

---

# Multiprofessionelle Kooperation als Qualitätsmerkmal von gebundenen Ganztagsklassen

Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal  
in gebundenen Ganztagsklassen an Grundschulen

Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde  
der Philosophischen Fakultät II (Humanwissenschaften)  
der Universität Regensburg

VORGELEGT VON  
ELISABETH FUCHS, GEB. WILPERT  
REGENSBURG 2023

DIE ARBEIT ENTSTAND IN GEMEINSAMER BETREUUNG DURCH DIE PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT II (HUMANWISSENSCHAFTEN)  
DER UNIVERSITÄT REGENSBURG UND DIE FAKULTÄT FÜR PSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGIK DER LUDWIG-MAXIMILIANS-  
UNIVERSITÄT MÜNCHEN

---

---

Erstgutachterin: Prof. Dr. Astrid Rank (Universität Regensburg)

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Katrin Lohrmann (Ludwig-Maximilians-Universität München)

---

## Zusammenfassung

Die vorliegende Dissertation widmet sich der Untersuchung der multiprofessionellen Kooperation zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal in gebundenen Ganztagsklassen an Grundschulen. Dabei wird die Bedeutung der multiprofessionellen Kooperation als wesentliches Qualitätsmerkmal für die Ganztagsbildung herausgestellt. Im Gegensatz zur Kooperation zwischen Lehrkräften ist die multiprofessionelle Kooperation, insbesondere im Kontext der gebundenen Ganztagsklassen an Grundschulen, bisher wenig erforscht.

Die Studie verfolgt das Ziel, verschiedene Formen der multiprofessionellen Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen zu identifizieren und gleichzeitig wesentliche strukturelle Bedingungen für eine erfolgreiche multiprofessionelle Kooperation zu untersuchen. Zudem werden die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Formen der multiprofessionellen Kooperation, der Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte und ihrer Entlastung untersucht. Hierfür wurden Daten von N = 222 Klassenlehrkräften von gebundenen Ganztagsklassen in einem quantitativ-querschnittlichen Design mittels eines Fragebogens erhoben.

Die Studie nimmt in deskriptiven Analysen zunächst organisatorische Rahmenbedingungen von gebundenen Ganztagsklassen in den Fokus, die die Ausgangslage für multiprofessionelle Kooperation bilden (Forschungsfrage 1). Es wird deutlich, dass Lehrkräfte hauptsächlich unterrichtsnahe Tätigkeiten übernehmen, während weiteres pädagogisch tätiges Personal vermehrt mit Aufgaben betraut ist, die die Betreuung, die Freizeitgestaltung und das Mittagessen der Schüler:innen betreffen. Außerdem zeigt sich, dass die Mehrheit der Schulleiter:innen keine Vorgaben zur multiprofessionellen Kooperation macht. Feste Besprechungszeiten zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal gibt es nur vereinzelt. Als Grund dafür werden unter anderem fehlende Zeitfenster genannt.

Im Rahmen von Forschungsfrage 2 werden Ausstattungsmerkmale von gebundenen Ganztagsklassen deskriptiv untersucht. Die Bewertung der Raum-, Material- und Personalausstattung durch die Lehrkräfte fällt insgesamt positiv aus. Den meisten Klassen steht ein Unterrichtsraum zur Verfügung; Nebenräume oder der Flur werden zusätzlich für Arbeitsphasen genutzt. Im Bereich der Personalausstattung kann die Gruppe der weiteren pädagogisch tätigen Personen als heterogene Gruppe beschrieben werden, die sich aus pädagogischem Fachpersonal und pädagogischen Laien zusammensetzt.

---

Im Fokus der dritten Forschungsfrage steht die Struktur des Konstrukts multiprofessionelle Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen. In konfirmatorischen Faktorenanalysen können die drei Kooperationsformen: multiprofessioneller Austausch, multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene und multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene empirisch getrennt werden. Die Kooperationsform, die in der Stichprobe am meisten ausgeprägt ist, ist die multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene, gefolgt von der Kooperationsform multiprofessioneller Austausch. Multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene ist in geringem Maße vorhanden.

Die Arbeitszufriedenheit und die Entlastung bei Lehrkräften werden in Forschungsfrage 4 in den Blick genommen. Auch diese beiden Konstrukte sind konfirmatorisch trennbar. Lehrkräfte in der Stichprobe weisen im Mittel eine hohe Arbeitszufriedenheit auf. Die Zustimmung zur Skala Entlastung fällt geringer aus.

