungsnetzwerkes "Sprache und
Wissen" Reihe: Wissen und Sprache 3: De Gruyter.

FERREIRA, Yvonne & **VOGT**, Joachim (2021): Psychische Belastung und deren
Herausforderungen. Zeitschrift für Arbeitswissenschaft. 76, S. 202–219.
<https://doi.org/10.1007/s41449-021-00292-5>. [aufgerufen am 23.05.2023]

FIEHLER, Reinhard (1990): Kommunikation, Information und Sprache. Alltagsweltliche und wissenschaftliche Konzeptualisierungen und der Kampf um die Begriffe, S. 99-128 In: Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): Information ohne Kommunikation? Die Loslösung der Sprache vom Sprecher. Frankfurt am Main: Fischer.

FISCHER, Natalie; **HOLTAPPELS**, Heinz Günter; **KLIEME**, Eckhard; **RAUSCHENBACH**, Thomas; **STECHER**, Ludwig & **ZÜCHNER**, Ivo(Hrsg.)(2011): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim/Basel: Juventa.

FISCHER, Natalie; **KLIEME**, Eckhard; **HOLTAPPELS**, Heinz Günter; **STECHER**, Ludwig & **RAUSCHENBACH**, Thomas (2012): Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung Frankfurt am Main; Dortmund; Gießen; München.

FISCHER, Lorenz & **WISWEDE**, Günter (2002): Grundlagen der Sozialpsychologie, 2. Auflage München, Wien: Oldenbourg

FLICK, Uwe (2016): Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge. 3. Aufl. Hamburg: rowohls enzyklopädie.

FLICK, Uwe (2005): Standards, Kriterien, Strategien: zur Diskussion über Qualität qualitativer Sozialforschung. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 6 (2005), 2, pp. 191-210.
Online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-278199>.
[aufgerufen am 23.05.2023]

FREIWILLIG MACHT SCHULE (Hrsg.) (2012): Abschlussdokumentation; Berlin.

FREIWILLIGEN-AGENTUR TATENDRANG (Hrsg.) (2015): Lesezeichen – ein Projekt, Lesezeichen Magazin (2) München.

FRIEDRICH EBERT STIFTUNG, Netzwerk-Bildung (2012): Gute Ganztagschulen - Modelle für die Zukunft!? Mit einem Überblick über Status Quo und Perspektiven aus allen 16 Bundesländern.

FRIEND Marylin; **COOK** Lynne; **HURLEY-CHAMBERLAIN**, Deanna & **SHAMBERGER** Cynthia (2010): Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. Journal of Educational and Psychological Consultation, 20(1), 9-27.

FROMMHERZ, Brigitte & **HALFHIDE**, Therese (2003): Teamteaching an Unterstufen-Schulklassen der Stadt Zürich. Universität ZH/Pädagogisches Institut.

FROSCHAUER, Ulrike & **LUEGER**, Manfred (2020): Das qualitative Interview: Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme: UTB.

FRÜH, Werner (2015): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. 8., überarbeitete Auflage. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK / Lucius (UTB, 2501).

FUSSANGEL, Kathrin (2008): Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation; Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften; Wuppertal.

FUSSANGEL, Kathrin (2018): Lehrerkooperation – ein Thema nur für die Praxis oder bereits für die Lehrerbildung? Seminar, 24(2), 5–15.

FUSSANGEL, Kathrin & **GRÄSEL**, Cornelia (2009a): Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern und ihre Bedeutung für die Schulentwicklung. In: N. Berkemeyer, M. Bonsen & B. Harazd (Hrsg.), Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Festschrift für Hans-Günter Rolff (S. 118-130). Weinheim: Beltz.

FUSSANGEL, Kathrin & **GRÄSEL**, Cornelia (2009b): Die Kooperation in schulübergreifenden Lerngemeinschaften. Die Arbeit der Sets im Projekt „Chemie im Kontext“. S. 120-131. In: Maag Merki, K. (Hrsg.): Kooperation und Netzwerkbildung: Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen: Seelze-Velber.

FUSSANGEL, Kathrin & **GRÄSEL**, Cornelia (2011): Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In: Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Terhard, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.), Münster, New York, München, Berlin, S. 667–682.

FUSSANGEL, Kathrin & **GRÄSEL**, Cornelia (2012): Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. S. 29–40 In: E. Baum et al. (Hrsg.), Kollegialität und Kooperation in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien

FUSSANGEL, Kathrin & **GRÄSEL**, Cornelia (2014): Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. S. 846- 864 In: Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf hrsg. von Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. Münster, New York.

FWS 2019: Freiwilliges Engagement in Deutschland
Zentrale Ergebnisse des Fünften Deutschen Freiwilligensurveys (FWS 2019)
<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/freiwilliges-engagement-in-deutschland-176834>. [aufgerufen am 23.05.2023]

GAISER, Johanna M.; **KIELBLOCK**, Stephan; **REINERT**, Martin & **STECHER**, Ludwig (2019): StEG-Kooperation: Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (Hrsg.): Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagschule. Frankfurt am Main: Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) 2019. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19109/additional/StEG_Broschuere_Phase3_barrierefrei.pdf. [aufgerufen am 23.05.2023]

GEBEL, Tobias; **GRENZER**, Matthis; **KREUSCH**, Julia; **LIEBIG**, Stefan; **SCHUSTER**, Heidi; **TSCHERWINKA**, Ralf; **WATTELER**, Oliver & **WITZEL**, Andreas (2015): Verboten ist, was nicht ausdrücklich erlaubt ist: Datenschutz in qualitativen Interviews [40 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 16(2), Art. 27,
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1502279>. [aufgerufen am 23.05.2023]

GENSICKE, Thomas & **GEISS**, Sabine (2010): Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und Bürgerschaftlichem Engagement - Zusammenfassung im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, vorgelegt von TNS Infratest Sozialforschung, München.

GERTH, Ernst (2013): Betriebswirtschaftliche Absatz- und Marktforschung, Wiesbaden: Verlag Dr. Th. Gabler.

GENSICKE, Thomas & **GEISS**, Sabine (2010): Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und Bürgerschaftlichem Engagement. Zusammenfassung. München.

GENSICKE, Thomas; **OLK**, Thomas; **REIM**, Daphne; **SCHMITHALS**, Jenny & **DIENEL** Hans-Liudger (2009): Entwicklung der Zivilgesellschaft in Ostdeutschland. Quantitative und qualitative Befunde: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

GIEßENER OFFENSIVE LEHRERBILDUNG – GOL. ÖFFENTLICHER ERGEBNISBERICHT FÜR DIE ERSTE FÖRDERPHASE (01.01.2016 – 30.06.2019): online unter <https://www.uni-giessen.de/fbz/zentren/zfl/projekte/gol/goldateien/ergebniserstphase>. [aufgerufen am 23.05.2023]

GLASL, Friedrich (2002): Selbsthilfe in Konflikten, Verlag freies Geistesleben.

GLASL, Friedrich (2013): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. 11. aktualisierte Auflage, Stuttgart: Haupt Verlag.

GLÄSER, Jochen & **LAUDEL**, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen, Wiesbaden: VS Verlag.

GLÄSER-ZIKUDA, Michaela; **HAGENAUER**, Gerda & **STEPHAN**, Melanie (2020): Das Potenzial qualitativer Inhaltsanalyse für die empirische Bildungsforschung. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 21(1). 10.17169/fqs-21.1.3443 [aufgerufen am 23.05.2023]

GLÄSER-ZIKUDA, Michaela; **HAGENAUER**, Gerda & **STEPHAN**, Melanie (2020): The Potential of Qualitative Content Analysis for Empirical Educational Research [38 paragraphs]. Forum. Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 21(1), Art. 17. Online unter: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.1.3443>. FQS <http://www.qualitative-research.net/> [aufgerufen am 23.05.2023]

GÖHNER, Maximilian & **KRELL**, Moritz (2020): Qualitative Inhaltsanalyse in naturwissenschaftsdidaktischer Forschung unter Berücksichtigung von Gütekriterien: Ein Review in: ZfDN (2020) 26:207–225 <https://doi.org/10.1007/s40573-020-00111-0> [aufgerufen am 23.05.2023]

GRAF, Pedro & **SPENGLER**, Maria (2016): Leitbild- und Konzeptentwicklung. 6. überarbeitete und erweiterte Auflage. Regensburg.

GRÄSEL, Cornelia; **FUSSANGEL**, Kathrin & **PRÖBTEL**, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? in: Zeitschrift für Pädagogik (52), S. 205–219.

GRÄSEL, Cornelia; **JÄGER**, Michael & **WILKE**, Helmut (2005): Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.

GRÄSEL, Cornelia; **RICHTER**, Dirk; **HARTMANN**, Ulrike; **ERCAN**, Habibe & **KUSCHEL**, Jenny (2021): CoMMIT – Kooperation an Schulen, Innovation im Team.

GRÄSEL, Cornelia & **RICHTER**, Dirk (2021): Interview in Schulportal vom 25.10.2021 Online unter:
<https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/commit-studie-kooperation-fuehrt-zu-wesentlicher-entlastung/> [aufgerufen am 23.05.2023]

GRÖHLICH, Carola; **DROSSEL**, Kerstin & **WINKELSETT**, Doris (2015): Multiprofessionelle Kooperation in Ganztagsgymnasien: Umsetzung und Rahmenbedingungen S. 178 -200. Heike Wendt, Wilfried Bos (Hrsg.) Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In. Münster/New York: Waxmann.

GUETTERMAN, Timothy C. (2015). Descriptions of Sampling Practices Within Five Approaches to Qualitative Research in Education and the Health Sciences [48 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 16(2), Art. 25, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1502256>. [aufgerufen am 23.05.2023]

GÜNTERT, Stefan T. (2015): Über Besonderheiten der Freiwilligenarbeit im Vergleich zur Erwerbsarbeit S. 23-37 in: Theo Wehner & Stefan T. Güntert (Hrsg.) Psychologie der Freiwilligenarbeit. Motivation, Gestaltung und Organisation. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.

GÜNTERT, Stefan T. & **WEHNER**, Theo (2012): Facetten des Involvements und organisationalen Commitments: Freiwilligenarbeit und Erwerbsarbeit im Vergleich. Wirtschaftspsychologie, 14 (1), 40–49.

HABECK, Sandra (2008): Dienst an sich selber. Neues Ehrenamt und die Rolle hauptamtlicher Pädagog/inn/en. In: DIE, Zeitschrift für Erwachsenenbildung II/2008 Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2), S. 37–39.
<http://www.diezeitschrift.de/22008/ehrenamtlichkeit-03.pdf>
[aufgerufen am 23.05.2023]

HABECK, Sandra (2007): Professionelle Leitung und Qualifizierung ehrenamtlicher Mitarbeiter. Eine Perspektivtriangulation. Diplomarbeit Marburg.

HADELER, Swantje; **MOEGLING**, Klaus & **HUND-GÖSCHEL**, Gabriel (2016): Qualität der schulischen Bildung – Diskussionslinien und Positionierungen in Schweden und Deutschland im Vergleich. S. 167 – 177 In: Mögling K.; Hund-Göschel, G.; Hadeler, S. (Hrsg.): Was sind gute Schulen? Immenhausen: Prolog-Verlag.

HADELER, Swantje; **MOEGLING**, Klaus & **HUND-GÖSCHEL**, Gabriel (Hrsg.) (2016): Was Sind Gute Schulen? Teil 3: Forschungsergebnisse: Verlag Barbara Budrich, <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3x3p>.

HÄDER, Michael (2015): Empirische Sozialforschung - Eine Einführung. (3., überarbeitete Auflage) Wiesbaden: Springer Press.

HAENISCH, Hans (2009): Verzahnung zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten im offenen Ganztag. 5. Jahrgang, Heft 11. Münster: Serviceagentur „Ganztätig lernen in Nordrhein-Westfalen“.

HAGEN, Kristina (2011): Wie viel Betreuung benötigen Lesepaten? - Qualitätsstandards im Ehrenamt in: BIS – Das Magazin der Bibliotheken in Sachsen [2011] Nr. 3 <http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/7496/180-182.pdf>, abgerufen am 20.09.2016.

HAGEN, Christine & **SIMONSON**, Julia (2017): Inhaltliche Ausgestaltung und Leitungsfunktionen im freiwilligen Engagement S. 297-322 in: Simonson, J. Vogel, C. & Tesch-Römer, C. (Hrsg.) (2016): Freiwilliges Engagement in Deutschland - Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014. Berlin DZA Deutsches Zentrum für Altersfragen.

HAGENAUER, Gerda & **GLÄSER-ZIKUDA**, Michaela (2019): Mixed Methods. In: Marius Harring; Carsten, Rohlfs & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.) Handbuch Schulpädagogik (S. 801-812). Münster: Waxmann.

HALBHEER, Ueli & **KUNZ**, André` (2009): Mehr Schulqualität dank Kooperation?: Eine quantitative-qualitative Beschreibung von Kooperation zwischen Lehrpersonen. S. 66-77. In: Maag Merki, K. (Hrsg.), Kooperation und Netzwerkbildung: Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen: Seelze-Velber.

HALBHEER, Ueli & **KUNZ**, André (2011): Kooperation von Lehrpersonen an Gymnasien, Eine qualitative und quantitative Analyse der Wahrnehmung von Lehrpersonen aus schul- und governancetheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

HALBHEER, Ueli; **KUNZ**, André **MAAG MERKI**, Katharina (2008): Kooperation zwischen Lehrpersonen in Zürcher Gymnasien. Eine explorative Fallanalyse zum Zusammenhang zwischen kooperativ-reflexiven Prozessen in Schulen und schulischen Qualitätsmerkmalen. - In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 28 (2008) 1, S. 19-35, URL: <http://www.digizeitschriften.de/dms/img/>? [aufgerufen am 23.05.2023]

HARAZD, Bea & **DROSSEL**, Kerstin (2011): Formen der Lehrerkooperation und ihre schulischen Bedingungen – Empirische Untersuchung zur kollegialen Zusammenarbeit und Schulleitungshandeln, Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

HARGREAVES A. & O'CONNOR, Michael, T. (2017). Cultures of professional collaboration: their origins and opponents. Journal of Professional Capital and Community, 2(2), 74-85. doi: 10.1108/JPCC-02-2017-0004

HARTMANN, Ulrike; **RICHTER**, Dirk & **GRÄSEL**, Cornelia (2021): Same Same But Different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 49, 325–344.

HARTNUß, Birger (Hrsg.) (2013): Schule der Bürgergesellschaft. Bürgerschaftliche Perspektiven für moderne Bildung und gute Schulen. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag

HARTNUß, Birger (2020): Bürgerschaftliches Engagement [online]. socialnet Lexikon. Bonn: socialnet, 28.10.2020. Online unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Buergerschaftliches-Engagement> [aufgerufen am 23.05.2023]

HARTNUß, Birger & **HEUBERGER**, Frank W. (2010): Ganzheitliche Bildung in Zeiten der Globalisierung - Bürgergesellschaftliche Perspektiven für die Bildungspolitik S.459-490 in: Olk, Thomas; Klein, Ansgar & Hartnuß, Birger (Hrsg.) *Engagementpolitik Die Entwicklung der Zivilgesellschaft als politische Aufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

HARTNUß, Birger & **MAYKUS**, Stephan (2006): Mitbestimmen, mitmachen, mitgestalten Entwurf einer bürgerschaftlichen und sozialpädagogischen Begründung von Chancen der Partizipations- und Engagementförderung in ganztägigen Lernarrangements in: Edelstein, Wolfgang & Fauser, Peter (Hrsg.) Beiträge zur Demokratiepädagogik. Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. Berlin.

HARTNUß, Birger; **HUGENROTH**, Reinhild & **KEGEL**, Thomas (Hrsg.) (2013): Schule der Bürgergesellschaft. Bürgerschaftliche Perspektiven für moderne Bildung und gute Schulen. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

HARTNUß, Birger & **OLK**, Thomas (2011): Schule. S. 353-365. In: Handbuch Bürgerschaftliches Engagement. Hrgs. von Olk, Thomas & Hartnuß, Birger. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 353-365.

HARTNUß, Birger (2020): Bürgerschaftliches Engagement 28.10.2020. [online]. socialnet Lexikon. Bonn: socialnet, Online unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Buergerschaftliches-Engagement> [aufgerufen am 23.05.2023]

HATTIE, John. A. C. (2008): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London & New York: Routledge.

HATTSTEIN, Kilian (2007): Sympathie, Antipathie, Empathie: Futurum.

HAUNBERGER, Sigrid (2006): Das standardisierte Interview als soziale Interaktion: Interviewereffekte in der Umfrageforschung. *ZA-Information / Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung*, 58, 23-46.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-198456> [aufgerufen am 23.05.2023]

HAZARD, Bea & DROSSEL, Kerstin (2011): Formen der Lehrerkooperation und ihre schulischen Bedingungen – Empirische Untersuchung zur kollegialen Zusammenarbeit und Schulleitungshandeln. In: Empirische Pädagogik, 25(2), 145-160.

HELFFERICH, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten, Manual für die Durchführung qualitativer Interviews; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

HELFFERICH, Cornelia (2019): Leitfaden- und Experteninterviews. In Baur, Nina & Blasius, Jörg (2019) S.669-684 In: Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.Wiesbaden: Springer VS.

HELMKE Andreas. & JÄGER, Reinhold. S.(Hrsg.) (2001): Das Projekt MARKUS: Mathematik- Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

HELPSER Werner (2004): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In S.15 -35. Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

HEIMLICH, Ulrich; KAHLERT, Joachim; LELGEMANN, Reinhard & FISCHER, Erhard (Hrsg.) (2016): Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt,

HERZMANN, Petra & KÖNIG, Johannes (2016): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt /UTB.

HEYSE, Helmut (2016): Was Lehrerinnen und Lehrer stark macht. Ein Lesebuch für ein erfüllendes Berufsleben. Bern: hep verlag.

HEYSE, Helme & VEDDER, Margit (2004): Texte zur Lehrergesundheit. Ausgewählte Veröffentlichungen des Projektes Lehrergesundheit Trier.

HILDEBRANDT, Elke; RUESS, Annemarie; STOMMEL, Sarah & BRÜHLMANN, Olga (2017): Planung im Teamteaching – Potentiale nutzen - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 39 (2017) 3, S. 573-591 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-166840 - DOI: 10.25656/01:16684 [aufgerufen am 23.05.2023]

HILLMANN, Karl-Heinz (2007): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Kröner Verlag.

HOCHFELD, Lasse & ROTHLAND, Martin (2022): Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen. ZfG 15, 453–485 (2022).
<https://doi.org/10.1007/s42278-022-00146-x> [aufgerufen am 23.05.2023]

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ und KULTUSMINISGTERKONFERENZ (Hrsg.)

(2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluessen/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf. [aufgerufen am 23.05.2023]

HOFF, Ernst-H. (1993): Freizeit. In: Handwörterbuch der angewandten Psychologie. Die Angewandte Psychologie in Schlüsselbegriffen. Von Angela Schorr (Hrsg.): Deutscher Psychologen Verlag

HÖFLER Gabriele (o.J.): Kommunikation im und über den Verein. S. 82-105 Online unter: FEB-VEREINSHANDBUCH-K4_EINZEL_RZ.pdf [aufgerufen am 23.05.2023]

HOLTAPPELS, Heinz Günter (1994): Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim/München.

HOLTAPPELS, Heinz Günter (1995): Ganztagschule und Schulöffnung als Rahmen pädagogischer Schulreform. In: Die Ganztagschule 35, Heft 2/3, S. 96 -123.

HOLTAPPELS, Heinz Günter (1997): Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur. Weinheim/München.

HOLTAPPELS, Heinz Günter; **KLIEME**, Eckhard; **RAUSCHENBACH**, Thomas & **STECHER** Ludwig (Hrsg.) (2008): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG). 2. korrigierte Auflage. Weinheim/München: Juventa.

HOLTAPPELS, Heinz Günter; **LOSSEN**, Karin; **SPILLEBEEN**, Lea & **TILLMANN**, Katja (2011): Schulentwicklung und Lehrerkooperation in Ganztagschulen – Konzeption und Entwicklungsprozess als förderliche Faktoren der Kooperationsentwicklung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft : ZfE 14, Volume 14, Bd. 3 Supplement Oktober 2011, S. 26-42. Online unter: DOI 10.1007/s11618-011-0228-x. [aufgerufen am 23.05.2023]

HOPF, Christel (1978): Die Pseudo- Exploration — Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. Zeitschrift für Soziologie, Jg. 7, Heft 2, April 1978, S. 97-115.

HOULE, Barbara J.; **SAGARIN**, Brad J.& **KAPLAN**, Martin F. (2005): A Functional Approach to Volunteerism: Do Volunteer Motives Predict Task Preference? In: Basic and Applied Social Psychology 27 (4) S. 337-344.

HOCHWEBER Jan; **STEINERT**, Brigitte & **KLIEME**, Eckhard (2012): Lehrerkooperation, Unterrichtsqualität und Lernergebnisse im Fach Englisch. In: Unterrichtswissenschaft, 40(4), S. 351-370.

HOLLSTEIN, Bettina (2015): Ehrenamt verstehen. Eine handlungstheoretische Analyse. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

HOLLSTEIN, Bettina (2017): Das Ehrenamt. Empirie und Theorie des bürgerschaftlichen Engagements. Aus Politik und Zeitgeschichte.<http://www.bpb.de/apuz/245597/das-ehrenamt-empirie-und-theorie-des-buergerschaftlichen-engagements>; abgerufen am 25.09.2020.

HOSCISLAWSKI, Julia (2011): Der Faktor Zeit im globalen Kontext. Theoretische und empirische Perspektiven für das 19. und 20. Jahrhundert. Review. H-Soz-u-Kult, H-Net Reviews. September, 2011. <https://www.h-net.org/reviews/showrev.php?id=34072> [aufgerufen am 23.05.2023]

HUBER, Stephan Gerhard & **AHLGRIMM**, Frederik (2008): Was Lehrkräfte davon abhält zusammenzuarbeiten – Bedingungen für das Gelingen von Kooperation S. 1-14. n: PraxisWissen SchulLeitung 2570.18 hrsg. von Bartz u.a.

HUBER, Gerhard Stephan (2009): Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements.in: Wissen & Praxis Bildungsmanagement. 3; Praxishilfen Schule Köln: LinkLuchterhand

HUBER, Stephan Gerhard; **HADER-POPP**, Sigrid & **AHLGRIMM**, Frederik (2009): Kooperation in der Schule S. 211-236 . In: Huber Gerhard Stephan (Hrsg.) Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln: LinkLuchterhand

HUBER, Stephan Gerhard (Hrsg.) (2012a): Jahrbuch Schulleitung 2012 Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagement: Carl Link.

HUBER, Stephan Gerhard (2012b): Kooperation in der Schule. Waxmann Kooperative Bildungslandschaften, 2012, CarlLink/Luchterhand, Wolters Kluwer

HUBER, Stephan Gerhard (2020a): Professionelle Lerngemeinschaften, Schulnetzwerke und Bildungslandschaften. In: Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.) Handbuch Ganztagsbildung. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_82 [aufgerufen am 23.05.2023]

HUBER, Stephan Gerhard (2020b): Kooperative Führung: Führungsteams initiieren, koordinieren und steuern Schulentwicklung. In: Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement. 4. Überar. und erweiterte Auflage. Köln: Carl Link.

HUBER, Stephan Gerhard (2020c): Führungsverantwortung von Schulleitung. S. 1425-1435 In: Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.) Handbuch Ganztagsbildung 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

HUBER, Stephan Gerhard; **AHLGRIMM**, Frederik & **HADER-POPP**, Sigrid (2012): Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen, S. 323-372. In: Huber, Stephan Gerhard & Ahlgrimm, Frederik (Hrsg.): Kooperation Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern; Münster, New York, München, Berlin: Waxmann

- HUBER**, Stephan Gerhard; **AHLGRIMM**, Frederik & **HADER-POPP**, Sigrid (2020): Kooperation in der Schule, mit anderen Schulen und mit außerschulischen Einrichtungen. In S. G. Huber (Hrsg.), Handbuch für Steuergruppen (S. 483–515). Köln: Carl Link/Wolters Kluwer.
- HUBER**, Stephan Gerhard; **GÜNTHER**, Paula Sophie; **SCHNEIDER**, Nadine; **HELM**, Christoph; **SCHWANDER**, Marius; **SCHNEIDER**, Julia A. & **PRUITT**, Jane (2020): COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz Münster; New York: Waxmann.
- HUTH**, Susanne (2018): Teilhabe durch Engagement - Studie zum zivilgesellschaftlichen Engagement von Schüler_innen und Studierenden unter besonderer Berücksichtigung des Engagementkontextes. Hochschule Essen.
- IDEI**, Till-Sebastian & **SCHÜTZ**, Anna (2016): Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagschule als Problem und Gestaltungsaufgabe. - In: Engagement : Zeitschrift für Erziehung und Schule, (2016) 2, S. 91-100.
[aufgerufen am 23.05.2023]
- IDEI**, Till-Sebastian (2021): Laienpersonal in unterrichtsfreien Ganztagsangeboten. Empirische und theoretische Perspektiven auf eine in der Forschung vernachlässigte Gruppe. In G. Graßhoff & M. Sauerwein (Hrsg.), Rechtsanspruch auf Ganztag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen (S. 184–200). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- IDEI**, Till-Sebastian; **ULLRICH**, Heiner & **BAUM**, Elisabeth (2012): Kollegialität und Kooperation in der Schule. S. 9 - 28. in: Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde hrsg. von Baum Elisabeth, Idel, Till-Sebastian & Ullrich Heiner; Wiesbaden: Springer VS
- IGL**, Gerhard (2016): Rechtliche Rahmenbedingungen für sektorübergreifende Kooperationen. Eine Expertise für die offene Kinder- und Jugendarbeit sowie offene Altenhilfe. Hamburg: BertelsmannStiftung.
- INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH** (2013): Motive des bürgerschaftlichen Engagements. Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Befragung.
- ISB** Institut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.) (2010): Gebundene Ganztagschulen in Bayern Anregungen und Hilfestellungen zur praktischen Umsetzung download unter https://www.isb.bayern.de/download/1466/leitfaden_gebundene_ganztagschulen_2010.pdf [aufgerufen am 23.05.2023]
- ISB** Institut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.) (o.J.): Classroom Management (Hrsg.http://www.inklusion.schule.bayern.de/download/371/classroom_management.pdf [aufgerufen am 23.05.2023]
- JANDOVA**, Lenka (2007): s.muni.cz/th/177770/ff_m/jandova_lenka_dp07.doc Diplomarbeit. [aufgerufen am 23.05.2023]

JÄGER, Reinhold S. & **HELMKE**, Andreas (2008): Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext (MARKUS). Version: 1. IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Datensatz. http://doi.org/10.5159/IQB_MARKUS_v1. [aufgerufen am 23.05.2023]

JAUCK, Marlies & **WIESER**, Alexandra (2011): GO!-L Gesundheit und Optimismus für LehrerInnen. Entwicklung und Evaluation eines Präventionsprogramms gegen Stress, Angst, Depression und Burnout. Eine Pilotstudie. Graz.

