

# Der inklusive Ganzttag als „pädagogische Handlungseinheit“?

## Schulkulturtheoretische Perspektiven auf (Dis-)Kontinuitäten am Beispiel der Kooperationsentwicklung

Till-Sebastian Idel<sup>1</sup>, Christian Reintjes<sup>2</sup>, Dorte Behrens<sup>1</sup>, Franziska Reinisch<sup>1</sup>, Carolin Baumgarten<sup>3</sup>, Gabriele Bellenberg<sup>3</sup> und Marcel Veber<sup>4</sup>

- <sup>1</sup> Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
- <sup>2</sup> Universität Osnabrück
- <sup>3</sup> Ruhr-Universität Bochum
- <sup>4</sup> RPTU – Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau

### Zusammenfassung

*Die Reformvorhaben Inklusion und Ganzttag stellen die etablierte Organisationsgestalt der Einzelschule als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend) infrage. Die von den Reformen erwarteten Veränderungen sollen auf der intermediären Ebene des schulkulturellen Sense Making kooperativ in möglichst konstruktiver Teamarbeit vollzogen werden. Sie führen zu Restrukturierungen in Richtung einer nur schwach integrierten multiprofessionellen Organisation und konfrontieren diese mit (Dis-)Kontinuitäten, insofern einerseits Veränderungen erforderlich sind, andererseits aber die Schulkultur zu einer institutionellen Reproduktion ihrer Tiefenstruktur tendiert. Der Beitrag skizziert mit Bezug auf die neuere Kooperationsforschung den Umgang mit der Kooperationserwartung in inklusiven Ganztagsgrundschulen und schlägt für eine gehaltvolle theoretische Beschreibung von (Dis-)Kontinuitäten und zum Verständnis wie auch zur Gestaltung von Entwicklungsprozessen die konzeptionelle Perspektive auf Schulkultur vor. Deren praktische Wendung wird abschließend an einem designbasierten Projekt zur Förderung von Kooperationsentwicklung durch Digitalisierung und den darin sich zeigenden (Dis-)Kontinuitäten dargestellt.*

**Schlagerworte:** *Inklusiver Ganzttag, Schulentwicklung, Schulkultur, multiprofessionelle Kooperation, Digitalisierung, Digitalität*



## **Inclusive Full-Day Schooling as an „Educational Unit of Action“? Perspectives from School Culture Theory on (Dis)Continuities Using the Example of Collaboration Development**

### **Abstract**

*The reform projects of inclusive all-day schooling call into question the established organizational form of the individual school as a „pedagogical unit of action“ (Fend). The changes expected with the reforms are to be carried out cooperatively at the intermediate level of school-cultural sense making in teamwork that is as co-constructive as possible. They lead to restructuring in the direction of an only weakly integrated multi-professional organization and confront this with (dis)continuities. On the one hand changes are necessary, but on the other hand the school culture tends towards an institutional reproduction of its deep structure. With reference to recent research on cooperation, the article outlines how to deal with the expectation of cooperation in inclusive all-day elementary school and proposes the conceptual perspective on school culture for a meaningful theoretical description of (dis)continuities and for understanding and shaping development processes. Finally, its practical application is illustrated using a design-based project to promote the development of cooperation through digitalization and the (dis)continuities it reveals.*

*Keywords: Inclusion, All-Day School, School Development, School Culture, Collaboration and Connected Professionalism, Digitalization*

### **1. Einleitung**

Die Einführung der Ganztagschule und der Übergang zur Inklusion sind zwei zentrale Reformen des Schulsystems der Gegenwart. Diese bildungspolitisch initiierten und durch den Fachdiskurs flankierten Maßnahmen adressieren weitreichende Entwicklungserwartungen an die Transformation von Schule, die zu (Dis-)Kontinuitäten führen und von den Praxisakteuren als Herausforderung erlebt werden. Die Koordinaten der „Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit“ (Fend, 1986) verschieben sich. An den pädagogischen Angeboten sind in der Regel außerschulische Träger beteiligt, die gemeinsam Verantwortung mit der Schulleitung für den Ganztag übernehmen, und nicht selten werden in der Inklusion Sonderpädagog:innen von Förder- an Regelschulen entsendet und sind Schulbegleitungen in den Lerngruppen anwesend.

Als normative Leitfigur dieses Prozesses dient der Entwurf von *Schule als nicht mehr mono-, sondern multiprofessionelle Organisation*, in der ein berufsgruppenübergreifender Kooperationszusammenhang etabliert werden soll (Thieme, 2021). Lehrkräfte und das sogenannte „weitere pädagogisch tätige Personal“ des Ganztags (Tillmann, 2020), zu dem auch pädagogisch nicht einschlägig qualifizierte Personen zählen können (Graßhoff & Sauerwein, 2024), sowie die über Inklusion in die Schule einwandernden Fachkräfte sollen in Teamarbeit bzw. in „multiprofes-

sionellen Kollegien“ die Reformprojekte implementieren und vorantreiben (Serke & Streese, 2022). Die Transformation zu einer multiprofessionellen Schule, deren Grenzen durchlässiger werden, muss auf der intermediären Ebene des schulkulturellen Sense Making in informellen Vernetzungen kooperativen Entwicklungshandelns zwischen den verschiedenen inner- und außerschulischen Akteuren bearbeitet werden. Das Gelingen der Reform wird von der Entwicklung förderlicher Kooperationsverhältnisse und entsprechender Bereitschaften und Fähigkeiten der beteiligten Akteure in und außerhalb von Schule abhängig gemacht. Schulentwicklung wird damit zu einer Angelegenheit heterogener Belegschaften in Schule, die es vorher so noch nicht gegeben hat, die aber dennoch als Entwicklungsgemeinschaften in Verantwortung genommen werden.