Darüber hinaus zeigt die Untersuchung, dass bestimmte Formen der multiprofessionellen Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen in Zusammenhang stehen mit der Arbeitszufriedenheit oder Entlastung der Lehrkräfte (Forschungsfrage 5). So kann anhand eines Strukturgleichungsmodells bestätigt werden, dass die Kooperationsform multiprofessioneller Austausch in positivem Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte steht. Ein weiterer positiver Zusammenhang besteht zwischen der multiprofessionellen Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene und der Entlastung, die Lehrkräfte durch multiprofessionelle Kooperation empfinden.

Die vorliegende Dissertation trägt somit zur Vertiefung des Verständnisses über die Bedeutung und Gestaltung der multiprofessionellen Kooperation im Kontext der Ganztagsbildung bei. Die Erkenntnisse bieten wertvolle Impulse für die Lehrkräfteprofessionalisierung und die Schulentwicklung, um die Qualität der Ganztagsbildung zu steigern und Lehrkräfte effektiv zu unterstützen. Die Arbeit unterstreicht die Bedeutung einer differenzierten Betrachtung von Kooperationsformen und strukturellen Rahmenbedingungen im Bildungskontext.

---

## Inhalt

1	Einführung und Ziele der Arbeit .....	8
2	Qualität im Bildungswesen.....	10
3	Ganztagsbildung .....	13
3.1	Begriff und Begründung .....	13
3.2	Formen von Ganztagsbildung.....	14
3.3	Gebundene Ganztagsklassen an Grundschulen .....	16
3.4	Lehrkräfte in gebundenen Ganztagsklassen .....	17
3.5	Fazit und Konsequenzen für die vorliegende Studie.....	19
4	Qualität in gebundenen Ganztagsklassen .....	21
4.1	Qualitätsmerkmale auf der Strukturebene .....	23
4.2	Qualitätsmerkmale auf der Prozessebene .....	25
4.3	Qualitätsmerkmale auf der Wirkungsebene .....	26
4.4	Auswahl der Qualitätsmerkmale für die vorliegende Studie .....	26
5	Qualitätsmerkmale organisatorische Rahmenbedingungen und Ausstattung .....	29
5.1	Organisatorische Rahmenbedingungen unter dem Einfluss der Schulleitung.....	29
5.2	Qualitätsmerkmal Ausstattung von gebundenen Ganztagsklassen.....	32
5.2.1	Raum- und Materialausstattung .....	32
5.2.2	Personalausstattung.....	35
5.3	Zusammenfassung des Kapitels.....	41
6	Qualitätsmerkmale Arbeitszufriedenheit und Entlastung von Lehrkräften.....	43
6.1	Annäherung an die Konstrukte Arbeitszufriedenheit und Belastung .....	43
6.2	Modelle zur Arbeitszufriedenheit und Belastung .....	44
6.3	Empirische Befunde zur Arbeitszufriedenheit und Belastung von Lehrkräften.....	47
6.4	Zusammenfassung des Kapitels.....	49
7	Qualitätsmerkmal multiprofessionelle Kooperation.....	51
7.1	Annäherung an das Konstrukt Kooperation .....	51
7.2	Formen und Modelle der Lehrkräftekooperation .....	53
7.3	Befunde zur Lehrkräftekooperation.....	57
7.4	Annäherung an das Konstrukt multiprofessionelle Kooperation.....	59
7.5	Merkmale multiprofessioneller Kooperation.....	61
7.6	Formen der multiprofessionellen Kooperation.....	61
7.7	Spannungsfelder multiprofessioneller Kooperation in der Ganztagsbildung .....	62
7.8	Befunde zu multiprofessioneller Kooperation .....	65

---

7.9	Befunde zu Arbeitszufriedenheit und Entlastung im Zusammenhang mit (multiprofessioneller) Kooperation.....	71
7.10	Zusammenfassung und Bedeutung für die vorliegende Studie .....	72
8	Formen von Kooperation und CIPP-Qualitätsmodelle als Grundlage zur Entwicklung eines Arbeitsmodells.....	74
8.1	Theoretische Herleitung der Formen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen .....	74
8.2	Entwicklung eines Arbeitsmodells.....	77
9	Ableitung von Forschungsdesiderata, offenen Forschungsfragen, Zielsetzungen und Hypothesen	83
9.1	Forschungsdesiderata und offene Forschungsfragen .....	83
9.2	Fragestellungen und Hypothesen .....	85
9.2.1	Fragestellung 1: Wie sind organisatorische Rahmenbedingungen in gebundenen Ganztagsklassen gestaltet? .....	85
9.2.2	Fragestellung 2: Wie ist das Qualitätsmerkmal Ausstattung in gebundenen Ganztagsklassen gestaltet? .....	87
9.2.3	Fragestellung 3: Wie ist die multiprofessionelle Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen gestaltet? .....	89
9.2.4	Fragestellung 4: Wie sind Arbeitszufriedenheit und Entlastung durch Kooperation bei Klassenlehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen ausgeprägt? .....	90
9.2.5	Fragestellung 5: Bestehen Zusammenhänge zwischen den Formen multiprofessioneller Kooperation und der Arbeitszufriedenheit und/oder der wahrgenommenen Entlastung von Lehrkräften? .....	90
10	Methodisches Vorgehen .....	93
10.1	Design .....	93
10.2	Stichprobe .....	94
10.3	Erhebungsinstrumente.....	96
10.3.1	Qualitätsmerkmale der Strukturebene .....	98
10.3.2	Qualitätsmerkmal multiprofessionelle Kooperation.....	103
10.3.3	Qualitätsmerkmale der Wirkungsebene .....	109
10.3.4	Pilotierung .....	111
10.3.5	Testgütekriterien.....	112
10.4	Datenauswertung.....	113
10.4.1	Umgang mit fehlenden Werten.....	113
10.4.2	Deskription und Exploration von Daten .....	115
10.4.3	Korrelationen.....	116
10.4.4	Strukturgleichungsmodell .....	117
10.4.5	Konfirmatorische Faktorenanalyse .....	120
11	Ergebnisse.....	122