JERZAK, Claudia & **LASKOWSKI**, Rüdiger (2010): "In der Schule nur zu Gast?!" Zur Kooperation von Schule mit Ganztagsangeboten mit außerschulischen Partnern im Freistaat Sachsen. Eine empirische Untersuchung im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung gGmbH & der Servicestelle Ganztagsangebote Sachsen. Dresden.

JIRANEK, Patrick; **van SCHIE**, Susan; **KALS**, Elisabeth; **HUMM**, Julia S.; **STRUBEL**, Isabel & **WEHNER**, Theo Werner (2015a): Gerechtigkeitserleben im organisationalen Kontext der Freiwilligenarbeit S.151-167. In: Wehner, Theo & Güntert, Stefan T. (2015): Psychologie der Freiwilligenarbeit Motivation, Gestaltung und Organisation Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.

JIRANEK, Patrick; **WEHNER**, Theo Werner & **KALS**, Elisabeth (2015b): Soziale Gerechtigkeit – ein eigenständiges Motiv für Freiwilligenarbeit S. 96-108. In: Wehner, Theo & Güntert, Stefan T. (2015): Psychologie der Freiwilligenarbeit Motivation, Gestaltung und Organisation Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.

JIRANEK, Patrick; **KALS**, Elisabeth; **HUMM**, Julia; **STRUBEL**, Isabel & **WEHNER**, Theo Werner (2013): Volunteering as a means to an equal end? The impact of a social justice function on intention to volunteer. The Journal of Social Psychology, 153(5), 520–541.

JOHNSON, D W & **JOHNSON**, RT (2003): Training for kooperative group work. In: Tjosvold MA Smith KG (Hrsg.) International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working (S. 167-184) West Sussex Wiley.

JURAFORUM—Schulrecht: <https://www.juraforum.de/lexikon/schulrecht>
[aufgerufen am 23.05.2023]

JÜRGES, Hendrik & **SCHNEIDER**, Kerstin (2006): Leistungsgerechtere Bezahlung von Lehrern: Sinnvolle Option oder sinnlose Ökonomisierung? http://www.econbiz.de/archiv1/2009/94893_leistungsgerechtere_bezahlung_lehrer.pdf
[aufgerufen am 23.05.2023]

KAHLERT, Joachim & **KAZIANKA-SCHÜBEL**, Eveline (2016): Inklusionsorientierter Unterricht in: Heimlich, U.; Kahlert, J.; Lelgemann, R. & Fischer, E. (Hrsg.): Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg. S. 37-55 Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- KALINOWSKI**, Eva; **JURCZOK**, Anne; **WESTPHAL**, Andrea & **VOCK**, Miriam (2022): Welche individuellen und institutionellen Faktoren begünstigen die Kooperation von Grundschullehrkräften? ZErziehungswiss 25:999–1029
<https://doi.org/10.1007/s11618-022-01081-4> [aufgerufen am 23.05.2023]
- KALKOWSKI**, Peter (2010): Arbeitspapier zur Klärung der Begriffe „Beruflichkeit und Professionalisierung“ in der Fokusgruppe 1: “Beruflichkeit und Professionalisierung“ im Rahmen des BMBF-Förderprogramms „Dienstleistungsqualität durch professionelle Arbeit“. Göttingen.
- KALS**, Elisabeth; **STRUBEL**, Isabel & **GÜNTERT**, Stefan (2021): Gemeinsinn und Solidarität: Motivation und Wirkung von Freiwilligenarbeit. Bibliothek Forschung und Praxis, 45(1), 14-25. <https://doi.org/10.1515/bfp-2020-0103>
Online unter: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/bfp-2020-0103/pdf> [aufgerufen am 23.05.2023]
- KALS**, Elisabeth; **THIEL**, Kathrin & **FREUND**, Susanne (2019): Praxishandbuch zur Lösung von Konflikten im Ehrenamt. Stuttgart: Kohlhammer.
<http://zspg112.si/wp-content/uploads/2022/03/Handbuch-zur-Konfliktlösung-im-Ehrenamt-Priocnik-za-resevanje-konflikov-v-prostovoljstvu.pdf>
[aufgerufen am 23.05.2023]
- KAMSKI**, Ilse (2011): Innerschulische Kooperation in der Ganztagschule. Münster ; München [u.a.]: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 556). Online
Online unter <http://opacplus.ub.uni-muenchen.de/InfoGuideClient.ubmsis/start.do?Login=igubm&Query=540=„978-3-8309-2561-3“>.
[aufgerufen am 23.05.2023]
- KANSTEINER**, Katja & **KÖNIG**, Stefan (2020): The Role(s) of Qualitative Content Analysis in Mixed Methods Research Designs [50 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 21(1), Art. 11,
<http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.1.3412>. FQS <http://www.qualitative-research.net/>
[aufgerufen am 23.05.2023]
- KAUFFELD**, Simone; **WESEMANN**, Sören & **LEHMANN-WILLEBROCK**, Nale (2014): Organisation S. 31- 53 in: S. Kauffeld (Hrsg.), Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- KAUL**, Stefanie (2006): Kriterien guter Kooperation von Schule und außerschulischen Mitarbeitern an der Ganztagschule. Expertise im Kontext des BLK-Verbundprojektes "Lernen für den GanzTag". Saulheim.
- KAUSMANN**, Corinna; **BURKHARDT**, Luise; **RUMP**, Boris; **KELLE**, Nadiya; **SIMONSON**, Julia & **TESCH-RÖMER**, Clemens (2019): Zivilgesellschaftliches Engagement S. 55- 92.
In: H. Krimmer (Hrsg.), Datenreport Zivilgesellschaft, Bürgergesellschaft und Demokratie.

KEGEL, Thomas (o.J): Kooperation von Haupt- und Ehrenamtlichen. In: Universität Duisburg-Essen und Centrum für bürgerschaftliches Engagement (CBE) Mülheim an der Ruhr. Lernmodule Bürgerschaftliches Engagement http://www.cbe-mh.de/fileadmin/upload/Ver%C3%BCffentlichungen/Lernmodule/cbe_mat_kegel.pdf. [aufgerufen am 23.05.2023]

KEGEL, Thomas (2010): Freiwilligenmanagement – Qualifizierung für Freiwillige und beruflich Tätige sowie Lernaufgabe für Organisationen. In BBE-Newsletter 11/2010, Berlin 2010 http://www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/aktuelles/2010/11/lernaufgabe_freiwilligenmanagement.pdf [aufgerufen am 23.05.2023]

KELCHTERMANS, Geert (2006): Teacher Collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. Zeitschrift für Pädagogik, 52, (2), 220-237.

KELCHTERMANS, Geert (2011): Vulnerability in Teaching: The Moral and Political Roots of a Structural Condition. In: New Understandings of Teacher's Work: Emotions and Educational Change. Christopher Day & John Chi-Kin Lee (Hrsg.)

KEMPFERT, Guy & **ROLFF**, Hans-Günter (2002). Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.

KIEL, Ewald (2011): Forschung zum Lehrerhandeln. In: Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Terhard, E.; Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): Münster, New York, München, Berlin, S. 937–944.

KIEL, Ewald; **KAHLERT**, Joachim; **HAAG**, Ludwig & **EBERLE**, Thomas (2011): Herausfordernde Situationen in der Schule. Ein fallbasiertes Arbeitsbuch. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt.

KIELBLOCK, Stephan (2013): Forschungsfeld „Lehrkräfte an Ganztagschulen“. Eine Übersicht aus Perspektive der Bildungsforschung. In: Gießener Beiträge zur Bildungsforschung Heft 4/ Mai 2013. Aufschnaiter, C.; Brüslemeyer Th; Dippelhofer, S.; Friese, M.; Maschke, S.; Miethe, I.; Oswald, V.; Stecher, L. (Hrsg.).

KIELBLOCK, Stephan; **GAISER**, Johanna M. & **STECHER**, Ludwig (2017): Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusive Ganztagschule. In: Gemeinsam Leben 25(3), 140-148 Beltz Juventa.
Online unter: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2018/13641/pdf/Kielblock_et_al_2017_Multiprofessionelle_Kooperation.pdf
[aufgerufen am 23.05.2023]

KIELBLOCK, Stephan; **REINERT**, Martin & **GAISER**, Johanna M. (2020): Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. In: Journal for Educational Research Online Journal für Bildungsforschung Online Volume 12 (2020), No. 1, 47–66: Waxmann.

KIELBLOCK, Stephan; **ARNOLDT**, Bettina, **FISCHER**, Natalie, **GAISER**, Johanna M. & **HOLTAPPELS**, Heinz Günter (Hrsg.) (2020): Individuelle Förderung an Ganztagschulen Weinheim: Beltz.

KIELBLOCK, Amina; **WAZINSKI**, Nora & **KARL**, Julia Karl (2021): Wissenschaftsgeleiteter Qualitätsdialog zum Ganztag (QUAD): Zusammenarbeit im Ganztag stärken. Frankfurt am Main.

KIELBLOCK, Stephan (2013): Forschungsfeld „Lehrkräfte an Ganztagschulen“. Eine Übersicht aus Perspektive der Bildungsforschung. In: Gießener Beiträge zur Bildungsforschung Heft 4/ Mai 2013. Aufschnaiter, C.; Brüselmeister Th; Dippelhofer, S.; Friese, M.; Maschke, S.; Miethe, I.; Oswald, V.; Stecher, L. (Hrsg.).

KLAFKI, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz.

KLAFKI, Wolfgang (2019): Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Fünf Studienbriefe für die FernUniversität in Hagen. Hrsg. Cathleen Grunert und Katja Ludwig. In: Neuere Geschichte der Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS.

KLAGES, Helmut (2000): Engagementpotenzial in Deutschland in: Braun, J. & Klages, H.(Hrsg.) Freiwilliges Engagement in Deutschland. Ergebnisse der Repräsentativerhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichen Engagement, Band 1.; Stuttgart.

KLEIN, Ester Dominique (2018): Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung. (Bd. 2). Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. In SHIP WorkingPaper Reihe, No.2 Online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:464-20180126-141736-0> [aufgerufen am 23.05.2023]

KLEIN, Esther Dominique & **TULOWITZKI**, Pierre (2020): Die Fortbildung von Schulleiter*innen in Forschung und Praxis – ein Systematisierungsversuch. DDS – Die Deutsche Schule 112. Jahrgang 2020, Heft 3, S. 257–276 <https://doi.org/10.31244/dds.2020.03.02> Waxmann. [aufgerufen am 23.05.2023]

KLENTER, Peter (2014): „Gute Arbeit“ und „bürgerschaftliches Engagement“ – ein Spannungsfeld. in: BBE-Newsletter 19/2014 http://www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/aktuelles/2014/10/NL19_Gastbeitrag_Klenter.pdf [aufgerufen am 23.05.2023]

KLUSMANN, Ute; **KUNTER**, Mareike; **TRAUTWEIN**, Ulrich, **LÜDTKE**, Oliver, & **BAUMERT**, Jürgen (2008): Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702> [aufgerufen am 23.05.2023]

KMK KULTUSMINISTERKONFERENZ (2015): Ganztagschulen in Deutschland; Bericht der Kultusministerkonferenz vom 03.12.2015 hrsg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; Berlin/Bonn.

KMK KULTUSMINISTERKONFERENZ (2016a): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2011 bis 2015.

KMK KULTUSMINISTERKONFERENZ (2016b), Ganztagschulen in Deutschland – Bericht der Kultusministerkonferenz vom 03.12.2015, S. 7.

KMK KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hrsg.). (2019). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. [aufgerufen am 23.05.2023]

KOCH, Christian (2015): Zusammenarbeit von Ehren- und Hauptamt auf der Leitungsebene. socialnet (Hrsg.): ISSN 2190-9245 Bonn. [aufgerufen am 23.05.2023]

KOCKA, Jürgen & **OFFE**, Claus (2000): Einleitung, Geschichte und Zukunft der Arbeit, S. 9 - 15; Frankfurt New York.

KÖKER, Anne (2012): Bedeutungen obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Eine neue Perspektive auf professionelle Lerngemeinschaften. Bad Heilbronn: Klinkhardt.

KOMREY, Helmut (2006): Empirische Sozialforschung. 11. Auflage. Stuttgart.

KOOPMANN, F. Klaus (2007): Für das Leben lernen - gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel der Schule. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Vorbilder bilden - Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel. Carl Bertelsmann-Preis 2007, S. 125–144.

KOSLOWSKI, Constanze & **ARNDT**, Petra A. (2016): Bildungshaus 3–10: Bedingungen und Prozesse: Entwicklung und Ergebnisse einer gegenstandsangemessenen Strategie begleitender qualitativer Forschung: Verlag Barbara Budrich.

KÖRNER, Mirjam; **GÖRIT** Anja S.; **BENGEL**, Jürgen (2014): Healthcare professionals' evaluation of interprofessional teamwork and job satisfaction; Evaluation der Teamarbeit und der Arbeitszufriedenheit von Gesundheitsfachberufen S. 5–12 in: International Journal of Health Professions. Volume 1, Issue 1, 2014., 2296-990X, <https://doi.org/10.2478/ijhp-2014-0006> [aufgerufen am 23.05.2023]

KRAUSE, Andreas & **DORSEMAGEN**, Cosima (2014): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf S. 987-1013. In: Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf hrsg. von Terhart Ewald/ Bennewitz, Hedda/ Rothland, Martin, Münster, New York.

KREIS Annelies; **WICK**, Jeanette & **KOSOROK LABHART** Carmen (Hrsg.) (2016): Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität. Münster/New York: Waxmann.

KRESIC`, Marijana (2016): Sprache und Identität. S. 122-140. In: Handbuch Sprache in der Bildung. Handbücher Sprachwissen; Band 21 von Jörg Kilian, Birgit Brouér & Diana Lüttenberg (Hrsg.). Berlin; Boston: De Gruyter.

KRICKE, Meike & **REICH**, Kersten (2016): Teamteaching. Weinheim u.a.: Beltz

KRIMMER, Holger (Hrsg.) 2019: Datenreport Zivilgesellschaft. ZiviZ gGmbH im Stifterverband Berlin, Deutschland In: Bürgergesellschaft und Demokratie Springer VS. Wiesbaden online unter <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22958-04> [aufgerufen am 23.05.2023]

KRIMMER, Holger & **PRIEMER**, Jana (2013a): ZiviZ-Survey 2012. Instrument und erste Ergebnisse. Hrsg. v. ZiviZ Zivilgesellschaft in Zahlen. Berlin: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

KRIMMER, Holger & **PRIEMER**, Jana (2013b): ZiviZ-Survey 2012. Zivilgesellschaft verstehen. Berlin: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

KRUSE, Jan (2013): Einführung in die qualitative Interviewforschung. Weinheim: Juventa.

KRUSE, Otto (¹02004): Keine Angst vor dem leeren Blatt : Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt/Main: Campus Verlag.

KUCKARTZ, Udo & **RÄDIKER**, Stefan (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage; Beltz Juventa.

KUCKARTZ, Udo & **RÄDIKER**, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Grundlagen Texte Methoden) 5. Auflage; Beltz Juventa.

KÜHLMAYER, Katja; **MUCKEL**, Petra & **BREUER**, Franz (2020): Qualitative Inhaltsanalysen und Grounded-Theory-Methodologien im Vergleich: Varianten und Profile der "Instruktionalität" qualitativer Auswertungsverfahren [54 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 21(1), Art. 22, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.1.3437>. [aufgerufen am 23.05.2023]

KUHN, Hans Peter & **FISCHER**, Natalie (2014): Soziale Beziehungen in der Ganztagschule – Ausgewählte Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Schulpädagogik heute, 9/2014.

KUHN, Thomas (1962): The Structure of Scientific Revolutions. Chicago.

KUHN, Thomas (2009). Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 2. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

KULLMANN, Harry (2010): Lehrerkooperation an Gymnasien – Eine explorative Untersuchung zu Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Dissertation: Duisburg-Essen.

KULLMANN, Harry (2012): Erwünschte Charakteristika von Partner/-innen für Lehrerkooperation Eine empirische Analyse anhand der Selbstbestimmungstheorie der Motivation in: Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde hrsg. von Baum, Elisabeth; Idel, Till-Sebastian & Ullrich, Heiner; Wiesbaden: Springer VS.

KUMBRUCK, Christel (2001): Was ist Kooperation? Kooperation im Lichte der Tätigkeitstheorie <https://www.degruyter.com/view/j/arbeit.2001.10.issue-2/arbeit-2001-0205/arbeit-2001-0205.xml;2365-984X,0941-5025> [aufgerufen am 23.05.2023]

KÜNG, Thomas (2006): Das Verhältnis zwischen ehrenamtlichen und hauptamtlichen Mitarbeitern in Nonprofit-Organisationen. Norderstedt: GRIN-Verlag.

KUNZ HEIM Doris; **ARNOLD**, Claudia; **ESCHELMÜLLER**, Michele & **ACHERMANN**, Edwin (2013): Einschätzung von Prozess- und Output-Qualität durch Leitungspersonen von neu gebildeten Unterrichtsteams. In: Keller-Schneider, M., Albisser, S., Wissinger, J. (Hrsg.): Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität. Bad Heilbrunn, 138-151.

KUNZE, Katharina & **REH**, Sabine (2020): Kooperation unter Pädagogen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), Handbuch Ganztagsbildung (2. Aufl., S.1441–1454). Wiesbaden: Springer VS.

KUNZE, Katharina., **PETERSEN**, Dorte, **BELLENBERG**, Gabriele, **FABEL-LAMLA** Melanie, **HINZKE** Jan-Hendrik; **MOLDENHAUER**, Anna., **PEUKERT** Lena, **REINTJES**, Christian & **TE POEL** Kathrin (Hrsg.) (2021): Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

KUPER, Harm & **KAPELLE**, Nicole (2012): Lehrerkooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In: Kollegialität und Kooperation in der Schule. S. 42- 51 Theoretische Konzepte und empirische Befunde hrsg. von Baum, Elisabeth,Idel Till-Sebastian & Ullrich, Heiner; Wiesbaden: Springer VS .

KURTZ, Rachel (o.A.): Integrated Co-Teaching Models
Online: <https://ictmodels.wordpress.com/1-welcome/ict-models-from-friend-article/> [aufgerufen am 23.05.2023]

KWMBl. Amtsblatt der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst: Nummer 11 München, den 13. Juni 2012 Jahrgang 2012 II. Bekanntmachungen der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst S.185 11.05.2012 2230.1.1-UK. Initiative Bildungsregionen in Bayern. Online unter: <https://www.verkuendung-bayern.de/files/kwmbi/2012/11/kwmbi-2012-11.pdf> [aufgerufen am 23.05.2023]

LAMNEK, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. 5. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.

LAMNEK, Siegfried & **KRELL**, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

LANDESJUGENDHILFEAUSSCHUSS des Landes Brandenburg (2010): Arbeitshilfe Unterausschuss Kindertagesbetreuung des Landesjugendhilfeausschusses des Landes Brandenburg. Vom Landesjugendhilfeausschuss am 04.10.2010 zustimmend zur Kenntnis genommen. Online unter: https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/arbeitshilfe_zur_erbstellung_konzeption.pdf [aufgerufen am 23.05.2023]

LANGNER, Anke & MILKER, Clemens (2021): Corona - eine Krise für die Kooperation? Qfl - Qualifizierung für Inklusion, 3 (1), doi: 10.21248/Qfl.58 [aufgerufen am 23.05.2023]

LBE Landesnetzwerk bürgerschaftliches Engagement Bayern (2022): Ehrenamt <https://www.ehrenamt.bayern.de/service/lexikon/neue/24869/index.php> [aufgerufen am 23.05.2023]

LEININGER, Wolfgang & AMANN, Erwin (0.J.): Einführung in die Spieltheorie, Lehrstuhl Wirtschaftstheorie, Dortmund.

LEWIN, Kurt (1958): Group decision and social change. In E. E. Maccoby, T. M. Newcomb & E. L. Hartley (Eds.), Readings in Social Psychology (p. 197-211). New York.

LIEBIG, Stefan; GEBEL, Tobias; GRENZER, Matthis; KREUSCH, Julia; SCHUSTER, Heidi; TSCHERWINKA, Ralf; WATTLEER, Oliver & WITZEL, Andreas (2014): Datenschutzrechtliche Anforderungen bei der Generierung und Archivierung qualitativer Interviewdaten. Erarbeitet und verfasst von der Arbeitsgruppe Datenschutz und qualitative Sozialforschung RDSWD Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten 238; Universität Bielefeld.

LIPSKI, Jens (2005): Neue Lernkultur durch Kooperation von Ganztagschulen mit ausserschulischen Akteuren? In: Appel, Stefan; Ludwig, Herald; Rother, Ulrich; Rutz, Georg (Hrsg.), Schulkooperation (S. 38-43). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.

LOCHNER, Barbara (2008): Ehrenamtliches Engagement in Wohlfahrtsverbänden. Die Notwendigkeit ehrenamtliches Engagement in Wohlfahrtsverbänden neu zu bewerten und neu zu gestalten. Saarbrücken

LORTIE, D. C. (1972). Team Teaching – Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H. W. Dechert (Hrsg.), Team Teaching in der Schule (S. 37–76). München: Piper.

LOSSEN, Karin; ROLLETT Wolfram & WILLEMS, Ariane S. (2013): Organisationskulturelle Bedingungen auf der Schulebene: Zur Beziehung von innerschulischer Kooperation, Beanspruchungserleben und Innovationsbereitschaft in Lehrerkollegien an Ganztagschulen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 6 (2), S. 38-52.

LUHMANN, Niklas (2016): Der neue Chef, Berlin: Suhrkamp.

LUHMANN, Niklas (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen/ Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

MAAG MERKI, Katharina (2009): Kooperation und Netzwerkbildung. Eine Bilanz. In K. Maag Merki (Hrsg.), Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen (S. 195–199). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

MACK, Wolfgang (2009): Von der Konfrontation zur Kooperation. Bildungstheoretische Begründungen einer neuen Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Prüss, Franz; Kortas, Susanne; Schöpa, Matthias (Hrsg.), Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung (S.295-305). Weinheim: Juventa.

MANITIUS, Veronika; **MÜTHING**, Kathrin & **BERKEMEYER**, Nils (2009): Kooperation im Netzwerk. Grundsätzliche Überlegungen und erste Befunde zum Beispiel „Schulen im Team“. In K. Maag Merki (Hrsg.), Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen (S. 146–155). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

MANNEWITZ, Karin (2019): Normative Vorstellungen und deren Auswirkungen in der Institution Schule. In A. Langner, M. Ritter, S. Steffens & D. Jugel (Hrsg.), Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung (S. 113–132). Wiesbaden: Springer VS.

MASSENKEIL, Julius & **ROTHLAND**, Martin (2016): Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung
In: Schulpädagogik heute H. 13 (2016) 7. Jahrgang; Was sind gute Schulen? ISSN -754X, Prolog-Verlag.

MATTHES, Jörg (2021): Framing. Konzepte. Ansätze der Medien- und Kommunikationswissenschaft. Baden-Baden. 2. aktualisierte Auflage: Nomos.

MATUSCHEK, Katrin & **NIESYTO**, Johanna (⁵2016): Freiwilligen-Engagement professionell gestalten. 5., aktualisierte Auflage. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Politische Akademie, Akademie Management und Politik, online: <http://library.fes.de/pdf-files/akademie/mup/13064.pdf>. [aufgerufen am 23.05.2023]

MAYKUS Stephan (2009): Kooperation: Mythos oder Mehrwert? Der Nutzen multiprofessioneller Kooperation der Akteure schulbezogener Jugendhilfe. In: Prüss, Franz; Kortas, Susanne; Schöpa, Matthias (Hrsg.), Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung (S. 307-321). Weinheim: Juventa.