Der vorliegende Beitrag entfaltet vor diesem Hintergrund eine kulturtheoretische Sicht auf Schulentwicklung und das Verständnis von (Dis-)Kontinuitäten der Schule als pädagogischer Organisation. Konzeptionelle Perspektiven auf die kooperative Entwicklung von Schulkultur im inklusiven Ganztags und die Implementierung digitaler Infrastrukturen werden im Beitrag zusammengeführt. Wir gehen zunächst auf das einschlägige schultheoretische Basistheorem der „Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit“ (Fend, 1986) und seine Erklärungslücken aus heutiger Sicht ein (2.). In einer Re-Lektüre der Forschungsbefunde zur Kooperation im Kontext von Ganztags und Inklusion machen wir dann die gegenwärtigen Probleme der berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit in der Schulentwicklung deutlich (3.). Darauf folgend entfalten wir unsere schulkulturtheoretische Perspektive auf inklusive Schulentwicklung im Ganztags (4.). In einer praktischen Wendung auf Schulkultur als Gestaltungsaufgabe skizzieren wir abschließend Beobachtungen aus einem designbasierten Projekt zur digitalen Unterstützung von Kooperationsentwicklung (5.)<sup>1</sup> und zeigen daran die Gleichzeitigkeit von Fortsetzungen und Brechungen der Schul(kultur)entwicklung auf (6.).

## 2. Die Einzelschule als „pädagogische Handlungseinheit“ – schulkulturtheoretisches Basistheorem der Schulentwicklungsforschung

Das Theorem der „Schule als pädagogische Handlungseinheit“ (Fend, 1986) fundiert seit der Rüstzeit der Schulentwicklung in den 1990er-Jahren bis heute sowohl die Konzepte als auch die Forschung zu geplanten Veränderungsprozessen auf der Ebene von Einzelschulen. Auf der Basis seiner empirischen Analysen zu „guten“ und „schlechten“ Schulen gelangt Fend seinerzeit zur Einsicht, „dass selbst *im Rahmen gleicher organisationaler, administrativer und curricularer Strukturen* sehr unterschiedliche Gestalten des Schullebens und des Unterrichts entstehen

1 Das Projekt DigiSchuKuMPK (Digitalisierungsbezogene und digital gestützte Schul(kultur)entwicklung durch Multiprofessionelle Kooperation an ganztägigen Grundschulen; <https://www.digischukumpk.de>) wurde von 2023 bis 2026 im Kompetenzzentrum Schulentwicklung des Kompetenzverbands lernen:digital durch das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) gefördert.

können“ (Fend, 2008, S. 153, Herv. i.O.). Fend akzentuiert später in der Monografie „Schule gestalten“ noch den Aspekt, dass die Handlungseinheit als *Verantwortungsgemeinschaft* verstanden werden muss, was „die Aufforderung zur Gestaltung verstärkt“ (ebd., S. 146). In diesen Verantwortungsgemeinschaften wird eine einzelschulspezifische Schulkultur als „Verlebendigung institutioneller Verhältnisse durch die Individualität der Lehrer und Schüler und die dabei entstehenden Lebensformen“ (Fend, 1977, S. 64) hervorgebracht.

Man kann die implizite Normativität dieser schultheoretischen Konstruktion als „das Imaginäre der politisch-administrativen Steuerung“ (Lambrecht, 2021, S. 89) bezeichnen, das eine enorme diskursive Strahlkraft in der Schulentwicklungsdebatte und der Bildungspolitik entfaltet hat. Der Entwurf enthält vier weitreichende Implikationen: *Erstens* operiert er mit einer Einheitsunterstellung, in der die Einzelschule als nach außen klar abgegrenzte und nach innen stabil integrierte Organisation skizziert wird. *Zweitens* zentriert dieses schulpädagogische Basistheorem auf Lehrkräfte, d.h. auf Schule als monoprofessionelle Organisation. *Drittens* legt die Einheitsunterstellung den pädagogischen Konsens als Leitbild nahe, d.h. dass sich alle in Schule über ihre konzeptionellen und programmatischen Orientierungen und Handlungsmaximen einig sind. Und *viertens* wird mit Bezug auf dieses Modell der Einzelschule Schulentwicklung als linear-rationaler Optimierungsprozess durch autonome Selbstorganisation entworfen.

Bereits seit den 1970er-Jahren sind von der schulbezogenen Organisationsforschung Spezifika von Schule herausgearbeitet worden, die gegenüber diesem schul(entwicklungs)theoretischen Idealtypus einen Gegenhorizont aufspannen. Aus ihren Analysen wird deutlich, was in der faktischen Verfasstheit von Einzelschulen der Bildung von Handlungseinheiten und der Entwicklung zu Problemlöseschulen entgegensteht: Mintzberg (1992) beschreibt die Organisationsstruktur von Schule als „professional bureaucracy“, die durch die Entkopplung von operativer und organisationaler Ebene charakterisiert ist. Weick (1976) fasst sie als „loosely coupled system“. Lortie (1972) beschreibt das in die Berufskultur eingelassene Autonomie-Paritäts-Muster, das unter Lehrkräften Kooperation aufs Wesentlichste beschränkt und zugleich zu einer kollegialen Solidarität im Sinne einer Abschottung gegenüber der Umwelt führt. Diese Spezifika von Schule als pädagogischer Organisation sind einerseits für ihre Leistungserbringung funktional, limitieren aber andererseits die Möglichkeiten ihrer Veränderung und wurden insofern als „Innovationsbarriere“ (Altrichter & Eder, 2004) bezeichnet.

Mit der Umstellung auf den Ganzttag und der Einführung der Inklusion verlieren diese lange Zeit etablierten schultheoretischen Beschreibungsangebote an Erklärungskraft. Beide Reformen führen zu einer organisationalen Ausdifferenzierung und personellen Diversifizierung, die die Erfordernisse der wechselseitigen Abstimmung und Handlungs-koor-

dination in der Einzelschule komplexer werden lassen. Zudem sind die Entwicklungserwartungen im Kontext von Inklusion und Ganztags auch vor dem Hintergrund einer funktionalen Erweiterung von Schule zu sehen, die nicht nur als auf Qualifikation und Selektion bezogene, sondern immer mehr auch als *sorgende Institution* verstanden wird (Dietrich, 2024). Auch wenn Lehrkräfte immer noch die „Leitprofession“ in Schule sind und sich das Geschehen in ihr weitgehend um ihre Tätigkeit und ihre Machtfülle zentriert, sind sie eben nicht mehr unter sich (Breuer et al., 2019; Böhm-Kasper et al., 2017). Schulentwicklung lässt sich kaum noch als ein *Prozess* verstehen, *der von Lehrkräften und Schulleitungen in Eigenregie in Bezug auf sich selbst vollzogen wird* und in dem lediglich die Probleme interner loser Kopplung und schmaler intraprofessioneller Zusammenarbeit verhandelt werden. Vielmehr soll Schulentwicklung durch Kooperation in multiprofessionellen Teams und mit externen Akteuren verantwortet werden.