---

11.1	Ergebnisse zu Fragestellung 1 – Organisatorische Rahmenbedingungen.....	122
11.2	Ergebnisse zu Fragestellung 2 – Ausstattung .....	126
11.3	Ergebnisse zu Fragestellung 3 – Multiprofessionelle Kooperation .....	133
11.4	Ergebnisse zu Fragestellung 4 – Entlastung und Arbeitszufriedenheit .....	137
11.5	Ergebnisse zu Fragestellung 5 – Zusammenhänge zwischen multiprofessioneller Kooperation und der Arbeitszufriedenheit und Entlastung .....	142
12	Diskussion.....	146
12.1	Zusammenfassung der Ergebnisse und Einbettung in den Theorie- und Forschungsstand	146
12.1.1	Organisatorische Rahmenbedingungen multiprofessioneller Kooperation.....	147
12.1.2	Ausstattung von gebundenen Ganztagsklassen.....	152
12.1.3	Innere Struktur und Ausprägung multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen .....	157
12.1.4	Ausprägung von Arbeitszufriedenheit und Entlastung durch Kooperation bei Klassenlehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen .....	161
12.1.5	Zusammenhänge zwischen den identifizierten Formen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen mit der Arbeitszufriedenheit und Entlastung durch Kooperation bei Lehrkräften .....	163
12.2	Limitationen .....	166
12.2.1	Zusammensetzung der Stichprobe.....	166
12.2.2	Design .....	168
12.2.3	Erhebungsinstrumente und Auswertungsverfahren.....	170
12.3	Implikationen.....	171
12.3.1	Implikationen für den Bereich der Schulentwicklung .....	171
12.3.2	Implikationen für den Bereich der Lehrkräfteprofessionalisierung .....	175
13	Resümee der Arbeit.....	176
13.1	Zusammenfassende Darstellung der Arbeit .....	176
13.2	Theoretischer und empirischer Ertrag .....	177
13.3	Ausblick auf weitere Forschung .....	180
14	Verzeichnisse .....	182
14.1	Literaturverzeichnis.....	182
14.2	Abbildungsverzeichnis.....	206
14.3	Tabellenverzeichnis .....	207
14.4	Abkürzungsverzeichnis .....	208
15	Anlagen.....	210