MAYKUS Stephan (2011): Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

MAYRING, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim & Basel, 12. überarbeitete Auflage: Beltz Verlag.

MAYRING, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Beltz Verlagsgruppe. Weinheim.

MAYRING, Philipp & **FENZL**, Thomas (2014): Qualitative Inhaltsanalyse S. 543- 558
In: N. Baur und J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Springer VS. Wiesbaden.

MAYRING, Philipp & GLÄSER - ZIKUDA, Michaela (Hrsg.) (2008): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse (2. Auflage) Weinheim: Beltz.

McELVANY, Nele; LORENZ, Ramona; FREY, Andreas; GOLDHAMMER, Frank; SCHILCHER, Anita & STUBBE, Tobias C. (Hrsg.) (2021): IGLU 2021 Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre: Waxmann.

MENDEL, Manfred (2009): Eine Einführung in die Spieltheorie – Theorie und Numerik strategischer Spiele; Vorlesungsskript; Bergische Universität Wuppertal Fachbereich C – Mathematik und Naturwissenschaften.

METHLAGL, Michael & VOGL, Peter (2020): Die Bedeutung der Lehrerkooperation und des wahrgenommenen Schulklimas für das Unterrichtshandeln und die wahrgenommene Lehrer- Schüler-Beziehung. Eine latente Profilanalyse der TALIS 2018 Daten Österreich. In: R&E-SOURCE. <http://journal.ph-noe.ac.at>. Open Online Journal for Research and Education Jahrestagung zur Forschung 2020, ISSN: 2313-1640 [aufgerufen am 23.05.2023]

METZNER, Christiane (2014): Freiwilligenmanagement als Instrument zur Förderung Bürgerschaftlichen Engagements in Nonprofit-Organisationen; Dissertation Potsdam.

MEUSER, Michael & NAGEL, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef & Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdt. Verl., S. 441-471.
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-24025> [aufgerufen am 23.05.2023]

MEUSER, Michael & NAGEL, Ulrike (2005): Experteninterviews. Vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hrsg.) Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. S. 71-93. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

MEYER, André; RICHTER, Eric; GRONOSTAJ, Anna & RICHTER, Dirk (2020): Am Beispiel der Werkstatt „Schule leiten“. Evaluationsergebnisse einer Fortbildungsreihe für Schulleitungen zum Thema Schulentwicklung in: DDS – Die Deutsche Schule 112. Jahrgang 2020, Heft 3, S. 277–295: Waxmann.

MEYER, Hilbert (2011): Die Rolle der Schulleitung bei der Unterrichtsentwicklung Publikation des Programms SINUS an Grundschulen Programmträger: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) an der Universität Kiel www.sinus-an-grundschulen.de, Online unter: http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_Meyer.pdf. [aufgerufen am 23.05.2023]

MICHAEL, Bernard (1990): Volunteers in public schools. Washington, DC: National Academies Press.

MIEG, Harald A. & WEHNER, Theo (2002): Freigemeinnützige Arbeit, eine Analyse aus Sicht der Arbeits- und Organisationspsychologie. In: Harburger Beiträge zur

Psychologie und Soziologie der Arbeit hrsg. von Kumbruck C. & Dick M., Heft 33
ISSN: 0944-565X; TU-Harburg.

MISOCH, Sabina (2015): Qualitative Interviews. de Gruyter. Oldenbourg, Berlin/
München/Boston.

MORA-RUANO Julio G.; **SCHURIG**, Michael & **WITTMANN**, Eveline (2021): Instructional
Leadership as a Vehicle for Teacher Collaboration and Student Achievement. What
the German PISA 2015 Sample Tells Us. In: Frontiers in Education 6:582773
DOI: 10.3389/feduc.2021.582773 [aufgerufen am 23.05.2023]

MORGENROTH, Olaf (2015): Zeitkonflikte und das menschliche Bewusstsein. In: Der
Faktor Zeit. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Zeiforschung von Patzel-
Mattern, Katja & Franz, Albrecht (Hrsg.) Studien zur Geschichte des Alltags (StGA)
Bd. 30: Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

MORGENROTH, Stefanie (2015): Lehrerkooperation unter Innovationsstress. Soziale
Stressbewältigung als wertvoller Wegweiser. Wiesbaden: VS Verlag.

MÖSKEN, Gina; **DICK**, Michael & **WEHNER**, Theo (2015): »Gute Arbeit«: Welche
persönlichen Konstrukte unterscheiden Erwerbsarbeit von frei-
gemeinnütziger Tätigkeit? S. 39-54. In: In: Psychologie der Freiwilligenarbeit.
Motivation, Gestaltung und Organisation. Theo Wehner und Stefan T. Güntert
(Hrsg.) Zürich: Springer.

MUCKENTHALER, Magdalena; **TILLMANN**, Teresa; **WEIß**, Sabine; **HILLERT**, Andreas;
KIEL, Ewald (2019): Belastet Kooperation Lehrerinnen und Lehrer? Ein Blick auf
unterschiedliche Kooperationsgruppen und deren Belastungserleben - In: Journal f
or educational research online 11 (2019) 2, S. 147-168 - URN: urn:nbn:de:0111-
pedocs-180304 <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-180304>
[aufgerufen am 23.05.2023]

MÜLLER, Christian (2018): Mixed Methods. Theorie und Praxis methodenpluraler
Forschung. In Boelmann, Jan M. (Hrsg.) Empirische Forschung in der
Deutschdidaktik. Schneider Verlag Hohengehren. Batmannsweiler.

MÜNDERLEIN, Regina (2013): Schulkooperation zwischen Handlungslogik und
Programmatik. Qualitative Fallstudie über Subjektive Theorien zur
interinstitutionellen Zusammenarbeit bei Akteuren von Haupt-/Mittelschulen und
Akteuren der Kinder- und Jugendarbeit, Schwerpunkt Ganztagskooperation,
München.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL (1990): Volunteers in Public Schools. Washington,
DC: The National Academies Press.<https://doi.org/10.17226/1458>.

NERDINGER, Friedemann W.; **BLICKLE**, Gerhard & **SCHAPER**, Niclas (2019): Arbeits-
und Organisationspsychologie 4., vollständig überarbeitete Auflage, Springer.

NEUFEIND, Max; **GÜNTERT**, Stefan T. & **WEHNER**, Theo (2015): Neue Formen der
Freiwilligenarbeit. S.195- 245. In: Psychologie der Freiwilligenarbeit.

Motivation, Gestaltung und Organisation. Theo Wehner und Stefan T. Güntert (Hrsg.) Zürich: Springer.

NEUMANN, Phillip (2019): Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen. Münster; New York : Waxmann 2019, in: Empirische Erziehungswissenschaft; 73 - (Dissertation, Universität Bielefeld, 2018).

NIEHOFF, Stefanie; **FUSSANGEL**, Kathrin; **LETTAU**, Wolf-Dieter & **RADISCH**, Falk (2019): Individuelle Förderung in der Ganztagsgrundschule. Ein Anlass zur Kooperation? Die deutsche Schule, 111(2), 187–204.

NIENKE, M. Moolenaar; **SLEEGERS**, Peter J.C. & **DALY**, Alan J. (2012): Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement in: Teaching and Teacher Education 28 (2012) S. 251- 262.

NOTZ, Gisela (2006): EhrenAmt und Arbeit – zwischen Verantwortung und Verpflichtung, S. 70-81 in: Ehrenamt und Erwerbsarbeit hrsg. von Mühlfordt, Susann und Richter Peter, München/Mering : Rainer Hampp.

NOWAK, Martin (2011): Supercooperators: Altruismen, Evolution, and why we need each other to succeed Free Press.

OBRECHT, Werner (2005): Interprofessionelle Kooperation als professionelle Methode; Fachtagung ‹Soziale Probleme und interprofessionelle Kooperation›, 21./22. Oktober 2005 in Dübendorf.

OLK, Thomas (2010): Bürgerschaftliches Engagement und Erwerbsarbeit – Chancen, Hindernisse und Risiken in: BBE Newsletter 12/2010 S. 1- 4.

OLK, Thomas (2013): Bildung durch Engagement? Zur Bedeutung des bürgerschaftlichen Engagements für die Bildungsreform. S.67-83 In: Birger Hartnuss (Hrsg.): Schule der Bürgergesellschaft. Bürgerschaftliche Perspektiven für moderne Bildung und gute Schulen. Wochenschau Verlag (Frankfurt am Main) Reihe: Engagement und Partizipation in Theorie und Praxis. Politik und Bildung.

OLK, Thomas & **HARTNUß**, Birger (Hrsg.) (2011): Handbuch Bürgerschaftliches Engagement. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

OLK, Thomas; **KLEIN**, Ansgar & **HARTNUß**, Birger (Hrsg.) (2010): Engagementpolitik. Die Entwicklung der Zivilgesellschaft als politische Aufgabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden Bürgergesellschaft und Demokratie Bd. 32: Springer.

OLK, Thomas & **SPECK**, Karsten (2010): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven: Juventa.

OLK, Thomas; **SPECK**, Karsten & **STIMPEL**, Thomas (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen - Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft : ZfE 14, Volume 14, Bd. 3 Supplement Oktober 2011, S. 63–80. Online unter: DOI 10.1007/s11618-011-0228-x. Zeitschrift für VS Verlag für Sozialwissenschaften. [16.10.2021]

OOSTLANDER, Jeannette; **GÜNTERT**, Stefan & **WEHNER**, Theo (2015): Motive für Freiwilligenarbeit – der funktionale Ansatz am Beispiel eines generationenübergreifenden Projekts. In: Wehner, Theo & Güntert, Stefan T. (Hrsg.): Psychologie der Freiwilligenarbeit Motivation, Gestaltung und Organisation Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.

OOSTLANDER, Jeannette; **GÜNTERT**, Stefan; **VAN SCHIE**, Susan & **WEHNER**, Theo (2014): Volunteer Functions Inventory (VFI): Konstruktvalidität und psychometrische Eigenschaften der deutschen Adaptation. Diagnostica Zeitschrift für Psychologische Diagnostik und Differentielle Psychologie.
Online unter: <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000098>
[aufgerufen am 23.05.2023]

OPITZ MOSER, Elisabeth; **MAAG MERKI**, Katharina; **PFAFFHAUSER**, Rico; **STÖCKLI**, Meret & **GARROTE**, Ariana (2021): Die Wirkung von unterschiedlichen Formen von co-teaching auf die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Unterrichtsqualität in inklusiven Klassen. In: Unterrichtswiss (2021) 49: S.443–466 <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00103-0>

OTT, Kevin (o.J.): History of Volunteerism in America https://charity.lovetoknow.com/History_of_Volunteerism_in_America. [aufgerufen am 23.05.2023]

PANCSOFAR, Nadya & **PETROFF**, Jerry G. (2016): Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. International Journal of Inclusive Education, 20(10), 1043–1053.

PAULI, Bettina (2006): Kooperation von Jugendarbeit und Schule: Chancen und Risiken. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

PARITÄTISCHE AKADEMIE (Hrsg.) (2007): TOOLBUCH Handreichung für das Ehrenamtsmanagement – Arbeit mit Ehrenamtlichen.
<https://docplayer.org/5414613-Toolbuch-handreichung-fuer-das-ehrenamtsmanagement-arbeit-mit-ehrenamtlichen-arbeitsversion-herausgegeben-von-der-paritaetischen-akademie.html> [aufgerufen am 23.05.2023]

PARSONS, Talcott (1976): Zur Theorie sozialer Systeme. Opladen.

PATOCKA, Franz (2011): Fachsprachen, Fachkommunikation, Sondersprachen Sprachwissenschaftliche Vorlesung an der Universität Wien, Mitschrift von Brenner, Philipp www.univie.ac.at/files/mitschriften. [aufgerufen am 23.05.2023]

PEGLOW, Meike (2002): Das neue Ehrenamt – Erwartungen und Konsequenzen für die Soziale Arbeit. Marburg.

PESCH, Ludger (1996): Konzeptionsentwicklung und -umsetzung als gemeinsamer Prozess. In: Kita aktuell 9/1996 , S.174-176.

PFADENHAUER, Michaela (2002): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung in: Bogner Alexander, Littig Beate & Menz Wolfgang (Hrsg.) (2002): VS Verlag für Sozialwissenschaften.

PICOT, Sibylle & **GEISS**, Sabine (2007): Freiwilliges Engagement von Jugendlichen - Daten und Fakten. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Vorbilder bilden - Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel. Carl-Bertelsmann-Preis 2007, S. 29 – 51.

PINL, Claudia (2015): Ehrenamt statt Sozialstaat? Kritik der Engagementpolitik. In Politik und Zeitgeschichte. www.bpb.de/apuz/203553/ehrenamt-statt-sozialstaat-kritik-der-engagementpolitik [aufgerufen am 23.05.2023]

PINL, Claudia (2018): Ein Cappuccino für die Armen. Kritik der Spenden- und Ehrenamtsökonomie. Köln: PapyRossa.

PISSAREK, Markus (2018): Quantitative Forschung. S.130-145 In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.) Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Schneider Verlag Hohengehren. Batmannsweiler <https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/deliver/index/docId/590/file/>
Boelmann_Empirische+Forschung+in+der+Deutschdidaktik_Bd.1_Grundlagen.pdf [aufgerufen am 23.05.2023]

POPP, Ulrike (2011): Wie sich Lehrkräfte an ganztägigen Schulen wahrnehmen und was sich Schüler(innen) von ihnen wünschen. In: Appel S. & Rother, U. (Hrsg.): Jahrbuch der Ganztagschule 2011. Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule? S. 34-47. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

PRADEL, Joachim (1993): Spannungsfelder zwischen Haupt- und Ehrenamtlichkeit in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit (TuP); Heft 3/93; S. 95 – 102. hrsg. von: Gesellschaft zur Organisationsentwicklung und Sozialplanung, Bonn.

PREIS, Nina & **KANITZ**, Katharina (2018). Multiprofessionelles Arbeiten in der Lehrerbildung. Strategien und Realisierungsformate. In: heiEDUCATION Journal 1/2|2018, S. 175–195 <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2018.1-2.23831> [aufgerufen am 23.05.2023]

PREIS, Nina & **WISSINGER**, Jochen (2018): Arbeiten in multiprofessionellen Teams – eine Herausforderung, die bereits im Lehramtsstudium beginnt - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36 (2018) 1, S. 71-81 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-170913 - DOI: 10.25656/01:17091 [aufgerufen am 23.05.2023]

PREISS, Christine & **HOHENBERGER**, Andreas (2010): Projekt Datenbank. Schule & Partner – schulische Kooperationspraxis auf einen Klick. München: Deutsches Jugendinstitut.

PREIß, Holger; **QUANDT**, Juliane & **FISCHER**, Erhard (2016): Kooperation zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik S. 61-85 In: Heimlich, Ulrich; Kahlert, Joachim; Lelgemann, Reinhard & Fischer, Erhard (Hrsg.) Inklusive Schulsystem; Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

PRIEMER, Jana (2015): Zivilgesellschaftliches Engagement in der Bildung. Ziviz Survey. Essen.

PRIEMER, Jana & **MOHR**, Veronika (2018): Vereine, Stiftungen und Co: Die neuen Bildungspartner? Essen: Edition Stifterverband 2018.
Online unter: <https://www.ziviz.de/vereine-stiftungen-und-co>.
[aufgerufen am 23.05.2023]

PRIEMER, Jana; **BISCHOFF**, Antje; **HOHENDANNER**, Christian; **KREBSTAKIES**, Ralf; **RUMP**, Boris & **SCHMITT**, Wolfgang (2019): Organisierte Zivilgesellschaft. S. 7-54 In: Krimmer H. (Hrsg.) 2019: Datenreport Zivilgesellschaft. Ziviz gGmbH im Stifterverband Berlin, Deutschland In: Bürgergesellschaft und Demokratie. Wiesbaden: Springer VS. Online unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22958-04> [aufgerufen am 23.05.2023]

PRILLER, Eckhard (2011): Dynamik, Struktur und Wandel der Engagementforschung: Rückblick, Tendenzen und Anforderungen. S.11-40. In: Zivilengagement: Herausforderungen für Gesellschaft, Politik und Wissenschaft. Hrsg. von Eckhard Priller, Mareike Alscher, Dietmar Dathe & Rudolf Speth. Berlin: Lit Verlag.

PRÖBTEL, Christian Harry & **SOLTAU**, Andreas (2012): Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren – Die Bedeutung „personaler Faktoren“ in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In: Schule und Gesellschaft (51) S. 55 - 76: Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde hrsg. von Baum, Elisabeth; Idel, Till-Sebastian und Ullrich, Heiner, Wiesbaden: Springer.

POTTHOFF, Matthias (2012): Medien-Frames und ihre Entstehung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

RACHERBÄUMER, Kathrin (2017): Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer- Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage. In V. Manitius & P. Doppelstein (Hrsg.), Beiträge zur Schulentwicklung. Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen (S. 123–140). Münster, New York: Waxmann.

RAHKHOCHKINE, Anatoli (2008): Kooperation von Bildungsarten. In: Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch, hrsg. von Coelen, Thomas & Otto, Hans- Uwe, S. 613 – 620.

RAUSCHENBACH, Thomas (2005): Schule und bürgerschaftliches Engagement – zwei getrennte Welten? Anmerkungen zu einer schwierigen Beziehung. In „Bürgerschaftliches Engagement als Bildungsziel (in) der Schule“. Fachtagung am 29./30. Oktober 2004 in Mainz. Tagungsdokumentation. Berlin: Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement.

RAUSCHENBACH, Thomas (2013): Schule der Bürgergesellschaft. Bürgerschaftliche Perspektiven für moderne Bildung und gute Schule. In: Engagement in Theorie und Praxis. Politik und Bildung (Schwalbach/Ts.): Wochenschau Verlag.

RAUSCHENBACH, Thomas & **ZIMMER**, Annette (Hrsg.) (2011): Bürgerschaftliches Engagement unter Druck. Analysen und Befunde aus den Bereichen Soziales, Kultur und Sport. Opladen, Berlin, Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.

RECHTSLUPE (2015): Lehrer- und ihre tarifliche Eingruppierung – Arbeitsrecht in: Rechtslupe, Nachrichten aus Steuern und Recht vom 14. Dezember 2015
<http://www.rechtslupe.de/arbeitsrecht/lehrer-und-ihre-tarifliche-eingruppierung-3102696> [aufgerufen am 23.05.2023]

REDMANN, Britta (2018): Erfolgreich führen im Ehrenamt. Ein Praxisleitfaden für freiwillig engagierte Menschen. 3., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer Gabler.

REGNET, Erika (2012). Management von Ehrenamtlichen – Management durch Ehrenamtliche. Konfliktpotenziale und erfolgreiches Konfliktmanagement. S.125 – 140. In: D. Rosenkranz & A. Weber (Hrsg.), Freiwilligenarbeit. Einführung in das Management von Ehrenamtlichen in der Sozialen Arbeit, 2. Auflage, Weinheim/München: Beltz.

REH, Sabine & **BREUER**, Anne (2012): Positionierungen in interprofessionellen Teams – Kooperationspraktiken an Ganztagschulen. In: Huber, Ahlgrimm: Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern: Waxmann.

REINERT, Martin & **GAISER**, Johanna, M. (2021): Fallstudien zur Kooperation an Ganztagschulen. Die Schulmensa als bedeutender Nebenschauplatz der multiprofessionellen Kooperation? In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/ Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research Heft 3-2021, S. 287-299 <https://doi.org/10.3224/diskurs.v16i3.03> [aufgerufen am 23.05.2023]

REINDERS, Heinz (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München/Wien: R. Oldenbourg.

REINDERS, Heinz (2009): Bildung und freiwilliges Engagement im Jugendalter. Expertise für die Bertelsmann-Stiftung. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 10. Würzburg: Universität Würzburg.

REINHARDT, Ulrich (2020): Freizeitmonitor 2020. Hamburg. http://www.freizeitmonitor.de/fileadmin/user_upload/freizeitmonitor/2020/Stiftung-fuer-Zukunftsfragen_Freizeit-Monitor-2020.pdf [aufgerufen am 23.05.2023]

RETTLER, Philipp & **GÖLL**, Stephanie (2010): Anerkennung und Kritik als Erfolgskriterium moderner Personalführung in: Journal für Psychologie, Jg.18 (2010), Ausgabe 2; hrsg. von Sichler, Ralph; Göll, Stephanie & Rettler, Philipp <http://journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/71/197>. [aufgerufen am 23.05.2023]

RICHTER, Dirk & **PANT**, Hans Anand (2016): Lehrerkooperation in Deutschland; Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I, Wuppertal, Berlin.

RINCKE, Karsten (2010): Alltagssprache, Fachsprache und ihre besonderen Bedeutungen für das Lernen in: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften; Jg. 16, 2010 S. 235 - 260.

ROBRA-BISSERTZ, Susanne 2012: Forschungsparadigma
[https://www.enzyklopaedie-der-wirtschaftsinformatik.de/lexikon/uebergreifendes/
Forschung-in-WI/Forschungsparadigma/index.html](https://www.enzyklopaedie-der-wirtschaftsinformatik.de/lexikon/uebergreifendes/Forschung-in-WI/Forschungsparadigma/index.html).
[aufgerufen am 23.05.2023]

RÖBKE, Thomas (2014): Anerkennungskultur – Ein Blick zurück nach vorn. In: BBE-Newsletter 22/2014 S.1-11.

RÖBKE, Thomas (2017): Vereinbarkeit von Engagement und Erwerbsarbeit – Folgerungen für die Engagementpolitik in: Newsletter für Engagement und Partizipation in Deutschland 5/2017. [aufgerufen am 23.05.2023]

RÖBKE, Thomas (o.J.): Perspektiven und Grenzen des Bürgerschaftlichen Engagements Sozialempfang der mittelfränkischen Landtagsabgeordneten der SPD in Nürnberg.

RÖBKE, Thomas (2009): Ehrenamt und Hauptamt – Eine Schlüsselbeziehung der Organisationsentwicklung im Non-Profit-Sektor. In: Dem Menschen im Blick - Festschrift für Friedrich Seitz zum 60. Geburtstag, S. 315-324.

RÖBKE, Thomas (2012): Bausteine eines gelingenden Freiwilligenmanagements Ehrenamtskongress Nürnberg 7.7.2012. [aufgerufen am 23.05.2023]

RÖBKEN Heinke & **MISCHKE**, Robert (2022): Qualitative und Quantitative Forschungsmethoden. Ein Study Guide. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Center für Lebenslanges Lernen.

ROGERS, Everett M. (2003): Diffusion of Innovations, 3. Auflage; New York, London: The Free Press, A Division of Macmillan Publishing Co., Inc. <https://teddykw2.files.wordpress.com/2012/07/everett-m-rogers-diffusion-of-innovations.pdf> [aufgerufen am 23.05.2023]

ROLFF, Hans-Günter (2019): Wandel durch Schulentwicklung, Essays zu Bildungsreform und Schulpraxis. Weinheim: Julius Beltz. In: EWR 19 (2020), Nr. 2 (Veröffentlicht am 27.05.2020), URL: <http://klinkhardt.de/ewr/978340763141.html> [aufgerufen am 23.05.2023]

RONFELDT, Matthew; **FARMER**, Susanna; **MCQUEEN**, Kiel & **GRISSOM**, Jason (2015): Teacher Collaboration in Instructional Teams and Student Achievement. American Educational Research Journal. 52.

ROSE, Uwe (2004): Thomas S. Kuhn: Verständnis und Mißverständnis. Zur Geschichte seiner Rezeption. Disserstation. Göttingen.

ROSENBUSCH Heinz S. (2005): Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. In: Wissen und Praxis Bildungsmanagement. Bd.2 München: Luchterhand.

ROSENKRANZ, Doris (2011): Freiwilligenmanagement als strategische Aufgabe des Welfare Mix. Bayerische Sozialnachrichten 3/2011 München.

ROSENKRANZ, Doris & **WEBER**, Angelika (2012): Freiwilligenarbeit in der Sozialen Arbeit zwischen Tradition, ‚Homöopathie‘ und Zukunftsaufgabe. In: Rosenkranz, Doris/ Weber, Angelika (Hrsg.): Freiwilligenarbeit. Einführung in das Management von Ehrenamtlichen in der Sozialen Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

ROSENTHAL, Gregor (2021): Begeistert engagiert. Menschen gewinnen und motivieren. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) Geschäftsstelle des Bündnisses für Demokratie und Toleranz – gegen Extremismus und Gewalt/bpb buendnis@bpb.bund.de. [aufgerufen am 23.05.2023]

ROß, Paul-Stefan (2020): Alles im Wandel-Im Ehrenamt alles beim Alten? eNewsletter Wegweiser Bürgergesellschaft 1/2020 vom 22.01.2020. Online unter: <https://www.buergergesellschaft.de/praxishilfen/arbeit-im-verein/fragen-antworten/expertenfeedback-einzelansicht> [aufgerufen am 23.05.2023]

ROß, Paul-Stefan (2017): Ehrenamt im Spannungsfeld von freiwilligem Engagement und staatlicher Verantwortung Landestagung SkF Landesverband Bayern Fürstenried, 9. Mai 2017

ROß, Paul-Stefan & **TRIES**, Hilli (2010): Die Kernfrage des freiwilligen Engagements ist die Gewinnung der Hauptberuflichen. Newsletter Wegweiser Bürgergesellschaft 10/2010 vom 28.05.2010

ROTHLAND, Martin (2013): Beruf: Lehrer/Lehrerin - Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation S. 21-30 in: Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf Modelle, Befunde, Interventionen. Rothland, Martin (Hrsg.) Wiesbaden.