Die Schulentwicklungsforschung hat sich entsprechend seit den 2000er-Jahren vor allem auch mit dem Kooperationsthema beschäftigt, wobei sich die beiden Zweige der Ganztags- und Inklusionsforschung dieses Themas relativ unabhängig voneinander angenommen haben (Hochfeld & Rothland, 2022). Studien, die beide Reformprojekte in ihrer Empirie verbinden und so Kooperation im Zusammenspiel von Inklusions-, Ganztags- und Lehrkräften untersuchen (z.B. Kielblock, 2024; Buchna & Rother, 2023; Thieme, 2021; Silkenbeumer & Thieme, 2019; Silkenbeumer et al., 2017), liegen bislang kaum vor. In der Zusammenschau der Befunde der schulbezogenen Kooperationsforschung, der wir uns im folgenden Abschnitt widmen wollen, zeigen sich allerdings deutlich die Veränderungen und die mit ihnen zusammenhängenden Problemstellungen in der organisationalen Restrukturierung von Schule im Kontext von Ganztags und Inklusion.

### **3. Kooperationsentwicklung im inklusiven Ganztags im Spiegel der Forschung**

Die relativ strikte Trennung des meist offenen Ganztags in vormittäglichen Unterricht und nachmittägliche Betreuung eröffnet zwar nicht in allen, tendenziell aber vielen Ganztagschulen wenig Raum für eine konstruktive Schulentwicklungsarbeit (Böllert, 2020). Bei externen Trägern angestelltes Personal ist kaum in die Schulentwicklung oder in gemeinschaftliche Fortbildungen einbezogen (Hochfeld & Rothland, 2022, S. 479), „von ‚Kooperation‘ im definierten Wortsinne [d.h. einer reziproken, vertrauensvollen, zielbezogenen, engen Zusammenarbeit; d. Verf.] ist in der Praxis nicht selbstverständlich zu sprechen“ (ebd., S. 478).

Wie ist dies zu erklären? Zunächst wird Zusammenarbeit im Ganztags durch die Beschäftigungsverhältnisse und den Stundenumfang des weiteren pädagogisch tätigen Personals limitiert. Es fehlen die zeitlichen und räumlichen Ressourcen für eine Zusammenarbeit in Präsenz, es

mangelt demnach an Gelegenheitsstrukturen. Kooperation beschränkt sich oft auf die Schulleitungsebene bzw. auf Organisationsverantwortliche für den Ganzttag, also auf einzelne Personen, und dort auf den Modus der Koordination, d.h. eine schmale Form von Zusammenarbeit. Mit dieser wird die direkte Kooperation kompensiert und die Separierung von Vor- und Nachmittag reproduziert. Eine solche Koordination dient der Entlastung von Entwicklungsarbeit und sie reduziert Komplexität – anstatt diese als Ausgangspunkt von intensiverer Kooperation unter den Kolleg:innen zu nehmen (Reinert, 2020). Hochfeld und Rothland (2022) zeigen zudem, dass multiprofessionelle Kooperation im Ganzttag häufig durch institutionelle Eigenlogiken erschwert wird. Die Differenz zwischen schulischer und außerschulischer Logik, etwa in Bezug auf Arbeitszeiten, Verbindlichkeit und Qualifikationshintergründe, verhindert eine enge Verzahnung. Das weitere pädagogisch tätige Personal hat oft nur begrenzte berufliche Entwicklungsperspektiven innerhalb der Schule, was zu geringen Anreizen für eine vertiefte Kooperation führt. Zudem fehlen oft digitale Infrastrukturen für eine kontinuierliche Zusammenarbeit, was eine Verschärfung der organisationalen Trennung zwischen Vormittag und Nachmittag bewirkt (Hochfeld & Rothland, 2022, S. 471).

Weitere Hemmnisse der Kooperation sind auf der berufskulturellen Ebene angesiedelt. Im Kooperationsgeschehen treffen teils divergierende Erwartungen der verschiedenen Berufskulturen aufeinander (Bauer, 2014). Becker betont, Kooperation werde „durch unterschiedliche Bildungsverständnisse, Bildungsideale und lernmethodische Prinzipien belastet“ (Becker, 2015, S. 14). Bauer (2014) beschreibt multiprofessionelle Kooperation als konstitutives Spannungsverhältnis „entlang von zwei sich ergänzenden und jeweils polarisierten Perspektiven“ (Bauer, 2014, S. 277): Einerseits legitimiert sie sich dadurch, dass jede beteiligte Profession etwas Eigenständiges einbringt und damit eine gewisse Autonomie bewahrt. Insofern wohnt der multiprofessionellen Kooperation stets das Moment der Aufrechterhaltung einer professionsspezifischen Differenz inne. Andererseits müssen die jeweiligen Einzelperspektiven und damit verbundenen Arbeitsweisen und Bearbeitungsstrategien zu etwas Neuem bzw. Ganzem integriert werden, sodass sich eine wechselseitige Abhängigkeit ergibt (ebd.). Ein solches Verständnis von multiprofessioneller Kooperation fassen Seitz und Hamacher (2022, S. 7) unter dem Begriff „Professionssicherheit“. Die Kooperation weist ein Hierarchiegefälle auf, auch wenn innerhalb der getrennten Handlungsbereiche des Vor- und Nachmittags eine gewisse Autonomie beim weiteren pädagogisch tätigen Personal besteht.

Qualitativ-rekonstruktive Studien aus der schul- und sozialpädagogischen Forschung beschäftigen sich intensiv mit der Kooperationspraxis in der Inklusion und im Ganzttag, also mit dem situierten Tun von Kooperation im Vollzug (Bock & Idel, 2024; Thieme, 2021; Silkenbeumer & Thieme, 2019; Silkenbeumer et al., 2017). Sie analysieren die berufs-

gruppenübergreifende Zusammenarbeit als machtvolleres Aushandlungsgeschehen um Zuständigkeit, wobei die Zuständigkeitsproblematik professionstheoretisch als konstitutives Problem pädagogischer Professionalität verstanden wird, das nicht erst in der Kooperation entsteht, sondern im Zuge der Durchdringung ehemals voneinander getrennter Handlungsfelder im Feld der Schule gegenwärtig nur in besonderer Weise virulent wird (Kunze, 2016). Statt per se von Kooperation als Gewinn auszugehen, werden in diesen Studien das Konfliktpotenzial und die Herausforderungen von Zusammenarbeit ins Zentrum gerückt und entsprechend der Umgang mit diesen analysiert.