# 1 Einführung und Ziele der Arbeit

---

Positive Effekte von Ganztagschulen stehen in engem Zusammenhang mit deren Qualität (StEG-Konsortium, 2010, 2019b). *Multiprofessionelle Kooperation* zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal gilt als essentielles Qualitätsmerkmal und zentrales Handlungsfeld in Ganztagschulen (Fischer, Holtappels, Stecher et al., 2011; Radisch et al., 2018a, 2018b). Dieses Qualitätsmerkmal wird in der vorliegenden Arbeit in einer bisher kaum untersuchten Form von Ganztagschule in den Blick genommen – der gebundenen Ganztagsklasse an Grundschulen. Untersucht wird die Sicht von Klassenlehrkräften auf multiprofessionelle Kooperation. Deren Sicht ist insbesondere relevant, weil multiprofessionelle Kooperation an verschiedenen Stellen der Literatur als besondere Herausforderung für Lehrkräfte dargestellt wird und gleichzeitig ein zentraler Teil der veränderten Lehrer:innenrolle an Ganztagschulen ist (Bertelsmann Stiftung et al., 2016; Fussangel, 2013). Die theoretische Herleitung und empirische Überprüfung von Formen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen sind ein Ziel dieser Arbeit. Dadurch soll ein Beitrag zur Erfassung des Konstrukts *multiprofessionelle Kooperation* zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal geleistet werden. Grundlegend für die Arbeit in gebundenen Ganztagsklassen sind strukturelle Bedingungen. Deshalb ist ein weiteres Ziel dieser Arbeit, die Qualitätsmerkmale *organisatorische Rahmenbedingungen* und *Ausstattung* zu untersuchen, die Ausgangsbedingungen für *multiprofessionelle Kooperation* schaffen. Eine dritte Zielsetzung besteht darin, die Merkmale der Wirkungsebene, *Arbeitszufriedenheit* und *Entlastung* von Lehrkräften, in ihrer Bedeutung für Lehrkräfte in gebundenen Ganztagsklassen zu betrachten. Von letztgenannten Qualitätsmerkmalen ist anzunehmen, dass Zusammenhänge mit multiprofessioneller Kooperation bestehen (Vogt et al., 2016). Diese Zusammenhänge werden untersucht. So kann mit der vorliegenden Untersuchung ein bedeutender Beitrag zur Schließung von Forschungsdesiderata im Bereich gebundener Ganztagsklassen geleistet werden. Darüber hinaus werden Grundlagen geschaffen für weitere Forschung im Bereich multiprofessionelle Kooperation. Außerdem können durch die Ergebnisse Implikationen für die Praxis abgeleitet werden, die organisatorische Rahmenbedingungen, Ausstattung von gebundenen Ganztagsklassen sowie multiprofessionelle Kooperation betreffen. Zusätzlich lassen die



Ergebnisse Rückschlüsse auf die Lehrkräfteprofessionalisierung für die Bereiche Ganztagsbildung und Kooperation zu.

## 2 Qualität im Bildungswesen

---

Die Dissertation ist in den übergeordneten Themenkomplex ‚Qualität im Bildungswesen‘ eingebettet. Im Folgenden wird deshalb zunächst erläutert, was darunter zu verstehen ist. Der Begriff ‚Bildungsqualität‘ ist schwer zu definieren und äußerst vielschichtig (Scheerens, 2004). Wer sich zunächst dem Begriff ‚Qualität‘ widmet, der erkennt: Sowohl im deutschsprachigen Raum als auch auf internationaler Ebene wird seit mehr als zwei Jahrzehnten betont, dass es keine einheitlich anerkannte Definition für Qualität gibt (Heid, 2000; Klieme & Tippelt, 2008; Scheerens, 1997, 2004). Vroejenstijn (1991) bezeichnet eine Definition des Begriffs ‚Qualität‘ sogar als „Zeitverschwendung“. Alltagssprachlich wird Qualität sowohl wertend verwendet, als Güte, als auch nicht wertend, zur Beschreibung der Beschaffenheit oder Summe von Eigenschaften von Produkten oder Prozessen (Sauerwein, 2017; Zollondz, 2011).

Ausgehend von der sprachlichen Rekonstruktion des Begriffs ‚Qualität‘ ergibt sich nach Zollondz folgende Definition:

„Qualität ist die kriterienbezogene Beschaffenheitsgestaltung eines Gegenstandes oder Objektbereichs (allgemein einer Einheit). Wenn Qualität ex ante mit positiven Wertungen gleichgesetzt wird (Weg 1), grenzt das den möglichen Objektbereich (Weg 2) von Qualität ein.“ (Zollondz, 2011, S. 166)

Für die empirische Betrachtung von Qualität in der vorliegenden Arbeit wird deshalb ein kriterienbezogener Zugang gewählt, der nicht mit einer positiven Bewertung gleichzusetzen ist.

Der Begriff ‚Bildung‘ unterliegt einem gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Wandel. Im grundschulpädagogischen Diskurs wird Bildung verstanden „als Qualitätsmerkmal der Beziehungen, die eine Person zur Welt, zu ihren Menschen und zu ihrer Kultur einnimmt. Nicht das Haben und Besitzen von Wissen ist Ausdruck von Bildung, sondern der verständige und verantwortungsvolle Umgang mit eigenem und fremdem Wissen.“ (Götz et al., 2022, S. 16 f). Bildung wird als „ein die Identität eines Menschen in zentraler Weise konstituierendes Merkmal“ (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013, S. 9) beschrieben. Dies lässt sich auch in normativen Vorgaben ablesen, die den Rahmen für das schulische Lernen bilden. Der Bildungsauftrag der bayerischen Schulen wird durch die Verfassung des Freistaats Bayern gesetzlich geregelt: „Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.“ (Artikel 131 Bayerische Verfassung). Der Grundschule