ROTHLAND, Martin & **TERHART**, Ewald (2007): Beruf: Lehrer - Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. S. 11–31. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.

ROTHLAND, Martin; **BIEDERBECK**, Ina; **GRABOSCH**, Anna & **HEILITAG**, Nathalie (2017): Autonomiebestreben, Paritätsdenken und die Ablehnung von Kooperation bei Lehramtsstudierenden: Potenzial und Einfluss unterschiedlicher Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21 (3), S. 589–610. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0786-7> [aufgerufen am 23.05.2023]

RUTTER, Sabrina; **BREMM**, Nina & **WACHS**, Stefanie (2021): Wahrnehmung und Gestaltung von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen an Schulen in herausfordernder Lage. In: Ackeren, Isabell van; Holtappels, Heinz Günter; Bremm, Nina Hille -Petri, Annika (Hrsg.): Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt "Potenziale entwickeln – Schulen stärken". Weinheim: Beltz Juventa

RUX, Johannes (2002): Die pädagogische Freiheit des Lehrers : eine Untersuchung zur Reichweite und zu den Grenzen der Fachaufsicht im demokratischen Rechtsstaat. Berlin: Duncker und Humblot, 2002 In: Tübinger Schriften zum Staats- und Verwaltungsrecht; Bd. 66. Zugl.: Tübingen, Univ., Diss., 2001/2002.

SCHAARSCHMIDT, Uwe (o.J.): Lehrergesundheit erhalten und stärken. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Studie.

SCHAARSCHMIDT, Uwe (2002): Die Belastungssituation von Lehrerinnen und Lehrern. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: Pädagogik 54 (7/8), S. 8–13.

SCHAARSCHMIDT, Uwe (2015): Die Potsdamer Lehrerstudie – ein Überblick. In VBE Verband Bildung und Erziehung e. V.

SCHAARSCHMIDT, Uwe & **KIESCHKE**, Ulf (Hrsg.) (2005): Halbtagsjobber - Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes: 2. Aufl.: Beltz Verlag,

SCHAARSCHMIDT, Uwe & **KIESCHKE**, Ulf (Hrsg.) (2007): Gerüstet für den Schulalltag: Beltz Verlag.

SCHEIN, Edgar H. (2003): Organisationskultur. Bergisch Gladbach: Edition Humanistische Psychologie.

SCHIEFERDECKER, Ralf (2018): Qualitative Sozialforschung. Eine erkenntnistheoretische Einführung. S. 93-114. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.) Empirische Forschung in der Deutschdidaktik: Hohengehren. Batmannsweiler: Schneider Verlag

SCHILL, Jürgen (2014): Zusammenarbeit von Haupt- und Ehrenamt. Kooperation von Haupt- und Ehrenamtlichen. Workshop am 5.7. beim Ehrenamtskongress 2014 in Nürnberg. [01.10.2018]

SCHITTENHELM, Karin (2021): Theoretisches und praktiziertes Sampling. Zwischen Felderkundung, Theoriebildung und Gütesicherung. S. 283-298ZQF 22. Jg., Heft 2/2021.

SCHMICHT, Juliane & **BUCHERT**, Anja (2010): Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern: Nur im Ausnahmefall? In: Schmich, J. & Schreine, C. (Hrsg.): BIFIE-Report 4/2010: TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive. Graz, 63-78.

SCHMIDT Frederike (2018): Leitfadeninterviews. Ein Verfahren zur Erhebung subjektiver Sichtweisen. S. 51-65. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.) (2018): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Bd.2.: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler.
Online unter: <https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/584> [aufgerufen am 23.05.2023]

SCHNITZER, Anna & **PAUTZ**, Nadine (2007): Kooperation von Schule mit ausserschulischen Akteuren. Abschlussbericht. München: Deutsches Jugendinstitut.

SCHREIER, Magrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Sozial Research, 15(1), Art. 18, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de0114-fqs1401185> [aufgerufen am 23.05.2023]

SCHRÖDER-LAUSEN, Enken & **NERDEL**, Claudia (2008): Kooperation von Grundschullehrkräften zum Heimat- und Sachunterricht - Erste Ergebnisse einer Fragebogenstudie. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, ZfDN 14, S. 185 –200.

SCHREYÖGG, Georg (2003): Organisation – Grundlagen moderner Organisationsgestaltung, 4. Auflage. Wiesbaden: Gabler.

SCHUMACHER, Jürgen (2015a): Kooperation von Haupt- und Ehrenamtlichen als Gestaltungsaufgabe Ein Leitfaden für die Praxis; Auf Grundlage der Ergebnisse der Studie „Kooperation von Haupt - und Ehrenamtlichen in Pflege, Sport und Kultur“; im Auftrag des Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend(Hrsg.)Frankfurt am Main.

SCHUMACHER, Jürgen (2015b): Kooperation von Haupt- und Ehrenamtlichen in Pflege, Sport und Kultur. Endbericht; im Auftrag des Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend(Hrsg.)Frankfurt am Main.

SCHUMACHER, Jürgen (2015c): Kooperation von Haupt- und Ehrenamtlichen in Pflege, Sport und Kultur Kurzfassung des Endberichts; im Auftrag des Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend(Hrsg.)Frankfurt am Main.

SCHUMACHER, Jürgen (2015d): Kooperation von Haupt- und Ehrenamtlichen als Gestaltungsaufgabe. Ein Leitfaden für die Praxis. Auf Grundlage der Ergebnisse der Studie „Kooperation von Haupt - und Ehrenamtlichen in Pflege, Sport und Kultur“ im Auftrag des Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend(Hrsg.) Frankfurt am Main.

SCHUMACHER, Jürgen (2018): Kooperation von Haupt- und Ehrenamtlichen in der Arbeit mit Geflüchteten. Bestandsaufnahme und Handlungsempfehlungen gefördert durch des Bundesministerium des Inneren für Bau und Heimat. Frankfurt am Main www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/.../studie-ehrenamt-hauptamt-inbas.pdf? [aufgerufen am 23.05.2023]

SCHUMACHER, Lutz; **NIESKENS**, Birgit; **SIELAND**, Bernhard; **HEYSE**, Helmut; **DADANCZYNSKI**, Kevin; **PETZEL**, Thomas; **RUPPRECHT**, Silke; **ERBRING**, Saskia; **BRÄUER**, Heidrun; **THOMAS**, Hella & **HUNDELOH**, Heinz (2012): DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hrsg.): Handbuch Lehrergesundheit – Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen. 2., umfänglich überarbeitete und erweiterte Auflage 2012. Köln: Carl Link. Online unter: lehrergesundheit.de [aufgerufen am 23.05.2023]

SCHUMACHER, Lutz (2008): Wodurch wird die Bereitschaft von Lehrkräften zur Mitarbeit an Schulentwicklungsprojekten beeinflusst? In: Lankes, E.-M. (Hrsg.) Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung (S. 279-290) Münster: Waxmann.

SCHÜHRER, Anne-Katrin (2019): Migration und Engagement. Zwischen Anerkennung, Lebensbewältigung und sozialer Inklusion. Wiesbaden: Verlag Springer Fachmedien

SCHÜLL, Peter (2004): Motive Ehrenamtlicher. Eine soziologische Studie zum freiwilligen Engagement in ausgewählten Ehrenamtsbereichen. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.

SCHÜPBACH, Marianne; **JUTZI**, Michelle & **THOMANN**, Kathrin (2012): Expertise zur Kooperation in verschiedenen Kooperationsfeldern. Eine qualitative Studie zu den Bedingungen gelingender multiprofessioneller Kooperationen in zehn Tagesschulen. Bern.

SCHÜTT, Sabine (2009): Kooperation in der Schule - Eine Untersuchung zu Orientierungs- und Handlungsmustern von Lehrern im institutionellen Kontext. Rostock.

SCHÜTZ, Julia (2009): Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit: eine bildungsbereichsübergreifende Studie. Bielefeld : W. Bertelsmann Verlag, in: Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen - Forschung und Praxis 12). DOI: <http://dx.doi.org/10.3278/6001627w> [aufgerufen am 23.05.2023]

SCHWANENBERG Jasmin; **KLEIN**, Esther D. & **WALPUISKI**, Maik (2018): Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? Ergebnisse aus dem Projekt Schulleitungsmonitor (SHIP Working Paper Reihe, No. 03). Essen: Universität Duisburg-Essen.

SCHWARZ, Gerhard (1993): Konfliktmanagement. Konflikte erkennen, analysieren, lösen. Wiesbaden: Dr. Th. Gabler.

SCHWARZ, Gerhard (2013): Konfliktmanagement. Konflikte erkennen, analysieren, lösen. 9. Auflage; Wiesbaden: Dr. Th. Gabler.

SCRUGGS, Thomas; **MASTROPIERI**, Margo & **MCDUFFIE** Kimberley (2007): Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research Vol. 73, No. 4, pp. 392-416. Council for Exceptional Children.

SECKINGER, Mike (2001): Kooperation – eine voraussetzungsvolle Strategie in der psychosozialen Praxis in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 50 (2001) 4, S. 279-292.

SEEL, Norbert M. & **HANKE**, Ulrike (2014): Erziehungswissenschaft: Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende: Springer.

SEIDEL, Tina (2014): Lehrerhandeln im Unterricht. In: Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. hrsg. von Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin; 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 781–807.

SICHLER, Ralph (2010): Anerkennung im Kontext von Arbeit und Beruf. In: Journal für Psychologie Jg. 18 (2010), Ausgabe 2
<http://journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/71/197>.
[aufgerufen am 23.05.2023]

SIELAND, Bernhard & **HEYSE**, Helmut (2010): Verhalten ändern - im Team geht's besser! Die KESS-Methode – Handbuch für Lehrgangsleiter mit Arbeitsbuch für Kursteilnehmer und Selbstlerner. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

SIMONSON, Julia; **VOGEL**, Claudia & **TESCH-RÖMER**, Clemens (Hrsg.) (2016): Freiwilliges Engagement in Deutschland - Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014, Berlin DZA Deutsches Zentrum für Altersfragen.

SIMONSON, Julia; **KELLE**, Nadiya, **KAUSMANN**, Corinna; **KARNICK**, Nora, **ARRIAGADA**, Céline; **HAGEN**, Christine, **HAMEISTER**, Nicole; **HUXHOLD**, Oliver & **TESCH-RÖMER**, Clemens (2019): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Zentrale Ergebnisse des Fünften Deutschen Freiwilligensurveys (FWS 2019) Online unter <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/176836/7dffab0b4816c6c652fec8b9eff5450b6/freewilliges-engagement-in-deutschland-fuenfter-freiwilligensurvey-data.pdf> [aufgerufen am 23.05.2023]

SIMONSON, Julia; **KELLE** Nadiya., **KAUSMANN**, Corinna & **TESCH-RÖMER**, Clemens (2021): Zentrale Ergebnisse des Deutschen Freiwilligensurveys 2019. In J. Simonson, N. Kelle, C. Kausmann, & C. Tesch-Römer (Hrsg.), Freiwilliges Engagement in Deutschland: Der Deutsche Freiwilligensurvey 2019 (S. 11-16). Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-73509-9>
[aufgerufen am 23.05.2023]

SIMONSON, Julia & **VOGEL**, Claudia (2017): Organisationale Struktur des freiwilligen Engagements und Verbesserungsmöglichkeiten der Rahmenbedingungen S. 523-548 in: **SIMONSON**, Julia; **VOGEL**, Claudia & **TESCH-RÖMER**, Clemens (Hrsg.) (2016): Freiwilliges Engagement in Deutschland - Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014, Berlin DZA Deutsches Zentrum für Altersfragen.

SIMSA, Ruth., **MEYER**, Michael & **BADELT**, Christoph (2013): Handbuch der Nonprofit-Organisation. Stuttgart: Schäffer- Poeschel.

SMIT, Robbert & **HUMPERT**, Winfried (2012): Differentiated instruction in small schools. Teaching and Teacher Education 28(8):1152–1162.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.003> [aufgerufen am 23.05.2023]

SMIOSKI, Andrea (2013): Archivierungsstrategien für qualitative Daten. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Sozial Research, 14(3), Art. 5, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de0114-fqs130350> [aufgerufen am 23.05.2023]

SMOLINGER, Hans (o.J.): Differenzen und soziale Konflikte in der Schule. Einführung in die Methoden der kooperativen Konfliktregelung. Modul 5 Konfliktpsychologie. o.O.

SOLTAU, Andreas & **MIENERT**, Malte (2009): Teamorientierung und Einstellungen zu Formen der Lehrerkooperation bei Lehrkräften. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 58(3), 213–223.

SOLTAU, Andreas; **BERTHE**, Sarah & **MIENERT**, Malte (2012): Das Autonomie-Paritäts-Muster; Der Lehrer im Spannungsfeld von kollegialer Norm und Entwicklungsanspruch in: Huber S.G. & Ahlgrimm, F. (Hrsg.) Kooperation: aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern (S. 89-102) Münster: Waxmann.

SPECK, Karsten (2020): Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung S. 1453-1466. In: Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.) Handbuch Ganztagsbildung 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden. Springer Fachmedien.

SPECK, Karsten (2011a): Forschungsergebnisse zur Entwicklung von Kooperation in Ganztagschulen - Thesen und Empfehlungen -; Vortrag auf dem Entwicklungskongress für Ganztagschulen in Niedersachsen „Veränderung gestalten“ am 01.10.2011 in Hannover.

SPECK, Karsten (2011b): Mythos Kooperation. Anspruch und Wirklichkeit an Ganztagschulen; Vortrag auf dem 8. Ganztagschulkongress “Ganztagschule verändert“ am 05.11.2011 in Berlin.

SPECK, Karsten & **OLK**, Thomas (2009): Neun goldene Regeln. In: bildungSpezial 3/2009 S. 8-10.

SPECK, Karsten; **OLK**, Thomas & **STIMPEL**, Thomas (2011): Auf den Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und Forschungsprojekt "Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen" (Prokoop). Pädagogische Professionalität, hrsg. von Helsper, Werner und Tippelt, Rudolf 2011. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57, S. 184–20.

SPECK, Karsten; **OLK**, Thomas; **BÖHM-KASPER**, Oliver; **STOLZ**, Heinz-Jürgen, & **WIEZORK**, Christine (2011): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim: Juventa Verlag.

SPENGLER, Marion (2021): Leitbild- und Konzeptentwicklung Vision, Mission und strategische Ziele für Sozialunternehmen systemisch erarbeiten.7., aktualisierte Auflage. Regensburg: Walhalla Fachverlag.

SPIEß, Erika (2004): Kooperation und Konflikt. S. 193-247. In: Schuler, H. (Hrsg.): Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation. Göttingen: Hogrefe.

SPIEß, Erika (2014): Kooperation. Bern (Dorsch - Lexikon der Psychologie). Online
Online unter [https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/
kooperazione@misdorschonline](https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/kоoperazione@misdorschonline), zuletzt aktualisiert am 27.06.2014
[aufgerufen am 23.05.2023]

STACHOWIAK, Herbert (Hrsg.) (1983): Modelle – Konstruktion der Wirklichkeit. S. 17-86
München: Wilhelm Fink Verlag.

STAMANN, Christoph; **JANSSEN**, Markus & **SCHREIER**, Margrit (2016). Qualitative
Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung [24
Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research,
17(3), Art. 16, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1603166>.
[aufgerufen am 23.05.2023]

STANGL, Werner (2022a): Stichwort: Kooperationsbereitschaft – Online Lexikon für
Psychologie und Pädagogik'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik.
www: <https://lexikon.stangl.eu/10557/kooperationsbereitschaft>
[aufgerufen am 23.05.2023]

STANGL, Werner (2022b): Stichwort: Paradigma – Online Lexikon für Psychologie und
Pädagogik'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik.
www: <https://lexikon.stangl.eu/1850/paradigma> [aufgerufen am 23.05.2023]

STANGL, Werner (2018): Stichwort: soziale Einbindung. Online Lexikon für Psychologie
und Pädagogik.
www: <http://lexikon.stangl.eu/9634/soziale-einbindung/> [aufgerufen am 23.05.2023]

STANGL, Werner (2019): Stichwort: Zielhierarchie. Online Lexikon für Psychologie und
Pädagogik.
www: <https://lexikon.stangl.eu/7141/zielhierarchie/> [aufgerufen am 23.05.2023]

STANGL, Werner (2022c): Stichwort: Quantitative Forschung. Online Lexikon für
Psychologie und Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/2795/quantitative-forschung>.
[aufgerufen am 23.05.2023]

STANIENDA, Roland (2003): Verständnis, Analyse und Bewertung von Ehrenämtern –
eine qualitative Untersuchung von Ehrenämtern, München.

STECHER, Ludwig; **KRÜGER**, Heinz-Hermann & **RAUSCHENBACH**, Thomas (2011):
Ganztagschule - Neue Schule? In: Ganztagschule - Neue Schule? Eine
Forschungsbilanz. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15/2011.
Wiesbaden: VS Verlag.

StEG-Konsortium (2012): Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der
Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005 - 2010.
unter: http://www.bmbf.de/pubRD/steg_2010.pdf [aufgerufen am 23.05.2023]

StEG 2019. Ganztagschule 2017/2018: Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, StEG. Frankfurt/Main: DIPF, DJI, IFS, Justus-Liebig-Universität. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17105/pdf/Ganztagschule_2017_2018_StEG.pdf. [aufgerufen am 23.05.2023]

StEG 2020. StEG-Kooperation: Eine Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen. Das Konzept. Gießen. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19115/pdf/StEG_2020_StEG-Kooperation.pdf. [aufgerufen am 23.05.2023]

STEINER, Christine (2010): Multiprofessionell arbeiten im Ganztag: Ideal, Illusion oder Realität? Der pädagogische Blick, 18 (1), S. 22–36.

STEINER, Christine (2013): Die Einbindung pädagogischer Laien in den Alltag von Ganztagschulen. In: bildungsforschung 10. Jahrgang (Ausgabe 1), S. 64–90. Bd. 1 Nicht-pädagogisches Personal in Bildungseinrichtungen (hrsg. von Bernhard Schmidt-Hertha und Margaretha Müller) ISSN: 1860-8213 unter <http://www.bildungsforschung.org/>. [aufgerufen am 23.05.2023]

STEINER, Alfred (1999): Jugendpolitik jetzt! 2. Auflage. Hrsg. von Schweizerische Stiftung pro juventute. Zürich: Atlantis.

STEINERT, Brigitte & **MAAG MERKI**, Katharina (2009): Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulen. Empirische Analysen und offene Forschungsfragen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 27 (3), S. 395–403.

STEINERT, Brigitte; **KLIEME**, Eckhard & **MAAG MERKI**, Katharina; **DÖBRICH**, Peter; **HALBHEER**, Ueli & **KUNZ**, Andre` (2006): Lehrerkоoperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. S. 185–204. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2).

STIFTUNG LESEN - INSTITUT FÜR LESE-UND MEDIENFORSCHUNG (2014): Ehrenamtliches Engagement in der Leseförderung - Rolle, Qualifikation und Motivation. Mainz 2014, <https://www.stiftungleesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1201> [aufgerufen am 23.05.2023]

STILLER, Michael (2015): Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungen bei Lehrkräften: Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

STRAUß, Susanne (2008): Volunteering and Social Inclusion. Interrelations between Unemployment and Civic Engagement in Germany and Great Britain-. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

STRENGER, Krimhild (2005): Schule ist Partner. Ganztagschule und Kooperation. Themenheft 4. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.

STRENGER, Krimhild (2006): Partner in der Schule. Erfahrungen aus verschiedenen Kooperationsbereichen. Themenheft 5. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.

STRICKER, Michael (2006): Ehrenamt als soziales Kapital: Partizipation und Professionalität in der Bürgergesellschaft. Duisburg.

STRICKER, Michael (2011): Ehrenamt. S. 163-171 In: Handbuch bürgerschaftliches Engagement, hrsg. von Olk, Thomas und Hartnuß, Birger, Weinheim/Basel 2011.

STRÜBING Jörg; **HIRSCHAUER**, Stefan; **AYAß**, Ruth; **KRÄHNKE**, Uwe & **SCHEFFER**, Thomas (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. Zeitschrift für Soziologie, 47(2), 83-100. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006> [aufgerufen am 23.05.2023]

STUTH, Stefan (2022): Deutscher Alterssurvey (DEAS): Kurzbeschreibung des SUF DEAS 2020/21, Version 1.1. Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen.

TARELLI, Irmela; **LANKES**, Eva-Maria; **DROSSEL**, Kerstin & **GEGENFURTNER**, Andreas (2012): Lehr- und Lernbedingungen an Grundschulen im internationalen Vergleich S. 137-174. In: Lesekompetenzen von Grundschulkindern. In: Deutschland im internationalen Vergleich. Bos, Wilfried; Tarelli, Irmela; Bremerich-Vos, Albert; Schwippert, Knut (Hrsg.) Münster: Waxmann.

TENORTH, Heinz-Elmar: Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. - In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (2006) 4, S. 580-597, URL: <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0169-y> [aufgerufen am 23.05.2023]

TERHART, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerausbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz.

TERHART, Ewald (2015): Wie geht es weiter mit der Qualitätssicherung im Bildungssystem – 15 Jahre nach PISA? S. 3-10 In: APuZ Aus Poitik und Zeitgeschichte 65. Jahrgang 18-19/2015 vom 27. April 2015.

TERHART, Ewald & **KLIME**, Eckhard (2006): Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2), S. 163–166.

TETENS, Jakob (2013): Ungewissheit und Lehrerhandeln. Eine theoretische und empirische Untersuchung am Beispiel des Umgangs mit Gewalt in der Schule. Göttingen: Optimus Verlag.

TEUBER, Reinhard (2004): Gesetzliche Grundlagen der Kooperation allgemein bildender Schulen mit anderen Einrichtungen und Personen; Erstellt für das Deutsche Jugendinstitut e. V. von Mai 2004.

THIEME, Lutz (2018): Ehrenamtsmanagement: Mehr Engagement oder Verdrängungseffekte? Eine haushaltstheoretische Evaluationsstudie mit Daten des Sozioökonomischen Panels. Zeitschrift für Evaluation, Jg. 17, Heft 2, 2018 – Originalbeiträge, S. 319-351.

THIMM, Karlheinz (2020): Interprofessionelle Fortbildung. S. 1479-1490. In: Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.) Handbuch Ganztagsbildung 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

THIMM, Karlheinz (2006): Ganztagschule gemeinsam gestalten. Ein Praxisheft zum Wettbewerb „Zeigt her Eure Schule – Kooperation mit ausserschulischen Partnern“. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.

TILLMANN; Katja (2020): Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagschulen. S.1376- 1394 In: Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.) Handbuch Ganztagsbildung 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Springer Fachmedien. Wiesbaden.

TILLMANN, Klaus-Jürgen & **ROLLETT**, Wolfram (2014): Multiprofessionelle Kooperation. Die Gestaltung des Personaleinsatzes als Gelingensbedingung. Die Grundschulzeitschrift, 28 (274), 14–16.

TIETZE, Kim-Oliver (2003): Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Hrsg. F. Schulz von Thun: Miteinander Reden: Praxis. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

TOMASELLO, Michael (2010): Warum wir kooperieren. Berlin: Suhrkamp Verlag.

TOMASELLO, Michael & **HAMANN**, Katharina (2011): Kooperation bei Kleinkindern Forschungsbericht 2012 Max-Plank-Institut für evolutionäre Anthropologie; Leipzig Onlin: https://www.mpg.de/4658054/Kooperation_bei_Kleinkindern?c=5732343 [aufgerufen am 23.05.2023]

TRUMPA, Silke; **FRANZ** Eva-Kristina & **GREITEN**, Silvia (2016): Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review in DDS – Die Deutsche Schule 108. Jahrgang 2016, Heft 1, S. 80-92. Waxmann.

UNIVERSITÄT OLDENBURG (2010): http://viles.uni-oldenburg.de/navtest/viles0/kapitel02_Ausgew~aehlte~~IMethoden~~lder~~IDatenerhebung/modul02_Das~~IExperteninterview/ebene01_Konzepte~~lund~~IDefinitionen/02_02_01_01.php3. [aufgerufen am 23.05.2023]

VAN BUER, Jürgen (1993): Pädagogische Freiheit, pädagogische Freiräume und berufliche Situation von Lehrern an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern. Skizzen zu einem laufenden Forschungsprojekt am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik Antrittsvorlesung 1. Februar 1993 Humboldt-Universität zu Berlin Philosophische Fakultät IV Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik.

VAN BUER, Jürgen & **WAGNER**, Cornelia (Hrsg.) (?2009): Qualität von Schule: ein kritisches Handbuch. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

VANDAMME, Ralf (2018): Bürgerschaftliches Engagement und Teilhabe. S. 807-822. In: Ernst-Ulrich Huster, Jürgen Boeck, Hildegard Mogge-Grotjahn (Hrsg.): Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. Wiesbaden: Springer,

VANGRIEKEN, Katrien; **DOCHY**, Filip; **RAES**, Elisabeth & **KYNDT** Eva (2015): Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*. 15.

VANGRIEKEN, Katrien; **DOCHY**, Filip; **RAES**, Elisabeth (2016): Team learning in teacher teams: team entitativity as a bridge between teams-in-theory and teams-in-practice. *European Journal of Psychology of Education*.