Während sich viele Befunde zumeist auf Studien zur Kooperation im Ganztage beziehen, weisen Studien zur *Kooperation in der Inklusion* darauf hin, dass sich Zusammenarbeit dort auf dyadische Konstellationen zwischen den sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften und den Lehrkräften beschränkt, in deren Klassen erstere eingesetzt werden (Kielblock, 2024). Die Inklusion reicht kaum bis in den Ganztage am Nachmittag (ebd., S. 14). Es fehlt an zeitlichen Überschneidungen; außerdem gibt es unklare Zuständigkeiten, auch im Sinne von Ansprechpartner:innen am Nachmittag. Regelmäßige Besprechungen mit der Schulleitung scheinen etabliert, aber auch hier wird die Kooperation in ihrer Qualität und Intensität unterschiedlich wahrgenommen, sodass von „Friktionen in der multiprofessionellen Kooperation“ (ebd., S. 2) auszugehen ist. Es gibt keine festen Besprechungszeiten, vielmehr scheinen die Sonderpädagog:innen stets ansprechbar zu sein.

Urbanek und Rank (2024) zeigen, dass in inklusiven Settings interprofessionelle Spannungen auftreten. Insbesondere zwischen Grundschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften kommt es zu Konflikten über Verantwortlichkeiten, Rollenerwartungen und Zuständigkeiten. Sonderpädagogische Lehrkräfte erleben es häufig als Belastung, dass sie primär für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig sind, während Grundschullehrkräfte die Verantwortung für diese Klientel delegieren (Urbanek & Rank, 2024). Diese Asymmetrien erschweren eine kooperative Praxis und verstärken bestehende Hierarchien innerhalb multiprofessioneller Teams.

Resümiert man diese berufskulturellen Dynamiken, so besteht die Entwicklungsherausforderung darin, mehr Symmetrie in der Kooperation herzustellen, in der Angewiesenheit aufeinander mit Unterschieden umgehen zu können und Differenzen produktiv zu bearbeiten, ohne die eigene Perspektive aufzugeben. Gute Kooperationsverhältnisse sollten nicht einseitig auf Lehrkräfte ausgerichtet sein, vielmehr sollte sich deren Berufskultur zu den Professionsanderen hin öffnen. Auch in der Kooperation geht es damit um Heterogenitätssensibilität bzw. Diversitätsreflexivität, also um eine Achtung unterschiedlicher Blickwinkel und Sichtweisen und die Maßgabe, so weit wie möglich das Zusammenwirken nicht-hierarchisch zu gestalten (Baar & Idel, 2024, S. 57).

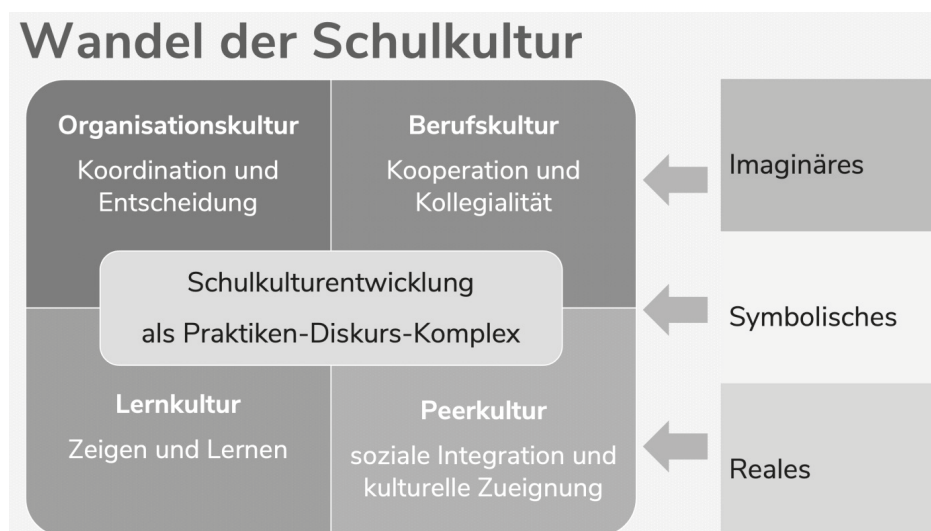
Insgesamt deuten die Studien der Kooperationsforschung auf das Doppel von Persistenz und Wandel in schulischen Transformationsprozessen (Proske, 2015). Der inklusive Ganztags ist – betrachtet man ihn als Gestaltungsrahmen der Einzelschule – mit Blick auf diese Ergebnisse kaum als „multiprofessionelle Handlungseinheit“ zu bezeichnen. Er findet zwar am Ort der Schule statt, ist aber in einer intersystemischen Praxiskonstellation situiert. Deutlich wird einerseits eine Kontinuität der organisationalen und berufskulturellen Grammatik der Einzelschule, die andererseits mit den Herausforderungen des durch die Reformen erzwungenen Um- und Ausbaus von Schule und damit mit den reforminduzierten Brüchen und Diskontinuitäten konfrontiert wird. Der inklusive Ganztags stellt sich somit tendenziell in vielen Schulen sicherlich eher noch als lose gekoppeltes Gefüge an den organisationalen Grenzen der Peripherie von Schule mit noch geringen Kooperationsopportunitäten im Zusammenspiel mit außerschulischen Einrichtungen und Akteur:innen dar (Graßhoff et al., 2019). Im Spiegel der Forschung werden aber auch Gelingensbedingungen und Potenziale der Kooperation deutlich (Shterbani & Decristan, 2021), die es in Schulentwicklungsprozessen aufzugreifen gilt.

Diesen Einschätzungen Rechnung tragend ist die Analyse von Schulentwicklungsprozessen *erstens* horizontal zu justieren auf die Fläche des Bildungs- und Sozialraums am Standort der Einzelschule und auf das Geflecht der dort ansässigen Institutionen – dies auch vor dem Hintergrund der Debatte um die Gestaltung von Bildungskommunen „als Zielperspektive im Hinblick auf funktionierende Kooperation“ (Brüggemann et al., 2023, S. 10). Veränderungsprozesse sind nämlich kaum bloß als selbstreferenzielle innerschulische Organisationsentwicklung zu fassen, sondern als etwas, das in wenig strukturierten Zwischenräumen und an Schnittstellen im Austausch mit anderen pädagogischen Institutionen in der Umwelt der Schule momentan noch schwer zu verankern ist. *Zweitens* schlagen wir eine kulturtheoretische Justierung des Blicks auf Schulentwicklung vor, um das Phänomen der (Dis-)Kontinuitäten und die Komplexität von Schulentwicklung, deren Prozesse in je spezifischen Schulkulturen situiert sind, tiefschärfer zu konzeptualisieren.