kommt dabei die besondere Aufgabe der grundlegenden Bildung zu (Einsiedler, 2014; Jung, 2021; Lohrmann et al., 2022). Grundlegende Bildung „soll das Kind zum selbstständigen Handeln in seiner Lebenswelt befähigen“ (Lohrmann et al., 2022, S. 7) und „wird als Basis für weiterführende Bildungsprozesse betrachtet“ (Lohrmann et al., 2022, S. 7). Dem Ganzttag wird dabei besonderes Potential zugeschrieben und es wird betont, dass grundlegende Bildung von Interaktion lebt (Lohrmann et al., 2022). Der LehrplanPlus für die Grundschulen in Bayern (2014) beschreibt in seinen Leitlinien, dass die Kompetenzen, die Kinder im Grundschulalter erwerben sollen, weit über eine bloße Wissensaneignung hinausgehen. Unter Kompetenzen werden nach Weinert „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27), verstanden. Die Bedeutung von fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen wird ebenfalls im Lehrplan betont (LehrplanPLUS Grundschule in Bayern, 2014).

Um grundlegende Bildung bei Schüler:innen aufzubauen und Kompetenzerwerb zu ermöglichen, bedarf es qualitativvoller (Bildungs-)Prozesse. Folglich ist bei der Betrachtung von Bildungsqualität – analog zur Betrachtung von Qualität in Wirtschaftswissenschaften (Garvin, 1984) – zwischen Prozess- und Produktqualität zu differenzieren (Bauer, 2016).

Eine zusammenfassende Definition des Begriffs ‚Bildungsqualität‘ nimmt Bauer (2016) vor:

„Mit Bildungsqualität soll die mit einer Bewertung versehene Ausprägung der Strukturen, Inhalte und Prozesse bezeichnet werden, die auf die Entwicklung der Persönlichkeit von Menschen in allen Entwicklungsphasen nachweisbar Einfluss haben; außerdem soll mit Bildungsqualität die Ausprägung und Bewertung der Ergebnisse dieser Prozesse bezeichnet werden, wobei als zentrales Kriterium für eine gelungene Bildung das kompetente und autonome Subjekt betrachtet wird, das Lebenskrisen erfolgreich bewältigen kann und eine hohe Lebenszufriedenheit erreicht.“ (S. 100)

Es besteht ein breiter Konsens darüber, dass es nicht „die eine Skala für Bildungsqualität“ (Klieme & Tippelt, 2008, S. 9) geben kann. Stattdessen müssen, je nach Bereich und Ziel, Kriterien und Indikatoren benannt werden. Diese können unterschiedlich ausfallen, je nachdem, welcher Prozess oder welches Produkt untersucht und welche Sichtweise (neutral oder bewertend) verfolgt wird (Sauerwein & Klieme, 2016). Im Kontext der Bildungsforschung

hat Qualität häufig eine wertende Komponente. Unabhängig davon, ob diese Wertung moralisch oder zielgebunden vorgenommen wird, ist in jedem Fall eine Festlegung von Qualitätskriterien notwendig (Sauerwein & Klieme, 2016). Theoretische Grundlagen zur Erfassung von Zusammenhängen dieser Kriterien liefern verschiedene Schulqualitätsmodelle (Ditton, 2000a, 2000b; Ditton & Müller, 2011; Holtappels, 2009). Diese Modelle folgen der Logik von Context-Input-Prozess-Produkt-Modellen, kurz CIPP- oder CIPO-Modelle, die auf Stofflebeam zurückzuführen sind (Stufflebeam, 1972a, 1972b, 2000, 2007; Stofflebeam et al., 2000). CIPP-Modelle dienen als Grundlage zur Entwicklung eines Arbeitsmodells für die vorliegende Untersuchung (Kapitel 8).

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit sollen Kriterien für Qualität, oder besser „gute Qualität“, im Zusammenhang mit Ganztagsbildung definiert werden. Diese ergeben sich aus spezifischen Anforderungen der Konzeption von Ganztagschule. In Kapitel 3 werden deshalb zunächst Grundlagen zu Ganztagsbildung allgemein (Kapitel 3.1 und Kapitel 3.2) und zur Form der gebundenen Ganztagsklasse in Bayern im Speziellen (Kapitel 3.3 und Kapitel 3.4) erläutert. Anschließend werden Qualitätskriterien für gebundene Ganztagsklassen beschrieben (Kapitel 4).