VANGRIEKEN, Katrien; **DOCHY**, Filip; **RAES**, Elisabeth & **KYNDT**, Eva (2015): Teacher collaboration: A systematic review. S. 17-40. *Educational Research Review*, Centre for Research on Professional Learning & Development, Corporate Training and Lifelong Learning, University of Leuven; Leuven. Belgien. Online unter: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002> [aufgerufen am 23.05.2023]

VAN SANTEN, Eric & **SECKINGER**, Mike (2003): Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur inter-institutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe München: Verl. Dt. Jugendinstitut.

VAN SCHIE, Susan; **GÜNTERT**, Stefan T. & **WEHNER**, Theo (2015): Gestaltung von Aufgaben und organisationalen Rahmenbedingungen in der Freiwilligenarbeit. S.130-150 in: T. Wehner, S. T. Güntert (Hrsg.) *Psychologie der Freiwilligenarbeit*, Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

VOGT, Stefanie & **WERNER**, Melanie (2014): Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse Skript Fachhochschule Köln. Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften. Soziale Arbeit Plus. Online unter: https://www.th-koeln.de/mam/bilder/hochschule/fakultaeten/f01/skript_interviewsqualinhaltsanalyse-fertig-05-08-2014.pdf [aufgerufen am 23.05.2023]

VOLKHOLZ, Sybille (2011): Lesepaten in Berlin oder wie man Bildung zur gesellschaftlichen Aufgabe macht. Das Bürgernetzwerk Bildung in der Trägerschaft des Vereins Berliner Kaufleute und Industrieller (VJKI). Münster, Westfalen: Waxmann.

VOLKMANN, Marius (2021): Zusammenarbeit zwischen Haupt- und Ehrenamt in der Sozialen Arbeit am Beispiel der Arbeit mit Geflüchteten. Abschlussarbeit. HTWK Leipzig Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur.

VON ESCHER, Barbara (2013): Freiwilligenarbeit eine Bürgertugend oder ein Grundrecht? S. 73-84. In: Von Schnurbein, Georg, Wiederkehr Daniel, Ammann, Herbert (Hrsg.): *Freiwilligenarbeit zwischen Freiheit und Professionalisierung*. Zürich: Seismo Verlag.

VON KARDORFF, Erich (1998): Kooperation, Koordination und Vernetzung. Anmerkungen zur Schnittstellenproblematik in der psychosozialen Versorgung. S. 203-222. In: Röhrle, B., Sommer, G., Nestmann, F. (Hrsg.): *Netzwerkintervention*. DGVT, Tübingen.

VON ROSENSTIEL, Lutz (2007): Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise. 6. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

VON SCHWANENFLÜGEL, Larissa (2020): Ehrenamtliches Engagement. S. 503-513. In: Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.) Handbuch Ganztagsbildung 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

WAGNER, Daniela (2009): Die Zusammenarbeit von haupt- und ehrenamtlichen Führungskräften im organisierten Sport als Spannungsfeld freiwilliger Vereinigungen. Bewältigungsmuster organisationsgenerierter Konfliktpotentiale unter besonderer Berücksichtigung von Geschlechterdifferenzen. Köln.

WALDENFELS, Bernhard (2015): Alltag S. 27-28 in: Lexikon Soziologie und Sozialtheorie Hundert Grundbegriffe hrsg. von Farzin, Sina & Jordan, Stefan, Stuttgart (2015): Philipp Reclam junior.

WALLNER, Marlies (2016): Im Endeffekt gewinnt der Ehrenamtliche“. Spannungsfelder im Rahmen der Zusammenarbeit von haupt- und ehrenamtlichen RettungssanitäterInnen am Beispiel der Bezirksstelle Rotes Kreuz Wiener Neustadt in: soziales_kapital wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschulstudiengänge soziale arbeit Nr. 16 (2016) / Rubrik "Junge Wissenschaft" / Standort Eisenstadt
<http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/472/848.pdf> [aufgerufen am 23.05.2023]

WALLRAFF, Bernd (2010): Professionelles Management von Ehrenamtlichen. Eine empirische Studie am Beispiel von Greenpeace Deutschland. Opladen, Farmington Hills, Mich: Budrich UniPress.

WALLRAFF, Bernd (2011): Freiwilligenmanagement in der Praxis: Methoden in der ehrenamtlichen Arbeit am Beispiel von Greenpeace Deutschland. In: Sozial extra 35 (1/2), S. 45 – 49.

WALLY Christian (o.J.): Organisation im Verein. Unser Verein Digital.
Online unter: FEB-VEREINSHANDBUCH-K3_EINZEL_RZ.pdf
[aufgerufen am 23.05.2023]

WARWAS Julia (2012): Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung. Wiesbaden: Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-19300-7> [aufgerufen am 23.05.2023]

WARWAS Julia; **HELM**, Christoph & **SCHADT**, Christian (2019): Unterstützendes Führungsverhalten schulischer Leitungskräfte für die Arbeit professioneller Lerngemeinschaften im Kollegium. Zeitschrift für Bildungsforschung, 9(1), S. 37–70.
<https://doi.org/10.1007/s35834-01>

WEHNER, Theo; **MIEG**, Harald & **GÜNTERT**, Stefan T. (2006): Frei-gemeinnützige Arbeit – Einschätzung und Befunde aus arbeits- und organisationspsychologischer Perspektive, S. 19-39. In: Ehrenamt und Erwerbsarbeit hrsg. von Mühlfordt, Susann & Richter, Peter. München/Mering 2006: Rainer Hampp.

WEHNER, Theo & **GÜNTERT**, Stefan T. (Hrsg.) (2015): Psychologie der Freiwilligenarbeit. Motivation, Gestaltung und Organisation Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.

WEHNER, Theo; **GÜNTERT**, Stefan T. ; **NEUFEIND**, Max & **MIEG**, Harald (2015): Freigemeinnützige Tätigkeit: Freiwilligenarbeit als Forschungs- und Gestaltungsfeld der Arbeits- und Organisationspsychologie S. 3-20. In: Wehner, Theo & Güntert, Stefan T. (Hrsg.): Psychologie der Freiwilligenarbeit Motivation, Gestaltung und Organisation Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.

WEINERT, Ansfried B. (2004)⁵: Organisations- und Personalpsychologie. Weinheim. Beltz-Verlag.

WEINHOLD, Marianne (2013): Einbindung ehrenamtlicher Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in Nonprofit-Organisationen. M. Sc., Masterarbeit am Fachgebiet Unternehmensführung an der Ilmenau. In: Ilmenauer Schriften zur Betriebswirtschaftslehre 2/2013.

WEICK, K.E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, Vol. 21, 1-19.

WETZEL, Martin & **SIMONSON**, Julia (2017): Engagiert bis ins hohe Alter? Organisationsgebundenes ehrenamtliches Engagement in der zweiten Lebenshälfte. In: Mahne, K., Wolff, J. K., Simonson, J., & Tesch-Römer, C. (Hrsg.): Altern im Wandel. Zwei Jahrzehnte Deutscher Alterssurvey (DEAS). Wiesbaden: Springer VS.

WINKLER, Joachim (1999). Ehre dem Ehrenamt. In: Ethik und Sozialwissenschaften - Streitforum für Erwägenskultur (10. Jg.).

WINKLER, Joachim (2011): Ehrenamtliche Arbeit und Zivilgesellschaft, Wismarer Diskussionspapiere, No. 11/2011 Fakultät für Wirtschaftswissenschaft/Wismar Business School. <http://hdl.handle.net/10419/48563> [aufgerufen am 23.05.2023]

WINKLER, Anja & **GRÜNING**, Miriam (2018): Die Rolle der Kooperation in zwei Modelltypen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: L. Pilypaitytė und H.-S. Siller (Hrsg.), Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit. Wiesbaden. Springer Fachmedien.

WITTE, Katharina (2010): Konflikte sind keine einfachen Freunde – aber man sollte sie sich nicht zu Feinden machen in: Stiftung Mitarbeit: Newsletter Wegweiser Bürgergesellschaft 10/2010 vom 28.05.2010
http://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_witte_ob_100528_d.pdf [aufgerufen am 23.05.2023]

WITZEL, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Research, 1(1), Art.22, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> [aufgerufen am 23.05.2023]

WORKING PAPER SERIES - RatSWD (2014): MUSTER - Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten; Arbeitsgruppe „Datenschutz und qualitative Sozialforschung“ https://www.ratswd.de/dl/RatSWD_WP_238.pdf [aufgerufen am 23.05.2023]

WUNDERER, Rolf (2011): Führung und Zusammenarbeit: Eine unternehmerische Führungslehre; Luchterhand.

Zeitverwendungserhebung ZVE (2023): Statistisches Bundesamt (Destatis) | 2023
Online unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Zeitverwendung/zve2022/_inhalt.html
[aufgerufen am 23.05.2023]

ZICK, Andreas; PRASSER, Thomas & RUMPEL, Andrea (2018): Bericht zum Projekt Konflikte im Ehrenamt der Flüchtlingshilfe. Eine Studie zu den Erfahrungen ehrenamtlicher und professioneller Akteure; IKG Institut für interdisziplinäre Konflikt - und Gewaltforschung; Universität Bielefeld.

ZIMMER, Annette (2007): Vom Ehrenamt zum bürgerschaftlichen Engagement. Einführung in den Stand der Debatte S. 95-108. In: Schwab, Lilian; Walk, Heike: Local Governance - mehr Transparenz und Bürgernähe? Wiesbaden.

9 Anhang

9 Anhang

A1 Kategoriensystem

A2 Interviewleitfäden

Leitfaden Interview Ehrenamtliche

Leitfaden Interview Lehrkraft

Leitfaden Interview koordinierende Lehrkraft

Leitfaden Interview Schulleitung

A3 Fragebögen

Fragebogen Ehrenamtliche

Fragebogen Lehrkraft

Fragebogen koordinierende Lehrkraft

Fragebogen Schulleitung

A4 Anschreiben

Anschreiben Ehrenamtliche

Anschreiben Lehrkraft

Anschreiben Schulleitung

A5 Datenschutzerklärung

A6 Transkriptionsregeln

A1 Kategoriensystem

A5 Kategoriensystem

Kategorien der Hauptebene H1

Kürzel	Kategorienbezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Codierregel
H 1 Haupt-kategorie - deduktive Ableitung	Einsatz ehrenamtlicher Akteur*innen im unterrichtsnahen Bereich in der Grundschule	Es werden kodiert: Alle Textstellen die ehrenamtliche Tätigkeit im unterrichtsbezogenen Bereich beschreiben, die durch Gewohnheit, Wiederholung und Normalität im schulischen Alltag geprägt sind.	„Denn es ist, also die Tutoren machen einen ganz tollen Job, sind ganz nett, aber sie brauchen auch Betreuung“ (A_L1, Absatz 93)	
Ebene H1 S1 Subcode	Qualität entwickeln	Es werden kodiert: Alle Textstellen die auf eine Weiterentwicklung der Qualität von Schule durch die Zusammenarbeit hinweisen.	„ ein Migrationsanteil zwischen 70 und 80 Prozent, viele Kinder aus sozial schwachem Milieu, was natürlich das bedingt, dass es einfach notwendig ist, dass man zusätzliche Unterstützung sich holt.“ (B_SL, Absatz 11)	
H1 S2	Konzeptionelle Leitidee	Es werden kodiert: Alle Textstellen die Grundgedanken oder Leitideen bezüglich der Zusammenarbeit von Ehrenamt und Schule formulieren.	„Was kann man tun, um die Kinder zu unterstützen, wie können wir die Familien unterstützen? Und das schafft man halt in der Schule im normalen Unterricht ohne irgendwas Zusätzliches eigentlich nicht. Und deswegen haben wir eben geschaut, was gibt es für Möglichkeiten“ und „haben das entdeckt“ (B_SL, Absatz 19), „haben wir eben nach Möglichkeiten gesucht, weitere über die Schule hinausgehende Unterstützungsformen, natürlich gerade für Migrationskinder, Kinder mit Benachteiligung, Kinder die irgendwie in irgendeiner Weise integriert werden sollen, für die eine zusätzliche Unterstützung zu suchen. Weil wir halt einfach da gemerkt haben, was kann man alles tun, um die Leute reinzubringen“ (B_SL, Absatz 19)	

Kürzel	Kategorienbezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Codierregel
H1 S2	Mehrwert und Chancen	Es werden kodiert: Alle Textstellen die auf positiven Mehrwert, auf Zugewinn oder auf Chancen für ehrenamtlich Tätige, Lehrkräfte und für Schüler*innen verweisen.	„Also noch mal eine zusätzliche Unterstützung für Kinder, die keine andere Möglichkeit haben sonst zu einer besonderen Förderung zu kommen, Nachhilfe oder auch die Eltern nicht den Beitrag leisten können“ (D_SL, Absatz 17)	
Ebene H1 S1 Subcode	Zusammenarbeit organisieren	Es werden kodiert: Alle Textstellen die sich auf strukturell - organisatorische Grundlagen und Maßnahmen zur Organisation der Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt beziehen.	„Und letztendlich unsere Aufgaben bestehen hauptsächlich darin, die ehrenamtlichen Lesepaten, die in der Mehrzahl Senioren sind, zu betreuen und zu organisieren“ (C_E2/E3, Absatz 5)	
H1 S2	Organigramm der Zusammenarbeit	Es werden kodiert: Alle Textstellen, die auf das organisatorische Zusammenspiel, auf hierarchische Beziehungen und auf Kommunikationswege zwischen den Beteiligten verweisen.	„Also eigentlich die Schnittstelle wirklich zu Schülern, Lehrern und Eltern der Kinder geht über die Lehrerin und die / aller Kontakt zu den Lesepaten geht über uns.“ (C_E2/E3, Absatz 64)	
H1 S2	Strukturelle Einbindung ehrenamtlicher Tätigkeit	Es werden kodiert: Alle Textstellen, die die äußeren Strukturen der ehrenamtlichen Förderung und die organisatorische Einbettung dieser in die schulischen Praxis beschreiben.	„Und die sagen mir dann, ja am Dienstag / am Donnerstag mache ich das dann, ... die können auch in den Fragebögen angeben, welche Uhrzeit ihnen angenehm ist. Natürlich muss man sich nach den Kindern auch richten, nicht.“ (C_E1, Absatz 33)	
Ebene H1 S1 Subcode	Praxis der ehrenamtlichen Tätigkeit	Es werden kodiert: Alle Textstellen die sich auf konkret-anschauliche Situationen der ehrenamtlichen Tätigkeit im schulischen Alltags beziehen.	„Also die Kinder haben mit den Schulbegleitern meistens dann eine 1:1 Situation oder 1:2 Situation und dürfen dann zum Beispiel einfach einmal die Woche gezielt zu dieser Person gehen.“ (B_LK1, Absatz 8)	
H1 S2	Ehrenamtliche Zuwendung	Es werden kodiert: Alle Textstellen die sich auf die Tätigkeiten der ehrenamtlich Engagierten in Zusammenhang mit dem Kind beziehen.	„immer in Abstimmung mit der jeweiligen Lehrkraft, wo hat das Kind seinen Nachholbedarf oder Unterstützungsbedarf..“ (A_E1, Absatz 16)	

Kürzel	Kategorienbezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Codierregel
H1 S2	Innere Matrix der Förderung	Es werden kodiert: Alle Textstellen die sich auf konkrete organisatorische Maßnahmen beziehen, um eine ehrenamtliche Förderung zu ermöglichen.	„dann findet das erste Schulbegleiter treffen im aktuellen Schuljahr statt. Und da besprechen wir dann noch mal ganz genaue Tage, Einsatz, auch die Wünsche der Schulbegleiter und in der Regel schaffen wir es dann doch, ja fast alle Kinder, nicht immer, aber fast alle Kinder dann auch Schulbegleitern zuzuordnen.“ (B_LK1, Absatz 19)	
H1 S2	Auswahl der Schüler*innen	Es werden kodiert: Alle Textstellen die sich auf Kriterien der Auswahl der zu fördernden Schüler*innen beziehen.	„aber man nimmt halt immer die Sorgenfälle“ (D_L2, Absatz 153)	

Kategorien der Hauptebene H2

Kürzel	Kategorienbezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Codierregel
H 2 Haupt- kategorie - deduktive Ableitung	Praxis der Kooperation von Lehrkräften und ehrenamtlich Engagierten im schulischen Alltag	Es werden kodiert: Alle Textstellen die auf Kooperationssituationen und Kooperationsverhalten der Kooperationspartner* innen im Kleinteam verweisen.	„ im Wesentlichen die Lehrkraft, die der Kommunikationspartner sind. Sowohl was die Termine angeht, als auch eben was die Auswahl der Kinder angeht. Und zwischendurch hat man selbstverständlich immer die Möglichkeit irgendein Problemchen oder was mit der Lehrkraft speziell ...zu besprechen“ (A_E1, Absatz 30)	
Ebene H2 S1 Subcode	Kooperationsanlässe	Es werden kodiert: Alle Textstellen die Anlässe bei denen Lehrkraft und ehrenamtliche Akteur*innen miteinander in Kooperation treten beschreiben.	„ Mit der entsprechenden Lehrerin zusammen und machen dann gemeinsam, das ist eine etwas mühevolle Arbeit eben den Plan, wer wann liest, wer wann kann, denn das sind drei Koordinaten, das ist die Zeit der Lesepaten, das ist die Zeit der Kinder und das sind die verfügbaren Räume natürlich.“ (C_E2/E3, Absatz 58)	
H2 S2	Schüler*innen- bezogene Kooperations- anlässe	Es werden kodiert: Alle Textstellen die Kooperationsanlässe darstellen, die auf die Förderung der Schüler*innen Bezug nehmen.	„Und so ein bisschen wir haben auch immer in Gesprächen halt da drüber geredet, wo die Schwachstellen bei den einzelnen Kindern liegen.“ (A_L1 , Absatz 31)	
H2 S3	Hintergrund- informationen	Es werden kodiert: Alle Textstellen die sich auf die Weitergabe von Informationen zu Schüler*innen, deren familiäres und soziales Umfeld und deren Sozial- und Lern- und Arbeitsverhalten beziehen.	„weil da gehen wir dann am Schluss zurück und dann kann ich fragen, woher die Kinder sind. Soweit die wissen / auch oft nicht wissen, weil die Mütter und Väter ja auch nicht Deutsch sprechen. Woher die kommen, dass ich schon ein bisschen was weiß, ja da kann ich fragen und ich kriege genau wirklich, ich kriege genau gesagt, wo Schwierigkeiten sind.“ (A_E3, Absatz 47)	
H2 S3	Didaktisch-pädago- gische Anlässe	Es werden kodiert: Alle Textstellen welche sich auf Kooperationsanlässe beziehen, die pädagogisch-didaktische Vorgehensweisen oder pädagogisch-didaktische Fragestellungen des Kleinteam oder der Mittlerebene zum Inhalt haben.	„ich kann auch pädagogische Aspekte mit der Lehrkraft besprechen. Zum Beispiel nicht nur die didaktischen, sondern eben auch die, sage ich mal psychologischen Themen, kann ich das so hart angehen oder das kann ich alles wunderbar besprechen.“ (A_E1, Absatz 36)	Nicht kodiert werden grundlegende pädagogisch-didaktische Vorgehensweisen, die klassenübergreifend durch die Schulleitung geregelt werden.

H2 S2	Engagiertenbezogene Kooperationsanlässe	Es werden kodiert: Alle Textstellen die Kooperationsanlässe darstellen, die sich auf die Rolle der Engagierten in der Schule beziehen.	„Ich fühle mich schon genügend anerkannt, ...das ist wirklich auch eine sehr, sehr schöne und sehr warmherzige also Zuteilung.“ (A_E2, Absatz 87)	
H2 S3	Kontakt- und Beziehungspflege	Es werden kodiert: Alle Textstellen die sich spezifisch auf Kooperationsanlässe beziehen, die auf die Pflege der sozialen Beziehungen zwischen ehrenamtlichen und schulisch Tätigen zielen.	„Und da schaue ich dann schon auch immer vorbei und erkundige mich.“ (C_LK, Absatz 41)	
H2 S3	Anlässe im organisatorischen Bereich	Es werden kodiert: Alle Textstellen die auf organisatorischen Anlässe für eine Zusammenarbeit hinweisen, die in der direkten Zusammenarbeit zwischen den Partner*innen des Kleinteams stattfinden.	„Dann wird das genau auf dem gleichen Wege, kommuniziert, in dem ich der Lehrkraft sage, dass ich da und da nicht da bin, Urlaub oder sonst was“ (A_E1, Absatz 34)	
Ebene H2 S1 Subcode	Innere Matrix der Zusammenarbeit	Es werden kodiert: Alle Textstellen mit Fokus auf die Arbeitsbeziehung im Kleinteam, die die direkte Zusammenarbeit von ehrenamtlichen und schulischen Akteur*innen beschreiben.	„I: Also ich komme immer vor dem Unterricht rein und da läuft eigentlich schon das Programm, dass die Kinder ihre Hausaufgaben zeigen. Dann gehe ich mit vor, wenn mein Kind vorne ist um die Hausaufgaben abzugeben und es abzeichnen zu lassen. Und dann frage ich und dann kriege das Material, was ich machen sollte und was vielleicht auch im Raum steht, dass irgendwann einmal eine Probe ist, was man noch zusätzlich vertiefen sollte.“ (A_E2, Absatz 43)	
H2 S2	Ausbleibende Kooperation	Es werden kodiert: Alle Textstellen die die auf eine nichtvorhandene Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und ehrenamtlich Tätigen Bezug nehmen.	„dass ...man einfach nicht die Zeit oder die Kraft hat, dann sich mit um die auch sozusagen zu kümmern“ (D_LK, Absatz 143)	
H2 S2	Arbeitsweisen	Es werden kodiert: Alle Textstellen die die individuelle Vorgehensweise in der Zusammenarbeit, die Art und Weise und die Methode, wie ehrenamtliche und schulische Akteur*innen im Kleinteam ihre Zusammenarbeit gestalten, beschreiben.	„Kolleginnen, die geben einen kleinen Zettel mit und da steht ganz genau drauf, machen Sie das und das mit dem Kind.“ (B_LK1, Absatz 33)	

H2 S2	Kooperationsqualität	Es werden kodiert: Alle Textstellen die auf die Intensität der stattfindenden Verzahnungsprozesse zwischen den schulischen und ehrenamtlichen Akteur*innen verweisen.	„Und da gab es dann auch unterschiedliche Qualitäten, sage ich jetzt einmal so zunächst.“ (B_E1, E_E1, Absatz 47)	
H2 S3	Austauschprozesse	Es werden kodiert: Alle Textstellen die sich auf den Austausch von Informationen oder Materialien beziehen.	„Gibt es da entweder da ein kurzes Gespräch oder der Lesepate verabredet dann einen kurzen Termin mit der Lehrerin, dass sie sich noch mal kurz austauschen können.“ (C_LK, Absatz 57)	Die Zuordnung der entsprechenden Textpassagen zur Kategorie der Austauschprozesse wird festgemacht an Aussagen wie: „Material übergeben“, „Informationen über Schüler*innen austauschen“, „Lerninhalte mitteilen“ und „erklären“.
H2 S3	Arbeitsteilungsprozesse	Es werden kodiert: Alle Textstellen die auf Koordinationsprozesse (Abstimmung und Planung) und auf eine Synchronisation der Tätigkeiten der Kooperationspartner verweisen.	„Das ist also im Wesentlichen wie es zum Beispiel heute mit der Klassenlehrkraft hier stattfindet, jedes Mal vor einer Stunde, die ich jetzt bei seinen Kindern, bei seinen Schülern mache, stimmen wir uns ab, was er festgestellt hat durch Proben oder durch Lernzielkontrollen und was nachgearbeitet werden muss.“ (A_E1, Absatz 23)	Eine Verständigung über Zielvorstellungen und eine geeignete Form der Aufgabenaufteilung und -zusammenführung müssen ersichtlich sein. Die Zuordnung der entsprechenden Textpassagen zu dieser Kategorie der Arbeitsteilungsprozesse wird festgemacht an Aussagen zu Lerninhalten, Material und Schüler*innen wie: gegenseitig, übereinkommen, miteinander, abstimmen...
H2 S3	Ko-Konstruktionsprozesse	Es werden kodiert: Alle Textstellen die die Angaben zur Operationalisierung, Erarbeitung und Umsetzung von gemeinsamen Aufgabenstellungen beinhalten.	„und das ist, denke ich mit viel Absprachen und Rücksprachen gerade am Anfang des Schuljahres verbunden. Weil man wirklich viel planen muss, gerade auch dann schauen muss, bei uns in der Schule“ (B_SL, Absatz 33)	Die Zuordnung zu dieser Kategorie wird festgemacht an kennzeichnenden Kernbeständen von Kooperation wie Planung von Zukunft, Verbringen von Zeit, dichter Kommunikation, der Nennung von abgestimmten Zielen und des Miteinanderarbeitens.