#### **4. Die Perspektive der Schulkultur – theoretische (Re-)Justierungen der Schulentwicklungsforschung**

Der Schulkulturbegriff wird in der Schulentwicklungsliteratur meist normativ verwendet (Esslinger-Hinz, 2018). Wir beziehen uns stattdessen auf einen kulturtheoretisch-praxeologischen Ansatz. Wir schließen *strukturtheoretisch* an eine formale Bestimmung von Schulkultur an, wie sie in der Hallenser Schulkulturforschung ausgearbeitet wurde (Helsper, 2008), und erweitern dieses Verständnis von Schulkultur um praxis- und organisationstheoretische Überlegungen (Idel & Pauling, 2018 & 2023; Müller & Fahrenwald, 2023; Idel, 2022; Weick, 1995). Schulkultur verstehen wir in dieser Linie als Praktiken-Diskurs-Komplex, d.h. als

eine symbolische Ordnung, die in Praktiken des Doing Organization und des Sense Making, d.h. in kollektiven Sinnstiftungsprozessen (Weick, 1995) der pädagogischen und organisationalen Differenzbearbeitung hervorgebracht wird. Diese Prozesse vollziehen sich als machtvolle Aushandlungszusammenhänge in „schismogenen Gemeinschaften“ (Göhlich, 1997) bzw. in „pluralen Kommunitäten“ (Idel & Pauling, 2023, S. 40) der Arena der Einzelschule. Sie sind auf den Sinnebenen des Realen (institutionelle Vorgaben und gesellschaftliche Widerspruchsverhältnisse), des Symbolischen (Aushandlungskontexte) und des Imaginären (normative Sinnstiftungen in Form von Idealisierungen, Verkennungen und Verkehrung von Konstruktionen schulisch-pädagogischen Sinns) angesiedelt (Helsper, 2008). Wir unterscheiden über den Hallenser Ansatz der Schulkultur hinausgehend weiter zwischen Organisations-, Berufs-, Lern- und auch der Peerkultur als kulturelle Teilfelder von Schule. Diese sind einerseits an bestimmte Handlungskontexte und jeweilige Bezugsprobleme gebunden (Zeigen und Lernen im Unterricht, Kooperation und Kollegialität in Fach- und Entwicklungsgruppen, Deliberation und Entscheidung in Konferenzen, soziale Integration und kulturelle Zueignung unter den Kindern in gebundenen und ungebundenen Räumen), durchdringen und beeinflussen sich aber andererseits auch durch die Verkettungen von Praktiken und Situationen (vgl. Abbildung 1). Für unsere Frage nach der kooperativen Schulkulturentwicklung ist diese so gesehen ein Geschehen, das sich in je empirisch zu rekonstruierender Weise auf die verschiedenen Teilfelder der Schulkultur auswirken kann, und zwar auch in Abhängigkeit von der jeweiligen Stoßrichtung der Entwicklungsvorhaben.



**Abb. 1:** Wandel der Schulkultur (eigene Darstellung)

Schulentwicklung wird vor diesem theoretischen Hintergrund als kulturelles Transformationsgeschehen beobachtet, das sich in der Schule selbst, in ihren Zwischenräumen an Schnittstellen und in Auseinander-

setzung mit ihrer Umwelt vollzieht. In symbolischen Kämpfen entstehen in den Prozessen des Wandels und der Entwicklung von Schulkultur kollegiale und pädagogische Anerkennungsordnungen, in denen pädagogische Orientierungen, Formen der erwünschten Zusammenarbeit und Zuständigkeitszuschreibungen machtvoll ausgehandelt und festgeschrieben werden. Schulentwicklung als beabsichtigte, gezielte und systematisch geplante Innovation findet in einem solchen kulturtheoretischen Verständnis ihre Anlässe in Krisen, die von außen initiiert werden, also durch Änderung von Konditionen und Regelungen sowie durch Problemwahrnehmung in der Umwelt der jeweiligen Einzelschule oder/ und durch ein Nachsinnen in der Schule selbst, das von Gruppierungen und Fraktionen ausgehen kann, die für einen Wandel plädieren (Helsper, 2014), wobei der Schulleitung und besonders stimmstarken Vertreter:innen in Kollegien hier eine besondere Bedeutsamkeit zukommt.

Mit einem so justierten Schulkulturbegriff gehen wir davon aus, dass Schulentwicklungsarbeit durch die Schulkultur der jeweiligen Einzelschule einen strukturgebenden Rahmen erhält und zugleich auf deren Veränderung ausgerichtet ist. Schulkultur ist so einerseits Gegenstand von Entwicklung, andererseits zugleich auch eine „unentscheidbare Entscheidungsprämisse“ (Luhmann, 2000, S. 240), die die Arbeit an Schule durch ihren Tiefenstrukturen präfiguriert. Ein solches Verständnis schützt vor vereinfachten Machbarkeitsfiktionen von Schul(kultur)entwicklung als Veränderung, die durch rational-intentionales Handeln ohne Weiteres herzustellen bzw. „zu machen“ sei. Vielmehr ist damit zu rechnen, dass die Tiefenstrukturen von Schulkulturen persistent, also eher auf Kontinuierung angelegt sind, ihre Veränderung sich in langen Wellen vollzieht und die Schulentwicklungsarbeit auf der operativen Ebene von Schule nur *ein* Momentum im endlosen Werden von Schule im Kontext von Bildung und Gesellschaft ist. Es ist zwischen Wandel und Entwicklung zu unterscheiden, insofern die Entwicklung einen Teil des Wandels von Schule ausmacht, zugleich in diesen verwoben ist und auf diesen reagiert. Wandel kann dann auch als „Evolution“ (Emmerich & Maag-Merki, 2014) verstanden werden, Entwicklung demgegenüber als beabsichtigtes und auf Entscheidungen beruhendes, aber eben in die langen Wellen des Wandels von Schulkultur eingebettetes Geschehen.