## 3 Ganztagsbildung

---

### 3.1 Begriff und Begründung

Mit dem Investitionsprogramm ‚Zukunft Bildung und Betreuung‘ – kurz IZBB – in den Jahren zwischen 2003 und 2009 hat sich die Schullandschaft in Deutschland zugunsten einer vermehrten Implementierung von ganztägigen Angeboten stark verändert (BMBF 2003a, 2006). Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unterstützte durch das Programm die Entwicklung von Schulen in ganztägiger Form mit einer Summe von insgesamt mehr als vier Milliarden Euro (BMBF, 2009). Das IZBB zählt zu den umfangreichsten und ehrgeizigsten Schulentwicklungsvorhaben, das bundesweit umgesetzt wurde. Ziel war es, „mehr Raum für bessere Bildung und Betreuung an jeglichen Schulformen in allen Teilen des Landes“ zu erlangen (BMBF, 2009, S. 6). Schwerpunkt war neben dem Ausbau und der Schaffung zusätzlicher Plätze auch die qualitative Weiterentwicklung von Ganztagsangeboten. Dabei wurden über 8000 Schulen aller Schularten gefördert (BMBF, 2003a, 2003b), wobei die Grundschule mit einem Anteil von über 50 % die größte Gruppe darstellte (Willems & Becker, 2015). Diese Entwicklung setzte sich auch nach Beendigung des Programms fort. Hatte im Jahr 2012 knapp die Hälfte der Grundschulen in Deutschland die Ganztagsform angeboten, waren es 2016 bereits 65,8 % (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2020, S. 23). Ab 2026 besteht ein Rechtsanspruch auf einen Ganztagsplatz für Grundschulkindern (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSJ], 2021). Es ist anzunehmen, dass dadurch der Ausbau noch weiter vorangetrieben wird.

Laut Definition der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) ist von Ganztagschule die Rede, wenn

- „an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst;
- an allen Tagen des Ganztagsschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt wird;
- die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen.“ (KMK, 2004a)

Die Erwartungen an Ganztagsbildung sind hoch und vielfältig. Konzeptionell ist sie keine „verlängerte Unterrichtsschule“ (Kamski et al., 2009, S. 7), sondern umfasst die Bereiche Leben, Lernen und Erziehen von Schüler:innen (Kamski et al., 2009). Ganztagsbildung soll den Bildungsstand auf breiter Basis anheben (Höhmann et al., 2007). Dies geht einher mit einer qualitativ hochwertigen Bildung und Erziehung und soll eine fachliche, fächerübergreifende und soziale Förderung bis ins Jugendalter ermöglichen (StEG-Konsortium, 2019a). Dafür müssen anspruchsvolle Betreuungs- und Bildungsangebote entwickelt werden (Höhmann et al., 2007). Ganztagschule soll außerdem Bildungsbenachteiligung abbauen und die Möglichkeit von Partizipation und Interessensförderung auf Seiten der Kinder und Jugendlichen erhöhen (Speck et al., 2011a). Höhmann, Holtappels und Schnetzer (2005) verweisen auf vier Begründungslinien als Quelle der ganztagspezifischen Zielsetzungen: Schulen mit ganztägigen Bildungsangeboten sind Teil sozialer Infrastruktur und erhöhen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Sie erfüllen eine Sozialisationsfunktion bezüglich sozialer Kontakte und sozialer Integration. Sie reagieren auf höhere Anforderungen an die Qualifikation von Schulabgänger:innen und setzen die Entwicklungsbedarfe um, die Befunde von Schulleistungs- und Schulqualitätsstudien deutlich machen.

### 3.2 Formen von Ganztagsbildung

Die Definition der KMK (Kapitel 3.1) wird inhaltlich und organisatorisch in den Bundesländern unterschiedlich umgesetzt. In diesem Zusammenhang weisen Rauschenbach et al. (2012) unter Berücksichtigung der empirischen Beobachtung der Entwicklung von Ganztagschulen darauf hin, dass von „der“ Ganztagschule an sich nicht gesprochen werden kann. Klemm und Zorn (2016) bezeichnen die Ganztagschullandschaft in Deutschland als „Flickenteppich“, weil sich die Lernbedingungen der Schüler:innen sowie die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte und des weiteren pädagogisch tätigen Personals stark unterscheiden. So variieren beispielsweise die Öffnungszeiten der Angebote zwischen sieben und neun Zeitstunden täglich an drei bis fünf Tagen pro Woche (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2020).

Hinsichtlich des Verpflichtungsgrades der Teilnahme der Schüler:innen lassen sich drei Formen von Ganztagschulen unterscheiden: die vollgebundene Form, die teilgebundene Form und die offene Form. In der vollgebundenen Form sind alle Schüler:innen verpflichtet, an ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen. In der teilgebundenen Form verpflichtet