Kategorien der Hauptebene H3

Kürzel	Kategorienbezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Codierregel
H3 Haupt- kategorie - deduktive Ableitung	Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt: Schwierigkeiten und Belastung	Es werden kodiert: Alle Textstellen die deutlich machen, dass etwas für jemanden sehr unangenehm ist, etwas, was jemandem Ärger, Sorgen bereitet, etwas, das eine Misslichkeit oder eine Widrigkeit darstellt. Ferner werden in diese Kategorie Interviewpassagen kodiert, die Aussagen zu erfassbaren Einwirkungen enthalten, die von außen auf die Akteur*innen wirken und die als Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit und des ehrenamtlichen Einsatzes wahrgenommen und beschrieben werden.	„man kommt da mit einer völlig anderen Gruppe in Berührung, das sind eigentlich meistens Rentner, viele ehemalige Lehrer, ... völlig andere Vorstellungen haben und auch / und auch diese Vorstellungen durchsetzen möchten.“ (C_LK, Absatz 83)	Kodiert werden Schwierigkeiten und Belastung aus der Perspektive der schulischen als auch aus der Perspektive der ehrenamtlichen Akteur*innen.
Ebene H3 S1 Subcode	Strukturinduzierte Schwierigkeiten und Belastung	Es werden kodiert: Alle Textstellen die auf Schwierigkeiten verweisen, deren Ursachen den schulisch-institutionellen und den organisatorischen Rahmenbedingungen zuzuordnen sind.	„also was jetzt die Räume zum Beispiel betrifft, weil das ist unser riesen Problem, wenn wir keinen Raum haben, dann können wir auch die Stunde nicht stattfinden lassen, genau“ (C_LK, Absatz 69)	
H3 S2	Ressourcen	Es werden kodiert: Alle Textstellen die sich auf raum-zeitliche und finanzielle Bestände an den Schulen beziehen und zu Schwierigkeiten und Belastungen führen.	„Ja, also Raumthema ist tatsächlich eines was jedes Jahr wieder vom Neuen aufpoppt und vom Neuen zum Unmut führt.“ (B_LK1, Absatz 75)	

Kürzel	Kategorienbezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Codierregel
H3 S2	Informationsfluss	Es werden kodiert: Alle Textstellen die auf Schwierigkeiten und Belastung verweisen, deren Ursachen dem Bereich der Kommunikation und Information zuzuordnen sind.	„Genau, aber das ist das, was wir jetzt dieses Jahr optimieren wollen, dass das einfach sehr viel straffer und schneller diese hüpfende Kommunikation ist über mehrere Schnittstellen“ (C_E2/E3, Absatz 138)	
H3 S2	gemeinsames Tätigkeitsfeld	Es werden kodiert: Alle Textstellen die auf Schwierigkeiten verweisen, deren Ursachen der direkten Zusammenarbeit der Partner*innen in einem gemeinsamen Feld der Förderung zuzuordnen sind.	„denke ich die eine oder andere Lehrkraft ...schon so drauf aufmerksam gemacht hat, dass man doch Dinge anders machen könnte. Oder vielleicht besser machen könnte. Und die eine Lehrkraft nimmt das auf und sagt in Ordnung und die andere sagt, ich möchte da bitte ein bisschen Abstand von ihm.“ (B_LK1, Absatz 99)	
H3 S2	Akqirierung	Es werden kodiert: Alle Textstellen die auf Schwierigkeiten verweisen, deren Ursachen in Verbindung mit der Anwerbung, Auswahl und Einarbeitung von ehrenamtlich Tätigen stehen.	„dass wir da uns natürlich auch in eine gewisse Grauzone begeben, wenn wir natürlich die Kinder dieser Person übergeben, ja. Und man kann schlussendlich NIE wissen, was auch hinter der Tür passiert.“ (B_LK1, Absatz 135)	
H3 S2	Partizipation	Es werden kodiert: Alle Textstellen die auf Schwierigkeiten verweisen, deren Ursachen in Verbindung mit der Gestaltung des ehrenamtlichen Einsatzes stehen könnten.	„... es kam zu dieser Zusammenarbeit...“ (D_E1, Absatz 41), weil „... man ist zugeteilt worden“ (A_E2, Absatz 7)	Es werden sowohl die Aussagen der ehrenamtlichen als auch der schulischen Beteiligten hinsichtlich der Partizipation kodiert.
H3 S2	Qualität der pädagogischen Arbeit	Es werden kodiert: Alle Textstellen, die auf Auswirkungen auf die Qualität der pädagogischen Arbeit bei einer Zusammenarbeit mit dem Ehrenamt verweisen.	„also ich finde, es ist nicht möglich, dass eben die Tutoren, auch wenn es dann nur zwei / drei Kinder sind, aber den Unterricht eines qualifizierten Lehrers dann sozusagen für die drei Kinder dann übernehmen“ (A_L1, Absatz 61)	
Ebene H3 S1 Subcode	individuell-relational induzierte Schwierigkeiten und Belastung	Es werden kodiert: Alle Textstellen die Schwierigkeiten beschreiben, deren Ursachen im individuellen Verhalten, in der Beziehung zwischen den Partner*innen oder in der Persönlichkeitsstruktur der Akteur*innen zu liegen scheinen.	„Also wenn mich was stört, dann sind es echt persönliche Gründe, dass ich halt mit der Persönlichkeit Schwierigkeiten hab“ (D_SL, Absatz 99)	

Kürzel	Kategorienbezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Codierregel
Ebene H3 S1 Subcode	Ressource Zeit	Es werden kodiert: Alle Textstellen, die Schwierigkeiten mit dem Faktor Zeit in Verbindung setzen.	„jemanden anzuleiten sinnvolle Arbeit zu tun, das ist schon sehr Zeitintensives.“ (D_SL, Absatz 79)	
H3 S2	Zeitasymmetrie	Es werden kodiert: Alle Textstellen, die Bezug nehmen auf eine unterschiedliche Verfügbarkeit von Zeit bei ehrenamtlich und schulisch Tätigen und als Schwierigkeit oder Belastung wahrgenommen werden.	„ja ich sehe auch ein, dass die Lehrer auch kaum Zeit haben, noch dann geht es in die Pause, die Kinder müssen hergebracht werden, mit einem zu reden, nicht. Aber am Anfang denke ich mir, ist es ganz wichtig.“ (A_E3, Absatz 164)	
H3 S2	Verlässlichkeit	Es werden kodiert: Alle Textstellen die Verpflichtungen, die sich aus der ehrenamtlichen Tätigkeit ergeben, beschreiben und die als Schwierigkeiten wahrgenommen werden.	„Das heißt, die kommen, das sind richtig Ehrenamtliche, die wirklich regelmäßig kommen, ein Mal in der Woche für ein / zwei / drei Unterrichtsstunden, die auch feste Kinder haben, die wirklich eingeteilt sind.“ (B_SL, Absatz 11)	
H3 S2	Zusätzlichkeit	Es werden kodiert: Alle Textstellen, die auf eine zusätzliche Belastung der hauptamtlich Tätigen infolge der Zusammenarbeit verweisen.	„also man macht tatsächlich sehr, sehr viel Überstunden.“ (C_LK, Absatz 37). „Denn das selber zu übernehmen ist ein Mehraufwand und dann wird es mehr zur Belastung, als dass es vielleicht bereichernd ist.“ (C_SL, Absatz 39)	

A2 Interviewleitfäden

Leitfaden Interview Ehrenamtliche

Leitfaden Interview Lehrkraft

Leitfaden Interview koordinierende Lehrkraft

Leitfaden Interview Schulleitung

Interviewleitfaden Ehrenamtliche

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
Da uns interessiert, wer die ehrenamtlichen Kooperationspartner an dieser Schule sind, wäre es schön, wenn Sie sich kurz vorstellen würden.		<ul style="list-style-type: none">• Beruflicher Hintergrund• Erwerbstätigkeit• Erfahrungen im Umgang mit Kindern• Zeitlicher Aufwand für das ehrenamtliche Engagement an dieser Schule• Wie werden Sie an ihrer Schule bezeichnet?
Zugang/Motivation/Erwartungen		
Bitte erzählen Sie uns, warum Sie diese ehrenamtliche Tätigkeit hier aufgenommen haben? Welche Erwartungen haben Sie an Ihre Tätigkeit?		

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
Wie wurden Sie in ihre ehrenamtliche Tätigkeit an der Schule eingeführt?		<ul style="list-style-type: none">• Wer war Ihr Ansprechpartner• Schriftliche Absprachen? Vertrag?• Anzahl der Treffen?• Gibt es schriftliche Vereinbarungen zwischen Ihnen und der Schule?• Bekommen Sie eine finanzielle Aufwandsentschädigung?• Fühlen Sie sich ausreichend informiert?
Wie kam es genau zu der Zusammenarbeit mit jetzigen Lehrkraft?		Bei mehreren Kooperationspartnern, bitte eine Lehrkraft aussuchen!

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
Beschreibung der Praxis		
Bitte beschreiben Sie uns Ihre Tätigkeit an der Schule.		<ul style="list-style-type: none">• Lerninhalte• Anzahl der Kinder mit denen sie pro Mal arbeiten• situativ/ feste Gruppe• während des Unterrichts, nach dem Unterricht
Ich habe eine Frage zu den Lerninhalten. Wie fördern Sie die Kinder? Erhalten Sie Arbeitsblätter, Material oder machen Sie das selber? Gibt es für Sie Material im Haus?		<ul style="list-style-type: none">• Lerninhalte• Finden Gespräche über die Schüler statt?• Wann, wie oft?
Ich habe eine Frage zu der Arbeit mit den Kindern. Haben Sie eine Hilfe, eine Anleitung, wie Sie unterrichten?		<ul style="list-style-type: none">• Wie gehen Sie damit um, dass Sie ein „pädagogischer Laie“ sind?• Haben Sie ein Angebot für Fortbildungen erhalten?

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
Es gibt vielleicht manchmal auch schwierige Situationen mit dem Kind. Kennen Sie die Hausregeln, nach denen die Kinder sich richten müssen.		<ul style="list-style-type: none">• Wie haben Sie diese erhalten?• An wen können Sie sich am Nachmittag wenden?
Wie kann ich mir ihre Arbeitssituation vorstellen?		<ul style="list-style-type: none">• Zeiten / Räume
Können Sie uns etwas zu diesen äußereren Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit erzählen. Wie beurteilen Sie diese? Wo würden sie sich Verbesserungen wünschen?		
Wie erhalten Sie Informationen, die ihr Tätigkeit in der Schule betreffen? Gibt es diesbezüglich bisweilen Probleme? Wenn ja, welche?		<ul style="list-style-type: none">• Fester Ansprechpartner/ Freiwilligenkoordinator

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
Wie sieht Ihre Zusammenarbeit mit der Lehrkraft aus! Beschreiben Sie bitte eine Zusammenarbeit, die kontinuierlich stattfindet/stattfand, genauer!		<ul style="list-style-type: none">• Absprachen mit der Lehrkraft?• Feste Zeiten für Absprachen?• Häufigkeit der Kontakte?• Gespräche/Rückmeldung über Schüler?• Lernmaterialien?• Hat die Lehrkraft ausreichend Zeit?• Haben Sie Zeit?
Können Sie uns etwas über die Absprachen erzählen, die Sie mit der Lehrkraft getroffen haben?		<ul style="list-style-type: none">• Absprachen in pädagogischen und organisatorischen Fragen
Was empfinden Sie auf organisatorisch Seite wichtig für Ihre ehrenamtliche Tätigkeit?		<ul style="list-style-type: none">• Um die Schüler zu fördern• Bezuglich Ihrer Tätigkeit
Was ist für Ihre inhaltliche Tätigkeit und für die Zusammenarbeit mit der Lehrkraft in Ihren Augen hilfreich?		
Was erwarten Sie von Seiten der Lehrkraft für eine gute Zusammenarbeit mit Ihnen?		

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
Gibt es in Bezug auf Ihre zeitliche Verfügbarkeit und ihre Tätigkeit zwischen Schulleitung, Lehrkraft und Ihnen unterschiedliche Vorstellungen?		<ul style="list-style-type: none">• Welche Regelungen wurden getroffen? Da Ehrenamtliche nicht gebunden an Ferien, anderweitige Termine
Inwieweit fühlen Sie sich für Ihre pädagogische Tätigkeit fachlich ausreichend qualifiziert?		<ul style="list-style-type: none">• Angebot der Teilnahme an Fortbildungmaßnahmen?
Ehrenamtliche sehen Dinge bisweilen anders als Lehrkräfte. Können Sie uns zu dieser Aussage etwas sagen?		<ul style="list-style-type: none">• Andere Ausbildung• bringen andere Ideen in die Einrichtung
Wir haben eine Frage zu Ihrer persönlichen Situation im ehrenamtlichen Engagement, also zu den Dingen, die gut oder auch nicht so gut laufen. Können Sie uns Dinge beschreiben, die gut laufen?		
Können Sie uns Dinge beschreiben, die Ihrer Meinung nach nicht so gut laufen?		<ul style="list-style-type: none">• Worin sehen Sie die Ursache?

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
<p>Sie haben sicher auch Situationen erlebt, die Sie als schwierig empfunden haben.</p> <p>Können Sie mir davon berichten?</p> <p>Wie Sind sie damit umgegangen?</p> <p>Wurden Sie in dieser schwierigen Situation unterstützt?</p>		
<p>Gibt es in Ihrer Zusammenarbeit Spannungsmomente, die wir bisher nicht angesprochen haben? Wenn ja, welche ?</p>		
<p>Welche Anerkennung erfahren Sie für Ihre Tätigkeit hier im Hause?</p>		<ul style="list-style-type: none">• Form der Anerkennung?• ausreichend/zu wenig
<p>Was ist für Sie wichtig, um die Zusammenarbeit mit Ihnen zu pflegen?</p>		
<p>Haben Sie die Möglichkeit sich mit anderen Ehrenamtlichen austauschen?</p>		<ul style="list-style-type: none">• gibt es regelmäßige Zusammenkünfte• Wie oft?• Wenn nein, wäre das für eine positive Veränderung wichtig?

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
Haben Sie die Möglichkeit, sich über Probleme oder schwierige Situationen mit jemanden auszutauschen?		<ul style="list-style-type: none">• Würden Sie so ein Angebot interessieren?
Fazit/Resümee		
Gibt es in der Zusammenarbeit und in ihrer Tätigkeit hier in der Schule etwas mit dem Sie vor Aufnahme Ihrer Tätigkeit nicht gerechnet haben oder es sich ganz anders vorgestellt haben. Bitte beschreiben Sie es.		
Welche Erfahrungen haben Sie als Ehrenamtlicher im Laufe der Zeit gesammelt in Bezug auf ihre Tätigkeit und auf Ihre Zusammenarbeit mit der Lehrkraft hier?		
Was würden Sie an ihrer Tätigkeit, an der Zusammenarbeit mit der Lehrkraft gerne verändern?		
Wie beurteilen Sie den Erfolg Ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit in Bezug auf die zu fördernden Schüler?		
Wir hatten zu Beginn über Ihre Erwartungen hinsichtlich einer ehrenamtlichen Tätigkeit gesprochen. Wie beurteilen Sie Ihre ehrenamtlichen Tätigkeit in Bezug auf Ihre Erwartungen ?		

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
Vision		
Wie stellen Sie sich ihre ehrenamtliche Tätigkeit im Idealfall vor?		<ul style="list-style-type: none">• Ihre Zusammenarbeit mit Lehrkräften im Idealfall vor
Was würden Sie sich für Ihre ehrenamtliche Tätigkeit und für eine gute Zusammenarbeit mit der Schule noch wünschen?		<ul style="list-style-type: none">• Was würden Sie gerne noch verändern oder verbessern? Was würden Sie gerne noch verändern oder verbessern?• Welche Formen der Unterstützung für ihre Tätigkeit und für die Zusammenarbeit wären für Sie noch hilfreich?
Wenn eine Schule anfängt mit Ehrenamtlichen zusammenzuarbeiten, gibt es etwas, was Sie dieser Schule mit auf den Weg geben würden?		<ul style="list-style-type: none">• Spezifizierung: Rat für eine Lehrkraft, Rat für Ehrenamtliche,• einen organisatorischen Hinweis

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
Abschließendes Feedback		
Wir sind nun am Ende des Interviews angekommen.		
• Haben Sie noch Fragen?		
• Hat sich im Laufe des Gespräches etwas in Ihrer Sichtweise auf das Thema verändert, das noch aufgezeichnet werden soll?		
• Wie war das Interview für Sie?		
• Waren die Fragen verständlich formuliert?		
Herzlichen Dank für die Zeit, die Sie sich genommen haben!		
Falls Sie möchten, lassen wir Ihnen gerne die relevantesten Forschungsergebnisse zukommen, wenn unser Projekt beendet ist (bei Interesse: E-Mail-Adresse festhalten).		
Vielen Dank noch einmal! Ich denke, wir werden interessante Erkenntnisse aus Ihren Aussagen ziehen können!		

Interviewleitfaden: Lehrkräfte

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
<p>Da uns interessiert, wer die schulischen Kooperationspartner an dieser Schule sind, wäre es schön, wenn Sie sich kurz vorstellen würden.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtliche Situation in diesem Schuljahr (Klassenleitung, zusätzliche Lehrkraft, Vollzeit, Teilzeit) • Aktuelle Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen • Wie lange arbeiten Sie schon mit Ehrenamtlichen zusammen? • Anzahl der Ehrenamtlichen in der Klasse • Anzahl der Stunden in denen Ehrenamtliche in ihrer Klasse sind (bei Klassenführung)
Zugang/Motivation/Erwartungen		
<p>Bitte erzählen Sie uns, warum Sie mit Ehrenamtlichen zusammenarbeiten? Welche Erwartungen haben Sie?</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Erwartungen • Ziele • Nutzen
<p>Wie kam es genau zu der Zusammenarbeit mit jetzigen Ehrenamtlichen?</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Auf Wunsch der Schulleitung? • Eigeninitiativ? • Freiwillig auf Vorschlag der Schulleitung?

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
Können Sie sich noch daran erinnern, wie der Einstieg in die Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen sich organisatorisch gestaltet hat?		<p>Bei Zusammenarbeit mit mehreren Ehrenamtlichen bitte einen ehrenamtlich Tätigen aussuchen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie gestaltete sich ihr erstes Zusammentreffen? • Wer nahm daran teil?
Gab es organisatorisch etwas vorbereitendes bevor der Ehrenamtliche zu Ihnen in die Klasse kam? Auswahl der Kinder? Auswahl der Räume?		<ul style="list-style-type: none"> • Von Ihrer Seite? • Von Seiten der Schulleitung? • Erfolgte dies in einer Konferenz? • Durch Liste?
Von wem ging die Initiative zu dieser Zusammenarbeit aus?		<ul style="list-style-type: none"> • Freiwillige/verordnete Zusammenarbeit
Können Sie uns darlegen, wer für die Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen organisatorisch verantwortlich ist?		<ul style="list-style-type: none"> • Räume • Zimmer • Zeiten • Absprachen mit den Lehrkräften? • Gibt es dafür Anrechnungsstunden? • Ermäßigungen?
Wie ist die Aufsichtspflicht geregelt?		

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
Kennen die Ehrenamtlichen die Hausregeln der Schule?		<ul style="list-style-type: none"> • Wie, wann vermittelt • von wem?
Beschreibung der Praxis		
Bitte beschreiben Sie uns, wie der Einsatz der Ehrenamtlichen bei Ihnen in der Klasse aussieht!		<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl der Schüler/Zusammensetzung der Schülergruppe • nach welchen Kriterien wird ein bestimmter Schüler ausgewählt • situative Auswahl / feste Gruppe
Wie sieht diese Zusammenarbeit mit den Ehrenamtlichen aus! Beschreiben Sie bitte eine Zusammenarbeit, die kontinuierlich stattfindet/stattfand, genauer!"		<ul style="list-style-type: none"> • Einsatz der Ehrenamtlichen • Inhaltliche Absprachen • Organisatorische Absprachen
Ich habe eine Frage zu der inhaltlichen Zusammenarbeit. Wie sieht die Zusammenarbeit aus? Wie gehen Sie damit um, dass Sie es mit Laien zu tun haben?		<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsblätter • inhaltliche Vorgaben

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
<p>Kommen von Seiten der Ehrenamtlichen auch diesbezüglich Anregungen und Vorschläge?</p> <p>Haben die Ehrenamtlichen eigenes Material dabei?</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es einen Fundus an Material für die Ehrenamtlichen?
<p>Gibt es Rückmeldungen von Ihnen und von Seiten der Ehrenamtlichen bezüglich des Kindes?</p> <p>Wie muss ich mir das vorstellen?</p>		<ul style="list-style-type: none"> • gegenseitiges Feedback über Erfolge, Verhalten, Defizite • regelmäßig • bei Bedarf • wo • wann? in der Pause? Tür und Angel?
<p>Bitte beschreiben Sie mir, wie Ihre Zusammenarbeit organisiert ist.</p> <p>Haben Sie Regelungen (schriftlich) getroffen?</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Räume • feste Zeiten • Kommunikationswege: feste Formen • Informationsweitergabe: feste Formen
<p>Ist bezüglich der Kommunikation/Informationsweitergabe etwas institutionalisiert?</p>		<ul style="list-style-type: none"> • gemeinsame Liste • E-mail Austausch
<p>Bezüglich der Informationsweitergabe: Wie funktioniert diese im Krankheitsfall / Urlaub?</p>		

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
Was machen Sie in der Zeit, in der ein Kind individuell gefördert wird, mit den anderen Kindern?		
Was bedeutet die Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen für Ihren Arbeitsalltag? Ergeben sich daraus Problematiken? Welche?		<ul style="list-style-type: none"> • Zeitlicher Aufwand der Zusammenarbeit • Organisatorischer Aufwand
Wie gehen Sie damit um, wenn die Zusammenarbeit mit dem Ehrenamtlichen nicht funktioniert?		<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es eine institutionalisierte Form der Konfliktvermeidung/bewältigung?
<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es an Ihrer Schule eine institutionalisierte Form der Konfliktbearbeitung, des Ansprechens von Schwierigkeiten für die beiden Partner der Zusammenarbeit also Lehrkräfte und Ehrenamtliche? 		<ul style="list-style-type: none"> • Briefkasten • gemeinsame Besprechungen
<ul style="list-style-type: none"> • Haben Sie einen Ansprechpartner bei Schwierigkeiten? 		
<ul style="list-style-type: none"> • Erfahren Sie für den erhöhten Aufwand eine Form des Ausgleichs? • Oder eine Anerkennung? 		

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> • Wir haben eine Frage zu Ihrer persönlichen Situation in der Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen, also zu den Dingen, die gut oder auch nicht so gut laufen. Können Sie uns Dinge beschreiben, die gut laufen? 		
<ul style="list-style-type: none"> • Können Sie uns Dinge beschreiben, die Ihrer Meinung nach nicht so gut laufen? • 		
<p>Sie haben sicher Situationen erlebt, die Sie als schwierig empfunden haben.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Welche Situationen? • Wie sind Sie damit umgegangen? • Wurden Sie in dieser Situation unterstützt? • von wem? • Haben sich die Situationen wiederholt?
<p>Gibt es in Ihrer Zusammenarbeit Spannungsmomente oder Schwierigkeiten, die wir bisher nicht angesprochen haben? Wenn ja, welche ?</p>		
<p>Inwieweit fühlen Sie sich für diese Zusammenarbeit ausreichend vorbereitet?</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Fortbildungmaßnahmen

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
Inwiefern sind in Ihren Augen die Ehrenamtlichen ausreichend vorbereitet auf diese Aufgabe?		<ul style="list-style-type: none"> • Fortbildungmaßnahmen
Ehrenamtliche sehen Dinge vielfach anders als Lehrkräfte. Wie stehen Sie zu dieser Aussage? Haben Sie diesbezüglich schon Erfahrungen gemacht.		
Was tun Sie, um die Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen zu „pflegen“?		
Was ist für Sie wichtig, um die Zusammenarbeit mit Ihnen zu „pflegen“?		
Resümee		
Wo ist die jetzige Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen für Sie eine Unterstützung?		
Wo ist die jetzige Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen für Sie eine Belastung?		
Wo würden Sie sich mehr Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen wünschen?		

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
Was sind Sie ihrer Erfahrung nach sinnvolle Einsatzmöglichkeiten für Ehrenamtliche an der Schule?		
Was ist Ihrer Meinung nach wesentlich, um eine gute Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen zu gewährleisten?		
Wie beurteilen Sie den Erfolg der Zusammenarbeit von Ehrenamtlichen und Schule?		<ul style="list-style-type: none"> • Erfüllen sich Ihre Erwartungen
Wie beurteilen Sie den Erfolg der ehrenamtlichen Tätigkeit in Bezug auf die zu fördernden Schüler?		<ul style="list-style-type: none"> • Erfüllen sich Ihre Erwartungen
Wir hatten zu Beginn über Ihre Erwartungen hinsichtlich einer Zusammenarbeit mit ehrenamtlich Tägigen gesprochen. Wie beurteilen Sie Ihre ehrenamtlichen Tätigkeit in Bezug auf Ihre Erwartungen ?		
Was ist Ihnen an der Zusammenarbeit mit dem Ehrenamtlichen bedeutsam? Warum?		
Was würden Sie an Ihrer Zusammenarbeit noch gerne verändern?		