Mit der schulkulturtheoretischen Rahmung von Schulentwicklungsarbeit ist es also möglich, die Wirkmächtigkeit von Schulentwicklung als Programm nicht zu überschätzen und deren Eigendynamik zwischen „Machbarkeit und Ungewissheit“ (Gerick & Killus, 2021) im weiteren Zusammenhang zu berücksichtigen. Von einer kulturtheoretisch-praxeologischen Warte aus gesehen

„ist Transformation nicht als radikaler Strukturbruch, sondern als umkämpfte Transition, d.h. als ein Übergangsgeschehen zu verstehen. Schulentwicklung wird so als Geschehen des pragmatischen Innovierens in einem ‚Zwischen‘, einer Gemengelage aus Rück- und Vorgriffen, aus Beharrungen, Irritationen von Routinen und Denkformen,

als Spannung von Kontinuität und Diskontinuierung beobachtbar, das sich vor dem Hintergrund einer schulkulturellen Pfadabhängigkeit ereignet und in dem in einem schulkulturellen Adressierungsgeschehen die schulspezifische pädagogische und kollegiale Anerkennungsordnung ausgefochten wird“ (Idel & Pauling, 2018, S. 323).

## 5. Praktische Wendung: (Dis-)Kontinuitäten in der Förderung der Kooperationsentwicklung in inklusiven Ganztagsgrundschulen durch Digitalisierung

In Orientierung an diesem kulturtheoretischen Verständnis arbeiten wir im designbasierten Entwicklungsprojekt DigiSchuKuMPK mit inklusiven Ganztagsgrundschulen an ihrer Kooperationsentwicklung. Ziel des Projekts ist es, durch die Implementierung von digitalen Infrastrukturen die skizzierten Herausforderungen der multiprofessionellen Kooperation anzugehen und damit perspektivisch die beteiligten Schulen auf dem Weg ihrer Schul(kultur)entwicklung zu unterstützen.

Über das Verständnis von Schulkultur hinausgehend bezieht sich das Projekt in seiner *normativen* Grundlegung auf die Diskussion um Inklusion und Überlegungen zu einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2016). *Inklusionspädagogisch* schließen wir an die Theorie integrativer Prozesse an (Reiser, 1991) und machen auf diese Weise Inklusion zum Gegenstand und Thema von Schulentwicklungsprozessen (Scheer, 2020). Ziel ist es, „die Differenz als Teil menschlicher Realität anzuerkennen, ohne auf die Verfolgung der Andersartigkeit zurückzufallen. Wechselseitige Annäherung und Abgrenzung sind den integrativen Prozessen konstitutiv“ (Gerspach, 2016, S. 201). Leitend wird mit diesem Bezug der ungeteilte Anspruch auf Partizipation und Systemveränderung (Hinz & Boban, 2022), wie er auch im Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017) ausformuliert wurde. *Digitalisierungsbezogen* stützen wir uns auf Überlegungen zu den Konturen einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2016). In einer solchen geht es darum, durch die Verbindung digitaler und analoger Infrastrukturen Möglichkeitsräume für ein wirksames Zusammenhandeln in neuen Formen der Gemeinschaft zu schaffen. In „Communities of Practice“ (Wenger, 2000) sollen hier Voraussetzungen für eine ko-konstruktive pädagogische Arbeit etabliert werden. Stalder (2016, S. 136) charakterisiert diese Gemeinschaften wie folgt:

„Sie entstehen in einem Praxisfeld, geprägt durch informellen, aber strukturierten Austausch, sind fokussiert auf die Generierung neuer Wissens- und Handlungsmöglichkeiten und werden zusammengehalten durch die reflexive Interpretation der eigenen Praxis.“ (ebd.)

Die schulkulturelle Etablierung von Digitalität ist so gesehen *zugleich Dimension und Ressource* einer digital gestützten Kooperationsentwicklung.

Im Rahmen der auf den Feldzugang folgenden Projektarbeit mit den beteiligten Schulen konnte im Zuge der Themenfindung für gemeinsame Entwicklungswerkstätten – sowohl aus den formulierten Bedarfen der Schulen als auch aus Eingangsgesprächen – ein wiederkehrendes Muster identifiziert werden: Ein erheblicher Teil des multiprofessionellen Teams ist nicht in die bestehende digitale Infrastruktur der Schulen eingebunden. Für die interne digitale Kommunikation wird daher häufig auf alternative Kanäle wie WhatsApp oder Signal ausgewichen. Parallel dazu kommen weiterhin analoge Informationswege zum Einsatz, darunter Mitteilungen in Postfächern, Whiteboards oder Tafeln, um relevante Informationen an spezifische Personengruppen weiterzugeben oder einen Austausch zu ermöglichen. Die bestehenden analogen Kommunikationsstrukturen bleiben zumeist bestehen und werden auf die unterschiedlichen Berufsgruppen ausgeweitet. So gibt es beispielsweise gesonderte Pinnwände für das weitere pädagogisch tätige Personal.

Lehrkräfte (vormittags) und Ganztagsmitarbeiter:innen (nachmittags) begegnen sich aufgrund der divergierenden Einsatzzeiten im schulischen Alltag nicht bzw. nur selten, weswegen eine Kommunikation z.B. in Form eines persönlichen Tür-und-Angel-Gesprächs unwahrscheinlich ist. Insbesondere die Steuerungsgruppen berichteten, dass das weitere pädagogisch tätige Personal – Schulsozialarbeit, Förderpädagog:innen, Schulbegleiter:innen oder externe Fachkräfte – keinen Zugang zu den schulischen Kommunikationsplattformen wie z.B. IServ erhalten. Dies führt im schulischen Alltag sowie im Ganztagsbetrieb zu organisatorischen Problemen. Während am Vormittag die Lehrkräfte darüber informiert sind, ob beispielsweise ein Kind vor Schulbeginn abgemeldet wurde, kann diese Information nicht über das Lernmanagement-System an die Ganztagsmitarbeitenden weitergegeben, sondern muss in die genannten alternativen Kommunikationswege eingespeist werden. Diese Situation wird von dem an der Schule tätigen Personal als aufwendig und belastend empfunden, weil sich nicht alle Informationen an einem Ort finden lassen. Der Wunsch nach einer unkomplizierten Lösung wird wiederkehrend geäußert.