sich ein Teil der Schüler:innen dazu, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen; das kann z. B. eine einzelne Klasse pro Jahrgang sein oder eine einzelne Jahrgangsstufe (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2020). Voll- und teilgebundene Formen werden häufig als integrierte Modelle bezeichnet (Holtappels, 2011, 2014). In der offenen Form, auch additives Modell genannt, können einzelne Schüler:innen an den ganztägigen Angeboten ihrer Schulform teilnehmen (Holtappels, 2011, 2014). Wer die Verbreitung der einzelnen Formen im Grundschulbereich betrachtet, erkennt, dass offene Angebote den voll- und teilgebundenen Angeboten zahlenmäßig überlegen sind (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2020). Begründet werden kann dies sowohl mit einer unkomplizierteren fachlichen und finanziellen Realisierung, denn offene Ganztagschulen benötigen vergleichsweise weniger finanzielle und personelle Ressourcen (StEG-Konsortium, 2019a), als auch mit einer höheren Akzeptanz durch den Charakter der Freiwilligkeit (Holtappels, 2011). Paradox daran ist, dass intensive, innovative Lernzeiten und fachliche Förderung in integrierten Modellen besser realisierbar erscheinen (Kamski, 2011). So zeigen Untersuchungen von Holtappels bereits seit Ende der 1990er Jahre, dass sich nach der Einführung einer neuen Zeitstruktur eine differenzierte Lernkultur in integrierten Modellen besser entwickelt als in additiven (Holtappels, 1997, 2002). Außerdem konnten positive Entwicklungen auf Seiten der Lehrkräftekooperation und Teambildung festgestellt werden (Holtappels, 1997, 2002). Darüber hinaus variiert mit dem Organisationsmodell auch der Stellenwert der Ganztagsbildung innerhalb der Schulen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (2019a) belegen, dass mit der Teilnahmeverbindlichkeit der Schüler:innen auch die ganztagsrelevanten Schulentwicklungsmaßnahmen zunehmen. Eine weitere positive Tendenz ist auf Seiten der Familien zu beobachten: Auch hier ist die Intensität der Teilnahme maßgeblich. Eine positive Entwicklung des Familienklimas ist dann zu erwarten, wenn Schüler:innen über einen längeren Zeitverlauf hinweg (mindestens in zwei Befragungswellen der StEG) an drei oder mehr Tagen an Ganztagsangeboten teilnehmen (StEG-Konsortium, 2010, S. 21).

Eine Analyse der einzelnen Bundesländer zeigt, dass in neun Ländern die drei Formen offen, gebunden und teilgebunden so vorzufinden sind, wie laut Definition (KMK, 2004a) vorgesehen. Außerdem gibt es Länder, die nur zwischen zwei Formen differenzieren –

darunter im Grundschulbereich auch der Freistaat Bayern (Fischer et al., 2013). Zusätzlich hat Bayern die Besonderheit, dass die Form, die als gebundene Ganztagschule bezeichnet wird, in der Kategorisierung der KMK-Definition (KMK, 2004a) als teilgebunden angesehen werden muss. Es handelt sich dabei um einzelne gebundene Ganztagsklassen an Schulen, die wegen des Grundsatzes der Wahlfreiheit (Bayerische Staatsregierung, 2015) parallel zu Halbtagsklassen vorzufinden sind (ISB, 2010). Dieser besonderen Form wurde bisher in der empirischen Forschung kaum Beachtung geschenkt (Hochfeld & Rothland, 2022). Im Folgenden sollen die Rahmenbedingungen von gebundenen Ganztagsklassen näher erklärt werden.

### 3.3 Gebundene Ganztagsklassen an Grundschulen

Im Unterschied zu anderen Bundesländern bedeutet *gebundene Ganztagschule* in Bayern im Bereich der Grundschule nicht, dass alle Schüler:innen einer Schule auch am Nachmittagsangebot teilnehmen, sondern dass mindestens eine Ganztagsklasse pro Jahrgang parallel zu mindestens einer Regelklasse (Halbtagsklasse) geführt wird (BayMBI. Nr. 86, 2020; ISB, 2010). Ausnahmen bilden dabei Schulen in privater oder freier Trägerschaft bzw. staatlich anerkannte Schulen, wie beispielsweise Montessorischulen. Bei gebundenen Ganztagsklassen in Bayern handelt es sich also um ein teilgebundenes, integriertes Angebot. Die Schüler:innen verbringen an mindestens vier Tagen pro Woche verpflichtend täglich mindestens sieben Zeitstunden an der Schule (Bayerisches Staatsinstitut für Unterricht und Kultus, 2020). Dabei sollen vormittägliche und nachmittägliche Aktivitäten in einem konzeptionellen Zusammenhang stehen. Der Pflichtunterricht ist im Sinne eines rhythmisierten Tagesablaufs auf Vormittag und Nachmittag verteilt, wobei an vier Wochentagen eine Unterrichts- und Betreuungszeit von 8 bis 16 Uhr gewährleistet wird und den Schüler:innen ein Mittagessen zur Verfügung steht. Einzig dafür tragen die Eltern die Kosten (ISB, 2010). Entscheidend für eine gelingende Umsetzung von ganztagsschulischen Angeboten ist eine geeignete Rhythmisierung des Schultages (Fischer et al., 2012). Im Idealfall wechseln sich Unterrichtseinheiten mit Übungs- und Lernzeiten sowie sportlichen, musischen und künstlerischen Aktivitäten ab. Der erweiterte Zeitrahmen bietet die Möglichkeit für zusätzliche Übungs-, Differenzierungs- und Vertiefungseinheiten, für individuelle Förderung bei Lerndefiziten oder besonderer Begabung und für Projekte, beispielsweise zum sozialen und interkulturellen Lernen (ISB, 2010). Für eine gebundene Ganztagsklasse stehen zwölf