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
Welche Erfahrungen haben Sie in der Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen im Laufe der Zeit gesammelt?		<ul style="list-style-type: none"> Gibt es etwas, mit dem Sie vor Aufnahme der Zusammenarbeit nicht gerechnet haben?
Wünsche/Visionen		
Wie stellen Sie sich die Tätigkeit eines Ehrenamtlichen im Idealfall vor?		
Wie sollte eine optimale Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen aussehen?		
Welche Formen der Unterstützung wünschen Sie sich für ihre Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen		
Einer Schule, die anfängt mit Ehrenamtlichen zusammenzuarbeiten, gibt es etwas, was Sie dieser Schule mit auf den Weg geben würden?		Spezifizierung: Rat für eine Lehrkraft, Rat für Ehrenamtliche
Wir sind nun am Ende des Interviews angekommen.		

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
<p>Möchten Sie noch etwas anmerken hinsichtlich der Tätigkeit der Ehrenamtlichen oder der Zusammenarbeit mit Ihnen?</p> <p>Möchten Sie noch etwas ergänzen?</p>		
• Haben Sie noch Fragen?		
• Hat sich im Laufe des Gespräches etwas in Ihrer Sichtweise auf das Thema verändert, das noch aufgezeichnet werden soll?		
• Wie war das Interview für Sie?		
• Waren die Fragen verständlich formuliert?		
<p>Herzlichen Dank für die Zeit, die Sie sich genommen haben!</p>		
Falls Sie möchten, lassen wir Ihnen gerne die relevantesten Forschungsergebnisse zukommen, wenn unser Projekt beendet ist (bei Interesse: E-Mail-Adresse festhalten).		

Interviewleitfaden: Lehrkräfte - Koordinatoren

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> • Da uns interessiert, wer die schulischen Kooperationspartner an dieser Schule sind, wäre es schön, wenn Sie sich kurz vorstellen würden. 		<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtliche Situation in diesem Schuljahr (Klassenleitung, zusätzliche Lehrkraft, Vollzeit, Teilzeit, Übergangsklasse, Deutschförderklasse) • Aktuelle Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen • Zusammenarbeit mit Freiwilligen-Agentur
Zugang/Motivation/Erwartungen		
<ul style="list-style-type: none"> • Bitte erzählen Sie uns, warum Sie mit Ehrenamtlichen zusammenarbeiten? Welche Erwartungen haben Sie an die Zusammenarbeit? 		<ul style="list-style-type: none"> • Erwartungen • Ziele • Nutzen
<ul style="list-style-type: none"> • Wie kam es genau zu der Zusammenarbeit mit jetzigen Ehrenamtlichen? 		<ul style="list-style-type: none"> • Auf Wunsch der Schulleitung? • Eigeninitiativ? • Freiwillig auf Vorschlag der Schulleitung?

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> Können Sie sich noch daran erinnern, wie der Einstieg in die Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen sich organisatorisch gestaltet hat ? 		<p>Bei Zusammenarbeit mit mehreren Ehrenamtlichen bitte einen ehrenamtlich Tätigen aussuchen.</p> <ul style="list-style-type: none"> Wie gestaltete sich ihr erstes Zusammentreffen? Wer nahm daran teil?
<ul style="list-style-type: none"> Gab es organisatorisch etwas vorbereitendes bevor der Ehrenamtliche zu Ihnen in die Klasse kam? Auswahl der Kinder? Auswahl der Räume? 		<ul style="list-style-type: none"> Von Ihrer Seite? Von Seiten der Schulleitung? Erfolgte dies in einer Konferenz? Durch Liste?
<ul style="list-style-type: none"> Von wem ging die Initiative zu dieser Zusammenarbeit aus? 		<ul style="list-style-type: none"> Freiwillige/verordnete Zusammenarbeit
Beschreibung der Praxis als Koordinatoren		

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> • Wie muss ich mir Ihre Aufgaben als Koordinatorin vorstellen! Vielleicht könnten Sie mir dieses angelehnt an den Verlauf eines Schuljahres darlegen. 		<ul style="list-style-type: none"> • Ansprechpartner für Lehrer und Ehrenamtliche • Räume • Zeiten • Absprachen mit den Lehrkräften? • Gibt es dafür Anrechnungsstunden? • Ermäßigungen?
<ul style="list-style-type: none"> • Für wen sind Sie der Ansprechpartner? 		<ul style="list-style-type: none"> • Lehrkräfte, Schulleitung, Ehrenamtliche, • Freiwilligen-Agentur
<ul style="list-style-type: none"> • Erhalten Sie dafür Stundenermäßigung? Anrechnungsstunden? 		<ul style="list-style-type: none"> • Wie sieht die schulische Anerkennung für dieses Arbeit aus?
<ul style="list-style-type: none"> • Bitte beschreiben Sie uns, wie der Einsatz der Ehrenamtlichen bei Ihnen in der Schule aussieht! 		<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl der Schüler/Zusammensetzung der Schülergruppe • nach welchen Kriterien wird ein bestimmter Schüler ausgewählt • situative Auswahl / feste Gruppe
<ul style="list-style-type: none"> • Wie finden Sie den Kooperationspartner auf Lehrerseite? 		

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> • Wie ist der Einsatz der Ehrenamtlichen strukturell organisiert? • Was ist auf organisatorischer Ebene zu tun, damit Ehrenamtliche im Hause arbeiten können? • Bitte beschreiben Sie mir, wie Ihre Zusammenarbeit organisiert ist. • Haben Sie Regelungen (schriftlich) getroffen? Abschlussbogen!!!! 	Abschlussbogen!!!!	<ul style="list-style-type: none"> • Organisatorische Absprachen • Verträge • Kontaktmöglichkeiten/Treffen • Besprechungszeiten • Materialien • Räume • feste Zeiten • Kommunikationswege: feste Formen • Informationsweitergabe: feste Formen
<ul style="list-style-type: none"> • Ist bezüglich der Kommunikation / Informationsweitergabe etwas institutionalisiert? • Bezuglich der Informationsweitergabe: Wie funktioniert diese im Krankheitsfall / Urlaub? 		<ul style="list-style-type: none"> • gemeinsame Liste • Briefkasten mit Information • E-mail Austausch • Teilnahme an Lehrerkonferenzen
<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es von schulischer Seite Vorgaben, wie die Lehrkräfte mit den Ehrenamtlichen zusammenarbeiten sollen? Bitte erklären Sie uns diese! 		

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> Gibt es von schulischer Seite Vorgaben, wie die Ehrenamtlichen mit den Lehrkräften zusammen arbeiten sollen? 		
<ul style="list-style-type: none"> Kennen die Ehrenamtlichen die Hausregeln der Schule? 		<ul style="list-style-type: none"> Wie, wann vermittelt?
<ul style="list-style-type: none"> Können Sie uns etwas zu den Rahmenbedingungen der ehrenamtlichen Tätigkeit und deren Zusammenarbeit der Lehrkräfte berichten? 		
<ul style="list-style-type: none"> Wie gehen Sie damit um, wenn die Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen nicht klappt? Oder zwischen Lehrkraft und Ehrenamtlichen 		<ul style="list-style-type: none"> Gibt es eine institutionalisierte Form der Konfliktvermeidung/bewältigung
<ul style="list-style-type: none"> Gibt es an Ihrer Schule eine institutionalisierte Form der Konfliktbearbeitung, des Ansprechens von Schwierigkeiten für die beiden Partner der Zusammenarbeit also Lehrkräfte und Ehrenamtliche? 		<ul style="list-style-type: none"> Briefkasten gemeinsame Treffen
<ul style="list-style-type: none"> Was tun Sie, um die Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen zu „pflegen“? 		

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none">• Wir haben eine Frage zu Ihrer persönlichen Situation als Koordinatorin von Ehrenamtlichen, also zu den Dingen, die gut oder auch nicht so gut laufen. Können Sie uns Dinge beschreiben, die gut laufen?		
<ul style="list-style-type: none">• Können Sie uns Dinge nennen, die nicht so gut laufen?		
<ul style="list-style-type: none">• Was bedeutet die Arbeit als Koordinatorin für Ihren Arbeitsalltag?		<ul style="list-style-type: none">• zusätzliche Belastung?
<ul style="list-style-type: none">• Was sehen Sie als Herausforderung in der Organisation von Ehrenamtlichen in der Schule?		
<ul style="list-style-type: none">• Welche wichtige Erfahrungen in der Koordination/Organisation von Ehrenamtlichen konnten Sie im Laufe der Zeit sammeln?		
<ul style="list-style-type: none">• Welche Formen der Unterstützung wünschen Sie sich für ihre Tätigkeit als Koordinatorin?		Welche Ressourcen

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
Praxis der Zusammenarbeit als Lehrkraft		
<ul style="list-style-type: none"> • Wie sieht Ihre Zusammenarbeit mit den Ehrenamtlichen aus! Beschreiben Sie bitte eine Zusammenarbeit, die kontinuierlich stattfindet/stattfand, genauer!“ 		<ul style="list-style-type: none"> • Einsatz der Ehrenamtlichen • Inhaltliche Absprachen • Organisatorische Absprachen • Räume • feste Zeiten • Kommunikationswege: feste Formen • Informationsweitergabe: feste Formen
<ul style="list-style-type: none"> • Ich habe eine Frage zu der inhaltlichen Zusammenarbeit. Wie sieht die Zusammenarbeit aus? Wie gehen Sie damit um, dass Sie es mit Laien zu tun haben? 		<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsblätter • inhaltliche Vorgaben
<ul style="list-style-type: none"> • Kommen von Seiten der Ehrenamtlichen auch diesbezüglich Anregungen und Vorschläge? Haben die Ehrenamtlichen eigenes Material dabei? 		<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es einen Fundus an Material für die Ehrenamtlichen?

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es Rückmeldungen von Ihnen und von Seiten der Ehrenamtlichen bezüglich des Kindes? • Wie muss ich mir das vorstellen? 		<ul style="list-style-type: none"> • gegenseitiges Feedback über Erfolge, Verhalten, Defizite • regelmäßig • bei Bedarf • wo • wann? in der Pause? Tür und Angel?
<ul style="list-style-type: none"> • Haben Sie Regelungen (schriftlich) getroffen? 		<ul style="list-style-type: none"> • Räume • feste Zeiten • Kommunikationswege: feste Formen • Informationsweitergabe: feste Formen
<ul style="list-style-type: none"> • Was machen Sie in der Zeit, in der ein Kind individuell gefördert wird, mit den anderen Kindern? 		
<ul style="list-style-type: none"> • Was bedeutet die Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen für Ihren Arbeitsalltag? Ergeben sich daraus Problematiken? Welche? 		<ul style="list-style-type: none"> • Zeitlicher Aufwand der Zusammenarbeit • Organisatorischer Aufwand
<ul style="list-style-type: none"> • Erfahren Sie für den erhöhten Aufwand eine Form des Ausgleichs? • Oder eine Anerkennung? 		

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> • Wir haben eine Frage zu Ihrer persönlichen Situation in der Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen, also zu den Dingen, die gut oder auch nicht so gut laufen. Können Sie uns Dinge beschreiben, die gut laufen? 		
<ul style="list-style-type: none"> • Können Sie uns Dinge beschreiben, die Ihrer Meinung nach nicht so gut laufen? 		
<ul style="list-style-type: none"> • Sie haben sicher Situationen erlebt, die Sie als schwierig empfunden haben. 		<ul style="list-style-type: none"> • Welche Situationen? • Wie sind Sie damit umgegangen? • Wurden Sie in dieser Situation unterstützt? • von wem? • Haben sich die Situationen wiederholt?
<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es in Ihrer Zusammenarbeit Spannungsmomente oder Schwierigkeiten, die wir bisher nicht angesprochen haben? Wenn ja, welche ? 		
<ul style="list-style-type: none"> • Haben Sie einen Ansprechpartner bei Schwierigkeiten? 		
<ul style="list-style-type: none"> • Inwieweit fühlen Sie sich für diese Zusammenarbeit ausreichend vorbereitet? 		<ul style="list-style-type: none"> • Fortbildungmaßnahmen

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> Inwieweit sind in Ihren Augen die Ehrenamtlichen ausreichend vorbereitet auf diese Aufgabe? 		<ul style="list-style-type: none"> • Fortbildungmaßnahmen
<ul style="list-style-type: none"> Ehrenamtliche sehen Dinge vielfach anders als Lehrkräfte. Wie stehen Sie zu dieser Aussage? Haben Sie diesbezüglich schon Erfahrungen gemacht. 		
<ul style="list-style-type: none"> Was tun Sie, um die Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen zu „pflegen“? 		
<ul style="list-style-type: none"> Was ist für Sie wichtig, um die Zusammenarbeit mit Ihnen zu „pflegen“? 		
Resümee		
<ul style="list-style-type: none"> Wo ist die jetzige Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen für Sie eine Unterstützung? 		
<ul style="list-style-type: none"> Wo ist die jetzige Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen für Sie eine Belastung? 		
<ul style="list-style-type: none"> Wo würden Sie sich mehr Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen wünschen? 		

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> Was sind Sie ihrer Erfahrung nach sinnvolle Einsatzmöglichkeiten für Ehrenamtliche an der Schule? 		
<ul style="list-style-type: none"> Was ist Ihrer Meinung nach wesentlich, um eine gute Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen zu gewährleisten? 		
<ul style="list-style-type: none"> Wie beurteilen Sie den Erfolg der Zusammenarbeit von Ehrenamtlichen und Schule? 		<ul style="list-style-type: none"> Erfüllen sich Ihre Erwartungen
<ul style="list-style-type: none"> Wie beurteilen Sie den Erfolg der ehrenamtlichen Tätigkeit in Bezug auf die zu fördernden Schüler? 		<ul style="list-style-type: none"> Erfüllen sich Ihre Erwartungen
<ul style="list-style-type: none"> Wir hatten zu Beginn über Ihre Erwartungen hinsichtlich einer Zusammenarbeit mit ehrenamtlich Tägigen gesprochen. Wie beurteilen Sie Ihre ehrenamtlichen Tätigkeit in Bezug auf Ihre Erwartungen ? 		
<ul style="list-style-type: none"> Was ist Ihnen an der Zusammenarbeit mit dem Ehrenamtlichen bedeutsam? Warum? 		
<ul style="list-style-type: none"> Was würden Sie an Ihrer Zusammenarbeit noch gerne verändern? 		

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> • Welche Erfahrungen haben Sie in der Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen im Laufe der Zeit gesammelt? 		<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es etwas, mit dem Sie vor Aufnahme der Zusammenarbeit nicht gerechnet haben?
Wünsche/Visionen		
<ul style="list-style-type: none"> • Wie stellen Sie sich die Tätigkeit eines Ehrenamtlichen im Idealfall vor? 		
<ul style="list-style-type: none"> • Wie sollte eine optimale Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen aussehen? 		
<ul style="list-style-type: none"> • Einer Schule, die anfängt mit Ehrenamtlichen zusammenzuarbeiten, gibt es etwas, was Sie dieser Schule mit auf den Weg geben würden? 		<ul style="list-style-type: none"> • Spezifizierung: Rat für eine Lehrkraft, Rat für Ehrenamtliche
<p>Wir sind nun am Ende des Interviews angekommen.</p>		

Leitfrage	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none">• Möchten Sie noch etwas anmerken hinsichtlich der Tätigkeit der Ehrenamtlichen oder der Zusammenarbeit mit Ihnen?• Möchten Sie noch etwas ergänzen?<ul style="list-style-type: none">• Haben Sie noch Fragen?		
<ul style="list-style-type: none">• Hat sich im Laufe des Gespräches etwas in Ihrer Sichtweise auf das Thema verändert, das noch aufgezeichnet werden soll?		
<ul style="list-style-type: none">• Wie war das Interview für Sie?		
<ul style="list-style-type: none">• Waren die Fragen verständlich formuliert?		
Herzlichen Dank für die Zeit, die Sie sich genommen haben!		
Falls Sie möchten, lassen wir Ihnen gerne die relevantesten Forschungsergebnisse zukommen, wenn unser Projekt beendet ist (bei Interesse: E-Mail-Adresse festhalten).		

Leitfadenfragen	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> Da uns interessiert, wer die schulischen Kooperationspartner an dieser Schule sind, wäre es schön, wenn Sie die Schule kurz vorstellen würden 		<ul style="list-style-type: none"> Größe der Schule Anzahl der Ehrenamtlichen Zusammenarbeit mit einer Freiwilligen-Agentur Wie werden die Freiwilligen bei Ihnen im Hause genannt?
Zugang/Motivation/Erwartungen		
<ul style="list-style-type: none"> Könnten Sie uns berichten, wie die Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen begonnen hat. 		<ul style="list-style-type: none"> Kontaktaufnahme Agentur? Lehrerkonferenz? Welche Vorarbeiten wurden ergriffen?
<ul style="list-style-type: none"> Inwieweit sehen Sie die Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen mit ihrer gesamten Einrichtung, mit ihrem Schulprofil Schulentwicklung 		
<ul style="list-style-type: none"> Was erhoffen Sie sich von der Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen während der Unterrichtszeit? 		

Leitfadenfragen	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> • Welche konkreten Erwartungen haben Sie an die Ehrenamtlichen? 		
<ul style="list-style-type: none"> • Wie gestalten Sie den organisatorischen Einstieg der Ehrenamtlichen in deren Tätigkeit an der Schule von Seiten der Schulleitung? 		<ul style="list-style-type: none"> • Schriftliche Absprachen? • Treffen? • formale Voraussetzungen ? <p>Verschwiegenheitserklärung? schriftliche Information/ Zustimmung der Eltern?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es einen inhaltlichen Einstieg in die Zusammenarbeit? 		
<ul style="list-style-type: none"> • Wie finden Sie den Kooperationspartner auf Lehrerseite? 		<ul style="list-style-type: none"> • Freiwillige Zusammenarbeit oder verordnete Zusammenarbeit?
<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es von schulischer Seite Vorgaben, wie die Lehrkräfte mit den Ehrenamtlichen zusammenarbeiten sollen? 		
<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es von schulischer Seite Vorgaben, wie die Ehrenamtlichen mit den Lehrkräften zusammen arbeiten sollen? 		

Leitfadenfragen	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
Kooperationspraxis		
<ul style="list-style-type: none">• Können Sie uns darlegen, wer für die Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen organisatorisch verantwortlich ist?		
<ul style="list-style-type: none">• Könnten sie uns die Aufgaben des Koordinator genauer beschreiben?• Können Sie uns darlegen, was zu tun ist, damit Ehrenamtliche bei Ihnen im Haus tätig sein können. In Anlehnung an den Verlauf eines Schuljahres?		<ul style="list-style-type: none">• Räume• Zimmer• Zeiten• Absprachen mit den Lehrkräften?• Gibt es dafür Anrechnungsstunden?• Ermäßigungen?
<ul style="list-style-type: none">• Wie und wo werden Ehrenamtliche eingesetzt?		
<ul style="list-style-type: none">• Warum werden die Ehrenamtlichen von Ihnen hier eingesetzt?		<ul style="list-style-type: none">• Sind das die Dinge, die die Schule nicht leisten kann und Ehrenamtliche übernehmen dies?

Leitfadenfragen	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none">• Welche organisatorische Maßnahmen von Seiten der Schulleitung haben Sie ergriffen um eine Zusammenarbeit mit den Ehrenamtlichen zu ermöglichen?• In wieweit sind Eltern mit eingebunden?		<ul style="list-style-type: none">• Wie gestalten Sie die Informationsweitergabe an die Ehrenamtlichen?• Gibt es diesbezüglich Probleme? Wie werden diese gelöst?• Fester Ansprechpartner/ Freiwilligenkoordinator• Haben Sie Regelungen (schriftlich) in pädagogischen oder organisatorischen Fragen getroffen.• Kennen die Ehrenamtlichen die Hausregeln?
<ul style="list-style-type: none">• Gibt es an Ihrer Schule eine institutionalisierte Form der inhaltlichen Weiterbildung von Ehrenamtlichen?		

Leitfadenfragen	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none">• Gibt es an Ihrer Schule eine institutionalisierte Form der inhaltlichen Weiterbildung von Lehrern bezüglich der Zusammenarbeit?		
<ul style="list-style-type: none">• Haben sich die Kooperationsbeziehungen im Laufe der Zeit verändert?		<ul style="list-style-type: none">• Machen Sie jetzt etwas anders?
<ul style="list-style-type: none">• Ehrenamtliche sehen Dinge bisweilen anders als Lehrkräfte. Wie stehen Sie zu dieser Aussage?		

Leitfadenfragen	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none">• Können Sie uns etwas zu den äußereren Rahmenbedingungen der ehrenamtlichen Tätigkeit und auch der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften erzählen.• Wo sehen Sie eher hemmende Bedingungen für eine Zusammenarbeit?• Wie beurteilen Sie diese? Wo würden sie sich Verbesserungen wünschen?		
<ul style="list-style-type: none">• Wir haben eine Frage zu Ihrer schulischen Situation in der Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen, also zu den Dingen, die gut oder auch nicht so gut laufen. Können Sie uns Dinge beschreiben, die gut laufen?		
<ul style="list-style-type: none">• Wir haben eine Frage zu Ihrer schulischen Situation in der Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen, also zu den Dingen, die gut oder auch nicht so gut laufen. Können Sie uns Dinge beschreiben, die nicht so gut laufen?		
<ul style="list-style-type: none">• Gibt es in Bezug auf die zeitliche Verfügbarkeit der Ehrenamtlichen und deren Tätigkeit zwischen Ehrenamtlichen und Schulleitung bzw. Lehrkraft unterschiedliche Vorstellungen?		

Leitfadenfragen	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none">• Sicherlich haben Sie schon Situationen in der Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen erlebt, die Sie als schwierig empfunden haben?		<ul style="list-style-type: none">• Welche?• Wie sind Sie damit umgegangen?
<ul style="list-style-type: none">• Können Sie uns typische Reibungspunkte mit Ehrenamtlichen nennen?		
<ul style="list-style-type: none">• Gibt es an Ihrer Schule eine institutionalisierte Form der Konfliktbearbeitung, des Ansprechens von Schwierigkeiten für die beiden Partner der Zusammenarbeit also Lehrkräfte und Ehrenamtliche?		
<ul style="list-style-type: none">• Gibt es in der Zusammenarbeit Spannungsmomente/ Probleme/ Schwierigkeiten, die wir bisher nicht angesprochen haben?		
<ul style="list-style-type: none">• Welche Anerkennung erfahren die Ehrenamtlichen von schulischer Seite?		

Leitfadenfragen	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none">• Wie wird die Zusammenarbeit der Ehrenamtlichen mit den Lehrkräften reflektiert?• von Schulleiter - Seite evaluiert?		<ul style="list-style-type: none">• Welche?• Wird die Zusammenarbeit mit den Kollegen institutionell reflektiert?• Einzelgespräche? Konferenzen? Situativ/ geplant? Wenn ja, wie muss man sich das vorstellen?• Welche Konsequenzen wurden gezogen?
<ul style="list-style-type: none">• Was sehen Sie als Herausforderung in der Organisation von Ehrenamtlichen in der Schule?		
<ul style="list-style-type: none">• Gibt es in der Zusammenarbeit Spannungsmomente/ Probleme/ Schwierigkeiten, die wir bisher nicht angesprochen haben?		

Leitfadenfragen	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
Fazit/Resümee		
<ul style="list-style-type: none"> • Welchen Stellenwert in ihrer Arbeit als Schulleitung nimmt die Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen ein ? 		<ul style="list-style-type: none"> • gibt es einen Wunsch nach Veränderung
<ul style="list-style-type: none"> • Welche Erfahrungen haben Sie mit Ehrenamtlichen an Schulen im Laufe der Zeit gesammelt? • Welche wichtige Erfahrungen in der Koordination/ Organisation von Ehrenamtlichen konnten Sie im Laufe der Zeit sammeln? 		
<ul style="list-style-type: none"> • Was bedeutet die Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen für Ihren Arbeitsalltag? 		<ul style="list-style-type: none"> • Wo sehen Sie Vor- und Nachteile? • Arbeitsaufwand? • Welche Problematiken ergeben sich aus der Zusammenarbeit?
<ul style="list-style-type: none"> • Was motiviert Sie an der Zusammenarbeit, was stört sie? 		<ul style="list-style-type: none"> • Wo möchten Sie etwas verändern?

Leitfadenfragen	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> • Wie können Ehrenamtliche und Lehrkräfte ihres Erachtens noch wirkungsvoller zusammen arbeiten? 		<ul style="list-style-type: none"> • Welche Faktoren und Rahmenbedingungen sehen Sie als förderlich für eine gelingende, konfliktfreie Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen?
<ul style="list-style-type: none"> • Wie beurteilen Sie den Erfolg der Zusammenarbeit von Ehrenamtlichen und Schule? 		<ul style="list-style-type: none"> • für die Schüler für das Schulprofil?
<ul style="list-style-type: none"> • Sehen Sie Ihre Erwartungen als erfüllt an? 		<ul style="list-style-type: none"> • Wenn nein/ was fehlt noch?
<ul style="list-style-type: none"> • Wenn Sie sich die Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen als prozesshaftes Geschehen betrachten, was empfinden Sie in der Einstiegsphase als wichtig, in der Phase der bestehenden Zusammenarbeit und am Ende einer Zusammenarbeit 		
<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es ein informelles Geben und Nehmen zwischen den Ehrenamtlichen und Ihnen? 		
Vision		

Leitfadenfragen	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none">• Wie sollte eine optimale Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen aussehen?		<ul style="list-style-type: none">• bezüglich der Zusammenarbeit mit der Schulleitung• mit den Lehrkräften• mit den Schülern
<ul style="list-style-type: none">• Was würden Sie sich für eine gute Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen wünschen?		<ul style="list-style-type: none">• Unterstützung für Ihre Tätigkeit und für die Zusammenarbeit• Rahmenbedingungen
<ul style="list-style-type: none">• Welche Formen der Unterstützung für Ihre Tätigkeit und für die Zusammenarbeit wären für Sie noch hilfreich?		
<ul style="list-style-type: none">• Einer Schule, die anfängt mit Ehrenamtlichen zusammenzuarbeiten, gibt es etwas, was Sie dieser Schule mit auf den Weg geben würden?		