Da das weitere pädagogisch tätige Personal bislang nur eingeschränkten oder keinen Zugang zu Lernmanagement-Systemen wie IServ hat, lassen sich an einzelnen Schulen Anzeichen einer inhaltlichen Entkoppelung beobachten.

Im Rahmen der Themenfindung, die der Bestimmung der Schulentwicklungsschwerpunkte diente, wurde sichtbar, dass Lehrkräfte und das weitere pädagogisch tätige Personal in Teilen unabhängig voneinander agieren. Dies betrifft jedoch nicht nur das in Vor- und Nachmittag separierte Personal. So zeigte sich etwa, dass Schulbegleitungen mitunter

nicht über bestehende Klassenregeln informiert waren, obwohl sie aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnahmen. Gleichzeitig äußerten Lehrkräfte Kritik hinsichtlich der Umsetzung von Pausenaufsichten durch das weitere pädagogisch tätige Personal. Diese Beobachtungen deuten auf bestehende Kommunikations- und Kooperationsherausforderungen hin, die im Sinne einer stärkenorientierten Schulentwicklung weiter zu analysieren sind.

## 6. Fazit

Bereits auf der Ebene der von uns gewonnenen Beobachtungen im Zugang zu den Schulen wird die Persistenz schulisch-institutioneller Logiken am Beispiel der Kooperationskultur offensichtlich. Zugleich haben sich die Projektschulen aber aus eigenem Interesse an einer multiprofessionellen Kooperationsentwicklung beteiligt, weil sie sich in Richtung einer inklusiven Ganztagsgrundschule weiterentwickeln wollen. Institutionelle Kräfte der Beharrung treffen auf ein Streben nach Innovation. Dafür bedarf es aber eben nicht nur einer entsprechenden innovativen Haltung, sondern genauso einer Bewusstmachung von organisationalen Routinen, berufskulturellen Handlungsmustern und damit verbundenen impliziten Orientierungen. Überdies besteht Klärungs- und Kommunikationsbedarf hinsichtlich der Möglichkeiten und Rahmenbedingungen digitaler Schulkommunikation.

Insgesamt zeigen unsere Beobachtungen also zum einen die Empfänglichkeit der Schulen für Unterstützung zur Bewältigung von Transformationsherausforderungen. Andererseits wird aber auch deutlich, wie sehr die Persistenz und Kontinuität der Kooperationskultur im Zusammenspiel – unter für nicht wenige Schulen widrigen systemischen Rahmenbedingungen in Bezug auf personelle, zeitliche und räumliche Ressourcen sowie Herausforderungen in belasteten Sozialräumen – die Schulentwicklungsarbeit erschwert, die im Schulalltag stets zusätzlich zu leisten ist. Mit unserem designbasierten Projekt zielten wir darauf, die Schulen in ihrer reflexiven Selbstermächtigung zu unterstützen, indem wir mit ihnen an gemeinsam definierten Themen arbeiten. Wie nachhaltig die Entwicklungsarbeit auf der Ebene des längerfristigen Wandels von Schulkultur sein wird – d.h. inwieweit durch Kooperation der inklusive Ganztags zu einer stärker integrierten multiprofessionellen Organisationsgestalt von Schule im Anspruch von Inklusion wird bzw. in welcher Weise Persistenzen dem entgegenwirken –, wird sich erst in einer Rückwendung auf die langen Wellen der Schul(kultur)entwicklung in der nachgängigen Reflexion unserer Projekterfahrungen ausmachen lassen.

## Literatur

- Altrichter, H. & Eder, F. (2004). Das „Autonomie-Paritätsmuster“ als Innovationsbarriere? In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung* (S. 195–221). Beltz Juventa
- Baar, R. & Idel, T.-S. (2024). *Kooperation in der Grundschule*. Kohlhammer
- Bauer, P. (2014). Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In S. Faas & M. Zipperle (Hrsg.), *Sozialer Wandel: Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit* (S. 273–286). Springer VS
- Becker, H. (2015). Es könnte alles so schön sein. Qualitätsmanagement als Motor für die Ganztagschule. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, (18/19), 10–16
- Bock, F. & Idel, T.-S. (2024). Zugänge, pädagogische Orientierungen und Positionierungen von pädagogischem Personal im Ganztage. In G. Graßhoff & M. N. Sauerwein (Hrsg.), *Das Personal am Ganztage. Bildung, Betreuung und Erziehung in Zeiten des Fachkräftemangels – Herausforderungen für Kinder- und Jugendhilfe und Schule* (S. 57–71). Beltz Juventa
- Böhm-Kasper, O., Demmer, C. & Gausling, P. (2017). Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganztage. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Praxisbeispiele* (S. 117–128). Waxmann
- Böllert, K. (2020). Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 315–327). Springer VS
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion: Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Herausgegeben von Bruno Achermann, Donja Amirpur, Maria-Luise Braunsteiner, Heidrun Demo, Elisabeth Plate und Andrea Platte. Beltz
- Breuer, A., Idel, T.-S. & Schütz, A. (2019). Professionsentwicklung im Ganztage. In K. Berdelmann, B. Fritzsche, K. Rabenstein, K. & J. Scholz (Hrsg.), *Transformation von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung* (S. 307–323). Springer VS
- Brüggemann, C., Hermstein, B. & Nikolai, R. (2023). Bildungskommunen. Eine einleitende Systematisierung zur Reform kommunaler Bildungspolitik und -verwaltung, In dies. (Hrsg.), *Bildungskommunen. Bedeutung und Wandel kommunaler Politik und Verwaltung im Bildungswesen* (S. 7–32). Beltz Juventa
- Buchna, J. & Rother, P. (2023). Hegemonialisierung von Lehrkräften in Kooperation mit weiteren pädagogischen Akteur\*innen in ganztagsschulischen Organisationen. In B. Hopmann, E. Marr, D. Molnar, M. Richter, N. Thieme & M. Wittfeld (Hrsg.), *Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen* (S. 130–139). Beltz Juventa
- Dietrich, C. (2024). Die Dimension der Sorge in Schule und Unterricht. In A. Hartmann, J. Windheuser (Hrsg.), *Pädagogik als Sorge? Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 73–86) (Jahrbuch Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Jg. 20). Barbara Budrich
- Emmerich, M., & Maag Merki, K. (2014). Entwicklung von Schule. In S. Dippelhofer & B. Dippelhofer-Stiem (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online*, Fachgebiet Bildungssoziologie (30 Seiten). Juventa
- Esslinger-Hinz, I. (2018). Schulkultur. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 608–620). Waxmann (UTB)

- Fend, H. (1977). *Schulklima. Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Beltz
- Fend, H. (1986). Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78(3), 275–293
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Springer VS
- Gerick, J. & Killus, D. (2021). Ungewissheit in Schulentwicklungsprozessen am Beispiel von Digitalisierung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(3), 509–528
- Gerspach, M. (2016). Von den integrativen Prozessen zur Inklusion – was bleibt auf der Strecke? In R. Göppel & B. Rauh (Hrsg.), *Inklusion: Idealistische Forderung, Individuelle Förderung, Institutionelle Herausforderung* (S. 197–206). Kohlhammer
- Göhlich, M. (1997). Schule als schismogene Kulturgemeinschaft. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 17(4), 356–367
- Graßhoff, G. & Sauerwein, M. N. (Hrsg.) (2024). *Das Personal am Ganzttag. Bildung, Betreuung und Erziehung in Zeiten des Fachkräftemangels – Herausforderungen für Kinder- und Jugendhilfe und Schule*. Beltz Juventa
- Graßhoff, G., Haude, C., Idel, T.-S., Bebek, C. & Schütz, A. (2019). Die Eigenlogik des Nachmittags. Explorative Beobachtungen aus Ethnografien zu außerunterrichtlichen Angeboten. *Die Deutsche Schule*, 111(2), 205–218
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 63–80
- Helsper, W. (2014). Überlegungen zu einer Theorie kultureller Transformation. Ein blinder Fleck in Kulturtheorien zu Schule und Unterricht? In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 199–242). Velbrück Wissenschaft
- Hinz, A., & Boban, I. (2022). Inklusion und Partizipation: Kritische Reflexion zweier leitender Konzepte angesichts ihrer Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/610>
- Hochfeld, L. & Rothland, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(2), 453–485
- Idel, T.-S. (2022). Schulkultur – Lernkultur – Schulentwicklungsarbeit. Schulpraxeologische Konzepte und ihre Perspektiven auf Mediatisierung. In C. Kuttner & S. Münte-Goussar (Hrsg.), *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität* (S. 67–95). Springer VS
- Idel, T.-S. & Pauling, S. (2018). Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretisch-praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit. *Die Deutsche Schule*, 110(4), 312–325
- Idel, T.-S. & Pauling, S. (2023). Widerstand als Normalität. Zur Artikulation von Widerstand in der Schulentwicklung. *Die Deutsche Schule*, 115(1), 37–47
- Kielblock, S. (2024). Multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Ganztagschulen – Fallstudie zur Vernetzung und Arbeit von Förderschulpädagog:innen an einer Ganztagsgrundschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01269-w>
- Kunze, K. (2016). Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturenreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 261–277). Klinkhardt

- Lambrecht, M. (2021). Schultheoretische Performativität. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur „Handlungseinheit Einzelschule“. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich, M. & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse in Schule* (S. 89–111). Springer VS
- 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). Piper
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Westdeutscher Verlag
- Mintzberg, H. (1992), *Die Mintzberg-Struktur. Organisationen effektiver gestalten*. Verlag Moderne Industrie
- Müller, N. & Fahrenwald, C. (2023). Demokratische Schulentwicklung zwischen Theorie und Praxis. In A. Mensching, N. Engel, C. Fahrenwald, M. Hunold & S. M. Weber (Hrsg.), *Organisation zwischen Theorie und Praxis. Jahrbuch der Sektion Schulpädagogik* (S. 199–214). Springer VS
- Proske, M. (2015). Das Reformprojekt Ganztagschule und die schultheoretische Frage nach Wandel und Persistenz der Organisation Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel, S. Reh, W. Thole & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag* (S. 97–114). Barbara Budrich
- Reinert, M. (2020). Die Ganztagskoordination und ihre Bedeutung für die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(2), 231–246
- Reiser, H. (1991). Wege und Irrwege zur Integration. In A. Sander & P. Raidt (Hrsg.), *Integration und Sonderpädagogik: Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik* (S. 13–33). Röhrig
- Scheer, D. (2020). *Schulleitung und Inklusion: Empirische Untersuchung zur Schulleitungsrolle im Kontext schulischer Inklusion*. Springer VS
- Seitz, S. & Hamacher, C. (2022). Wie die Arbeit am Bildungsverständnis zum Motor von Kooperation in Ganztagsgrundschulen werden kann. In H. Demo, S. Cappello, V. Macchia (Hrsg.), *Didattica e inclusione scolastica – Inklusion im Bildungsbereich* (S. 1–16). Bozen-Bolzano University Press
- Serke, B. & Streese, B. (Hrsg.) (2022). *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Klinkhardt
- Shterbani, E. & Decristan, J. (2021). Kooperation von Lehrkräften an mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichneten inklusiven Grundschulen. *Empirische Pädagogik*, 35(4), 378–395
- Silkenbeumer, M. & Thieme, N. (2019). „Denn der Plan ist, dass Sarah mitgenommen wird“. Zur Fallkonstitution im interinstitutionellen Kooperationskontext ambulanter (sonderpädagogischer) schulischer Erziehungshilfe und Allgemeinem Sozialen Dienst. In Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.), *Teilhabe durch\*in\*trotz Sozialpädagogik* (S. 89–102). Beltz Juventa
- Silkenbeumer, M., Thieme, N. & Kunze, K. (2017). Kooperation in multiprofessionellen Handlungskontexten. Zur Frage beruflicher Zuständigkeit/en Sozialer Arbeit. In N. Thieme, N. & M. Silkenbeumer (Hrsg.), *Die herausgeforderte Profession. Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten*, 14. Sonderheft der Zeitschrift ‚neue praxis‘, S. 35–42
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*, Suhrkamp

- Thieme, N. (2021). Berufsgruppenübergreifende Kooperation in ganztägigen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarrangements. In G. Graßhoff & M. Sauerwein (Hrsg.), *Rechtsanspruch auf Ganzttag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen* (S. 152–166). Beltz Juventa
- Tillmann, K. (2020). Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagschulen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1377–1396). Springer VS
- Urbanek, C. & Rank, A. (2024). Interprofessionelle Konflikte von Grundschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften im Kontext von Inklusion. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 17(2), 233–246
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Sage
- Wenger, E. (2000). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press