Leitfadenfragen	Memo	Aufrechterhaltungsfragen
<p>Wir sind nun am Ende des Interviews angekommen.</p>		
<ul style="list-style-type: none">• Möchten Sie noch etwas anmerken, aus Sicht als Schulleiterng hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen?• Möchten Sie noch etwas ergänzen?• Haben Sie noch Fragen?		
<ul style="list-style-type: none">• Hat sich im Laufe des Gespräches etwas in Ihrer Sichtweise auf das Thema verändert, das noch aufgezeichnet werden soll?		
<ul style="list-style-type: none">• Wie war das Interview für Sie?		
<ul style="list-style-type: none">• Waren die Fragen verständlich formuliert?		
<p>Herzlichen Dank für die Zeit, die Sie sich genommen haben!</p>		
<p>Falls Sie möchten, lassen wir Ihnen gerne die relevantesten Forschungsergebnisse zukommen, wenn unser Projekt beendet ist (bei Interesse: E-Mail-Adresse festhalten).</p>		
<p>Vielen Dank noch einmal! Ich denke, wir werden interessante Erkenntnisse aus Ihren Aussagen ziehen können!</p>		

A3 Fragebögen

Fragebogen Ehrenamtliche
Fragebogen Lehrkraft
Fragebogen Schulleitung



Sehr geehrte Damen und Herren,
vielen Dank, dass Sie sich Zeit für das Interview genommen haben.
Abschließend haben wir noch ein paar statistische Fragen zu Ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit.

Es ist selbstverständlich, dass alle Angaben und persönliche Daten vertraulich sind und anonym behandelt werden. Wir bitten Sie, sich für den Fragebogen ein wenig Zeit zu nehmen und die Befragung im Interesse bestmöglichster Ergebnisse zu unterstützen. Für Ihre Bemühungen möchten wir uns schon im Voraus bedanken.

Zeitlicher Rahmen - durchschnittlicher Zeiteinsatz pro Woche - Häufigkeit

1. Seit wann engagieren Sie sich an dieser Schule?

- 1 D seit weniger als einem Monat
- 2 D seit über einem Monat
- 3 D seit einem halben Jahr
- 4 D seit einem Jahr
- 5 D mehr als ein Jahr
- 6 D länger als zwei Jahre

2. Wie oft engagieren Sie sich in diesem Schuljahr?

- 1 D einmalig
- 2 D regelmäßig
- 3 D einmal pro Woche
- 4 D zweimal pro Woche
- 5 D mehrmals pro Woche

3. Wie viel Zeit verwenden Sie?

- 1 D 1 bis 2 Stunden in der Woche
- 2 D 2 bis 4 Stunden in der Woche
- 3 D mehr als 4 Stunden in der Woche

Einsatz und Tätigkeit

4. Mit wie viel Lehrkräften arbeiten Sie in diesem Schuljahr zusammen?

- 1 D eine Lehrkraft
- 2 D zwei Lehrkräfte
- 3 D mehr als zwei Lehrkräfte

5. Aus welcher Jahrgangsstufe unterstützen Sie Schüler/innen in diesem Schuljahr?

(Mehrfachnennungen sind möglich)

- 1 P eins
- 2 P zwei
- 3 P drei
- 4 D vier

6. Unterstützen Sie Schüler/innen aus einer Deutschförderklasse? ja nein

7. Unterstützen Sie Schüler/innen aus einer Übergangsklasse? ja nein

8. Wie viele Kinder unterstützen Sie pro Unterrichtsstunde im Durchschnitt?

- 1 P eins
- 2 P zwei
- 3 P drei
- 4 P vier
- 5 P mehr als vier
- 6 D ich bin in der Klasse während des Unterrichts tätig

9. Wie viele Kinder unterstützen Sie insgesamt in etwa pro Woche? _____

10. Bitte geben Sie die Bereiche an, in denen Sie in diesem Schuljahr Schüler unterstützen. (Mehrfachnennungen sind möglich!)

- 1 L Leseförderung
- 2 S Sprachförderung allgemein
- 3 D Deutsch lernen mit Kindern mit Migrationshintergrund
- 4 R Rechenförderung
- 5 H Hausaufgabenbetreuung
- 6 W weitere Bereiche _____

Freiwillige personenbezogene Angaben

11. Ihr Alter?

- 1 U unter 20 Jahren
- 2 Z zwischen 20-30
- 3 Z zwischen 30-40
- 4 Z zwischen 40-50
- 5 Z zwischen 50-60
- 6 Z zwischen 60-70
- 7 D über 70

12. In welchem Beschäftigungsverhältnis stehen Sie?

- 1 P berufstätig (Vollzeit)
- 2 P berufstätig (Teilzeit)
- 3 P Student/in/Schüler/in
- 4 P arbeitslos
- 5 P Rentner/Pensionär
- 6 D Sonstiges: _____

Wir bedanken uns für Ihre Zeit und Ihre Mühe.



Ehrenamt in der Grundschule

Befragung zu Erfahrungen und erforderlichen Rahmenbedingungen für eine förderliche Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt

Sehr geehrte Damen und Herren,

vielen Dank, dass Sie sich Zeit für das Interview genommen haben.

Abschließend haben wir noch ein paar statistische Fragen zu Ihrer Klasse und den hier tätigen Ehrenamtlichen.

Es ist selbstverständlich, dass alle Angaben und persönliche Daten vertraulich sind und anonym behandelt werden. Wir bitten Sie, sich für den Fragebogen ein wenig Zeit zu nehmen und die Befragung im Interesse bestmöglich ergebnisse zu unterstützen. Für Ihre Bemühungen möchten wir uns schon im Voraus bedanken.

Die Fragen bezüglich der ehrenamtlich tätigen Personen beziehen sich nur auf Ehrenamtliche, die kein eigenständiges unterrichtliches Angebot im Sinne einer Arbeitsgemeinschaft oder ähnlichem den Schülern anbieten.

Uns interessieren ausschließlich ehrenamtlich Tätige, die während des Unterrichts oder in der Hausaufgabenzzeit ehrenamtlich und unentgeltlich Schüler fördern.

Klassenstruktur

1. Haben Sie im Schuljahr 2016/17 eine Klassenleitung?

Wenn ja, in welcher Jahrgangsstufe?

- 1 D eins
2 D zwei
3 D drei
4 D vier

ja

nein

2. Unterrichten Sie in einer Deutschförderklasse?

ja

nein

3. Unterrichten Sie in einer Übergangsklasse?

ja

nein

Einsatz der Ehrenamtlichen

4. Mit wie vielen Ehrenamtlichen arbeiten Sie im jetzigen Schuljahr zusammen?

- 1 D ein(e) Ehrenamtliche(r)
2 D zwei Ehrenamtliche
3 D drei Ehrenamtliche
4 D mehr als drei Ehrenamtliche
5 D die Anzahl der Ehrenamtlichen variiert im Laufe des Schuljahres
 ja nein

Wenn ja, wie viele Ehrenamtliche sind es im Schnitt? _____

5. Wie viele „Ehrenamtsstunden“ pro Woche werden in diesem Schuljahr in etwa in Ihrer Klasse geleistet?

Bitte geben Sie die Zahl der Wochenstunden an!

Geschätzt: _____ genaue Zahl: _____

6. Wie groß ist die Gruppe, mit der die Ehrenamtlichen pro Unterrichtsstunde arbeiten?

(Mehrfachnennungen sind möglich!)

1 D Einzelförderung

2 D Kleingruppe mit bis zu zwei Schüler/innen

3 D Gruppe zwischen drei und fünf Schüler/innen

4 D mit mehr als fünf Schüler/innen

5 D der/die Ehrenamtliche(r) ist während des Unterrichts mit mir in der Klasse

7. Bitte geben Sie die Bereiche an, in denen Ehrenamtliche in diesem Schuljahr Schüler unterstützen. (Mehrfachnennungen sind möglich!)

1 D Leseförderung

2 D Sprachförderung allgemein

3 D Deutsch lernen mit Kindern mit Migrationshintergrund

4 D Rechenförderung

5 D Hausaufgabenbetreuung

6 D weitere Bereiche _____

8. Arbeiten Sie mit einer/mehreren Freiwilligen - Agentur(en) zusammen?

1 D nein

2 D ja Wenn ja, mit welcher/welchen? _____

Wir bedanken uns für Ihre Zeit und Ihre Mühe!

Ehrenamt in der Grundschule

Befragung zu Erfahrungen und erforderlichen Rahmenbedingungen für eine förderliche Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt

Sehr geehrte Schulleiterin, sehr geehrter Schulleiter,
vielen Dank, dass Sie sich Zeit für das Interview genommen haben.

Abschließend haben wir noch ein paar statistische Fragen zu Ihrer Schule und den hier tätigen Ehrenamtlichen.

Es ist selbstverständlich, dass alle Angaben und persönliche Daten vertraulich sind und anonym behandelt werden. Wir bitten Sie, sich für den Fragebogen ein wenig Zeit zu nehmen und die Befragung im Interesse bestmöglich ergebnisse zu unterstützen. Für Ihre Bemühungen möchten wir uns schon im Voraus bedanken.

Die Fragen bezüglich der ehrenamtlich tätigen Personen beziehen sich nur auf Ehrenamtliche, die kein eigenständiges unterrichtliches Angebot im Sinne einer Arbeitsgemeinschaft oder ähnlichem den Schülern anbieten.

Uns interessieren ausschließlich ehrenamtlich Tätige, die während des Unterrichts oder in der Hausaufgabenzeit ehrenamtlich und unentgeltlich Schüler fördern.

Klassen und Schulstruktur

1. Wieviele Schüler werden zum jetzigen Zeitpunkt an dieser Schule unterrichtet?

Bitte nennen Sie die Anzahl der Schüler und die Anzahl der Klassen!

1D Anzahl der Schüler _____

2D Anzahl der Klassen insgesamt

3D davon Ganztagesklassen _____ 4D gebundener Ganztag
5D offener Ganztag

2. Wie hoch ist die Migrationsquote im Schuljahr 2016/17 an dieser Schule?

1D unter 30%

2D zwischen 30% und 40%

3D zwischen 40% und 50%

4D zwischen 50% und 60%

5D zwischen 60% und 70%

6D über 70%

Zeiträumen und Dauer der Zusammenarbeit

3. Seit wann arbeitet die Schule mit ehrenamtlich Engagierten zusammen?

- 1 P seit diesem Schuljahr
- 2 P kürzer als zwei Jahre
- 3 P zwischen zwei und drei Jahren
- 4 P länger als drei Jahre
- 5 P seit _____
- 6 D keine Angaben

4. Wie viele „Ehrenamtsstunden“ pro Woche werden in diesem Schuljahr in etwa an dieser Schule geleistet?

Bitte geben Sie die Zahl der Wochenstunden an!

1 D Geschätzt: _____ 2 D genaue Zahl: _____ 3 D keine Angaben

Einsatz der Ehrenamtlichen

5. Wie viele Ehrenamtliche sind bei Ihnen in diesem Schuljahr regelmäßig tätig?

Anzahl der Ehrenamtlichen: _____

6. In welchen Jahrgangsstufen sind diese Ehrenamtlichen tätig?

(Mehrachnennungen sind möglich!)

- 1 P 1. Jahrgangsstufe
- 2 P 2. Jahrgangsstufe
- 3 P 3. Jahrgangsstufe
- 4 D 4. Jahrgangsstufe

7. Wie viele Lehrkräfte arbeiten mit Ehrenamtlichen in diesem Schuljahr zusammen?

- 1 P etwa die Hälfte der Lehrkräfte
- 2 P deutlich weniger als die Hälfte der Lehrkräfte
- 3 D deutlich mehr als die Hälfte der Lehrkräfte

8. Arbeiten Sie mit einer/mehreren Freiwilligen - Agentur(en) zusammen?

- 1 P nein
- 2 D ja Wenn ja, mit welcher/welchen? _____

9. Bitte geben Sie die Bereiche an, in denen Ehrenamtliche in diesem Schuljahr Schüler unterstützen. (Mehrachnennungen sind möglich!)

- 1 □ Leseförderung
- 2 □ Sprachförderung allgemein
- 3 □ Deutsch lernen mit Kindern mit Migrationshintergrund
- 4 □ Rechenförderung
- 5 □ Hausaufgabenbetreuung
- 6 □ weitere Bereiche: _____
- 7 □ keine Angaben

Wir bedanken uns für Ihre Zeit und Ihre Mühe!

A4 Anschreiben

Anschreiben Ehrenamtliche
Anschreiben Lehrkraft
Anschreiben Schulleitung



Ansprechpartnerin: Petra Henkel

Telefon: 0171-3612247

E-mail: kontakt.lmu@t-online.de

München, 22. März 2017

Ehrenamt in der Grundschule

Befragung zu Erfahrungen und erforderlichen Rahmenbedingungen für eine förderliche Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt

Sehr geehrte Damen und Herren,

durch Ihr ehrenamtliches Engagement leisten Sie einen großen Beitrag in unserer Gesellschaft. Ohne Ehrenamt und freiwilliges Engagement wäre unsere Gesellschaft deutlich ärmer. Man kann davon ausgehen, dass diese Einschätzung von einer großen Mehrheit der Bevölkerung geteilt wird. Dieses Engagement ist keineswegs selbstverständlich, aber für viele Organisationen und Institutionen von unschätzbarer Bedeutung.

Ehrenamtliches Engagement soll gefördert und unterstützt werden. Dazu bedarf es unter anderem auch aussagekräftiger Forschungsdaten.

Viele Ehrenamtliche entscheiden sich für ein Ehrenamt an Schulen - einem Bereich der bisher nur wenig untersucht wurde.

Im Rahmen eines Forschungsprojektes untersucht der Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Didaktik der Universität München den Tätigkeitsbereich von Ehrenamtlichen und die Kooperationsbeziehungen von Lehrkräften und Ehrenamtlichen. Dabei geht es sowohl darum, festzustellen wie diese in der empirischen Realität aussehen, als auch darum, Beispiele guter Praxis zu identifizieren und Vorschläge zur Optimierung der Kooperationsbeziehungen zu formulieren.

Dazu benötigen wir Ihre Unterstützung.

Für das Forschungsprojekt suchen wir Ehrenamtliche, die bereit sind, sich für ein Interview von etwa einer Stunde zur Verfügung zu stellen und über ihre Tätigkeit an einer Grundschule zu berichten. Dieses Interview findet in Absprache mit Ihnen an Ihrer Schule oder einem Ort Ihrer Wahl statt.

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie dieses Forschungsprojekt unterstützen. Bitte zögern Sie nicht, sich mit Fragen an die zuständige Ansprechpartnerin zu wenden.

Petra Henkel

email: kontakt.lmu@t-online.de

Telefon: 0171/3612247 oder
die Schulleitung Ihrer Schule

Bitte wenden!

Selbstverständlich werden alle Informationen vertraulich behandelt, anonymisiert und unter strikter Einhaltung des Datenschutzes nur zu Forschungszwecken verwendet. Ein Rückschluss auf konkrete Personen oder Einrichtungen ist nicht möglich. Eine Weitergabe einzelfallbezogener (personenbezogener, institutionsbezogener) Informationen an Dritte erfolgt nicht.

Wir bitten Sie sehr herzlich, uns zu unterstützen und sich an einem Interview zu beteiligen.

Ihre aktive Teilnahme und Ihre Antworten helfen uns, möglichst gute Grundlagen für eine förderliche Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt zu schaffen.

Mit freundlichen Grüßen

Petra Henkel, (prom.)

Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Didaktik

Prof. Dr. Joachim Kahlert



Ansprechpartnerin: Petra Henkel

Telefon: 0171-3612247

E-mail: kontakt.lmu@t-online.de

München, 22. März 2017

Ehrenamt in der Grundschule

Befragung zu Erfahrungen und erforderlichen Rahmenbedingungen für eine förderliche Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt

Sehr geehrte Damen und Herren,

wir wenden uns an Sie, da Ihre Schule im Rahmen der Schülerförderung auch mit Ehrenamtlichen zusammenarbeitet.

Mit Schule und Ehrenamt treffen zwei Arbeitsformen mit unterschiedlichen Ressourcen und Herangehensweisen aufeinander. Diese können sich gegenseitig unterstützen, ergänzen und bereichern. Diese Unterschiedlichkeit kann aber auch irritieren und störend sein, denn Ehrenamt hat eine eigene Logik und ordnet sich möglicherweise in die vorgefundenen Arbeitsstrukturen nicht einfach ein, sondern stellt diese kritisch in Frage.

Die Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt kann sehr gut funktionieren und von dieser Vision gehen die meisten Konzepte aus.

Wie sieht aber die Realität der Zusammenarbeit aus?

Im Rahmen eines Forschungsprojektes untersucht der Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Didaktik der Universität München den Tätigkeitsbereich von Ehrenamtlichen und die Kooperationsbeziehungen von Lehrkräften und Ehrenamtlichen. Dabei geht es sowohl darum, festzustellen wie diese in der empirischen Realität aussehen, als auch darum, Beispiele guter Praxis zu identifizieren und Vorschläge zur Optimierung der Kooperationsbeziehungen zu formulieren.

Dazu benötigen wir Ihre Unterstützung.

Für das Forschungsprojekt suchen wir Lehrkräfte, die mit Ehrenamtlichen während der Unterrichtszeit zusammenarbeiten und die bereit sind, über diese Zusammenarbeit zu berichten. Dieses Interview findet in Absprache mit Ihnen an Ihrer Schule oder einem Ort Ihrer Wahl statt und dauert in etwa eine Stunde.

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie als Lehrkraft dieses Forschungsprojekt unterstützen. Bitte zögern Sie nicht, sich mit Fragen an die zuständige Ansprechpartnerin zu wenden.

Petra Henkel

email: kontakt.lmu@t-online.de

Telefon: 0171/3612247 oder
die Schulleitung Ihrer Schule.

Bitte wenden!

Selbstverständlich werden alle Informationen vertraulich behandelt, anonymisiert und unter strikter Einhaltung des Datenschutzes nur zu Forschungszwecken verwendet. Ein Rückschluss auf konkrete Personen oder Einrichtungen ist nicht möglich. Eine Weitergabe einzelfallbezogener (personenbezogener, institutionsbezogener) Informationen an Dritte erfolgt nicht.

Wir bitten Sie sehr herzlich, uns zu unterstützen und sich an einem Interview zu beteiligen.

Ihre aktive Teilnahme und Ihre Antworten helfen uns, möglichst gute Grundlagen für eine förderliche Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt zu schaffen.

Mit freundlichen Grüßen

Petra Henkel, (prom.)

Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Didaktik

Prof. Dr. Joachim Kahlert



Ansprechpartnerin: Petra Henkel
Telefon: 0171-3612247
E-mail: kontakt.lmu@t-online.de
München, 22. März 2017

Ehrenamt in der Grundschule **Befragung zu Erfahrungen und erforderlichen Rahmenbedingungen für eine förderliche Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt**

Sehr geehrte Damen und Herren,
wir wenden uns an Sie, da Ihre Schule im Rahmen der Schülerförderung auch mit Ehrenamtlichen zusammenarbeitet.

Mit Schule und Ehrenamt treffen zwei Arbeitsformen mit unterschiedlichen Ressourcen und Herangehensweisen aufeinander. Diese können sich gegenseitig unterstützen, ergänzen und bereichern. Diese Unterschiedlichkeit kann aber auch irritieren und störend sein, denn Ehrenamt hat eine eigene Logik und ordnet sich möglicherweise in die vorgefundenen Arbeitsstrukturen nicht einfach ein, sondern stellt diese kritisch in Frage. Die Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt kann sehr gut funktionieren und von dieser Vision gehen die meisten Konzepte aus.

Wie sieht aber die Realität der Zusammenarbeit aus?

Im Rahmen eines Forschungsprojektes untersucht der Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Didaktik der Universität München den Tätigkeitsbereich von Ehrenamtlichen und die Kooperationsbeziehungen von Lehrkräften und Ehrenamtlichen. Dabei geht es sowohl darum, festzustellen wie diese in der empirischen Realität aussehen, als auch darum, Beispiele guter Praxis zu identifizieren und Vorschläge zur Optimierung der Kooperationsbeziehungen zu formulieren.

Dazu benötigen wir Ihre Unterstützung.

Für dieses Forschungsprojekt suchen wir Schulleiter und Schulleiterinnen, die an einem Interview über die Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen teilnehmen. Zudem suchen wir Lehrkräfte und Ehrenamtliche, die im Rahmen des Unterrichts zusammenarbeiten und die bereit sind, über diese Zusammenarbeit zu berichten. Diese Interviews finden in Absprache mit dem jeweiligen Interviewpartner einem Ort dessen Wahl, wenn dieses gewünscht ist, auch gerne an Ihrer Schule statt und dauert in etwa eine Stunde.

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie als Schulleiter/in und Ihre Lehrkräfte dieses Forschungsprojekt unterstützen.

Bitte wenden!

Wir bitten Sie, die beilegten Anschreiben an die entsprechenden Kollegen und Kolleginnen und an die Ehrenamtlichen in Ihrem Hause weiterzugeben. Nach zwei Wochen erlauben wir uns, telefonisch nachzufragen.

Bitte zögern Sie nicht, sich mit Fragen an die zuständige Ansprechpartnerin zu wenden.

Petra Henkel
email: kontakt.lmu@t-online.de
Telefon: 0171/3612247

Selbstverständlich werden alle Informationen vertraulich behandelt, anonymisiert und unter strikter Einhaltung des Datenschutzes nur zu Forschungszwecken verwendet. Ein Rückschluss auf konkrete Personen oder Einrichtungen ist nicht möglich. Eine Weitergabe einzelfallbezogener (personenbezogener, institutionsbezogener) Informationen an Dritte erfolgt nicht.

Wir bitten Sie sehr herzlich, uns zu unterstützen und sich an einem Interview zu beteiligen.

Ihre aktive Teilnahme und Ihre Antworten helfen uns, möglichst gute Grundlagen für eine förderliche Zusammenarbeit von Schule und Ehrenamt zu schaffen.

Mit freundlichen Grüßen

Petra Henkel, (prom.)
Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Didaktik
Prof. Dr. Joachim Kahlert

A5 Datenschutzerklärung



Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten

Forschungsprojekt: [Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit von Ehrenamtlichen und Lehrkräften an der Grundschule](#)

Durchführende Institution: [Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Didaktik Prof. Kahlert, Ludwig - Maximilians - Universität München](#)

Projektleitung: [Prof. Dr. Joachim Kahlert](#)

Interviewerin: [Petra Henkel](#)

Interviewdatum: _____

Beschreibung des Forschungsprojekts (zutreffendes bitte ankreuzen):

- mündliche Erläuterung
 schriftliche Erläuterung

Die Interviews werden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend in Schriftform gebracht. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung der Interviewtexte werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person oder Institution führen könnten, verändert oder aus dem Text entfernt.

In wissenschaftlichen Veröffentlichungen werden Interviews nur in Ausschnitten zitiert, um gegenüber Dritten sicherzustellen, dass der entstehende Gesamtzusammenhang von Ereignissen nicht zu einer Identifizierung der Person und der Institution führen kann.

Personenbezogene Kontaktdaten werden von Interviewdaten getrennt für Dritte unzugänglich gespeichert.

Alle Informationen werden vertraulich behandelt, anonymisiert und unter strikter Einhaltung des Datenschutzes nur zu Forschungszwecken verwendet. Ein Rückschluss auf konkrete Personen oder Einrichtungen ist nicht möglich. Eine Weitergabe einzelfallbezogener (personenbezogener, institutionsbezogener) Informationen an Dritte erfolgt nicht.

Nach Beendigung des Forschungsprojekts werden Ihre Kontaktdaten automatisch gelöscht. Die Teilnahme an den Interviews ist freiwillig. Sie haben zu jeder Zeit die Möglichkeit, ein Interview abzubrechen, weitere Interviews abzulehnen und Ihr Einverständnis zu einer Aufzeichnung und Niederschrift des/der Interviews zurückzuziehen, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Ich bin damit einverstanden, im Rahmen des genannten Forschungsprojekts an einem Interview teilzunehmen ja nein

Vorname; Nachname in Druckschrift

Ort, Datum / Unterschrift

A6 Transkriptionsregeln

A6 Transkriptionsregeln

- Es wird wörtlich transkribiert.
- Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert.
- Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt.
- Umgangssprachliche Partikel werden transkribiert.
- Stottern wird geglättet bzw. ausgelassen, abgebrochene Wörter werden ignoriert.
- Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden
- Interpunktions wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet.
- Rezeptionssignale, die den Redefluss der anderen Person nicht unterbrechen, werden nicht transkribiert. Sie werden transkribiert, wenn sie als direkte Antwort auf eine Frage genannt werden.
- Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch (...) markiert.
- Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch Versalien gekennzeichnet.
- Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
- Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
- Unverständliche Wörter werden mit „(unv.)“ gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden möglichst mit der Ursache versehen.
- Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „B:“ gekennzeichnet.

Aus: Dresing/Pehl (2018:21f) Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse | 8. Auflage