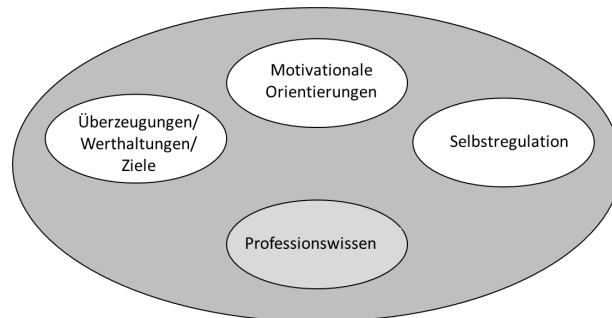
zusätzliche Lehrkraftstunden zur Verfügung (Bayerisches Staatsinstitut für Unterricht und Kultus, 2020). Diese reichen jedoch für die Umsetzung in der Regel nicht aus. Deshalb erscheint weiteres pädagogisch tätiges Personal für die Realisierung dieses Modells unerlässlich. In der Literatur lassen sich Hinweise für die Überlegenheit von gebundenen Angeboten finden (Hömann et al., 2004; Kielblock et al., 2017). Wenn aber nur einzelne Klassen einer Schule die gebundene Form umsetzen, scheint dies eine besondere Herausforderung für Lehrkräfte darzustellen. Anders als an einem Arbeitsplatz in gebundenen Ganztagschulen, stehen die Lehrkräfte in Ganztagsklassen zusätzlich vor der Herausforderung, dass sie zu einer kleinen Gruppe von Personen an der Schule gehören, die diese Art von Klasse führen. Sie sind Teil eines Jahrgangsteams, gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen, die in Halbtagsklassen unterrichten. Gleichzeitig sind sie Teil eines multiprofessionellen Ganztagsteams, das die Möglichkeit und den Auftrag hat, über den Tag hinweg rhythmisiert zu arbeiten.

### 3.4 Lehrkräfte in gebundenen Ganztagsklassen

Lehrkräfte nehmen in Ganztagsklassen wie auch in Halbtagsklassen eine zentrale Stellung ein. Die klassischen Aufgaben von Lehrkräften sind das Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (KMK, 2004b). Für das Lernen und Arbeiten in einer zunehmend digitalisierten Welt wurden diese Aufgaben erweitert. Nun sind laut KMK (2021, S. 8) zusätzlich folgende übergreifende Kompetenzen notwendig: gelingend kommunizieren können, kreative Lösungen finden können, kompetent handeln können, kritisch denken können sowie zusammenarbeiten können. Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften werden im aktuellen Diskurs als mehrdimensionales Konstrukt angesehen (Baumert & Kunter, 2011). Im deutschsprachigen Raum hat sich das Kompetenzmodell von COAKTIV zur Beschreibung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften etabliert (Baumert & Kunter, 2011). Wie Abbildung 1 zeigt, unterscheidet es zwischen vier Aspekten professioneller Handlungskompetenz: Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele, motivationale Orientierung, Selbstregulation und Professionswissen (Baumert & Kunter, 2011).

**Abbildung 1**

*Das Kompetenzmodell von COAKTIV (in Anlehnung an Baumert & Kunter, 2011, S. 32)*



Der Aspekt Professionswissen umfasst die Kompetenzbereiche Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen (Baumert & Kunter, 2011).

Neben den klassischen Aufgaben stehen Lehrkräfte in Ganztagsklassen vor neuen Herausforderungen, um Erwartungen an Ganztagschulen bestmöglich erfüllen zu können (Fussangel, 2013). In der Literatur werden diese Aufgaben mit den Worten „eine umfassende, betreuende, erzieherische und soziale Funktion übernehmen“ (Speck et al., 2011b, S. 10) oder „sich stärker bei der konzeptionellen Fundierung und Weiterentwicklung der Schulen beteiligen“ (Speck et al., 2011b, S. 10) beschrieben. Außerdem wird betont, dass Lehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen eine „Schlüsselfunktion“ (Heibler & Koller, 2010, S. 110) zukommt. So sind sie maßgeblich dafür verantwortlich, dass Ganztagsklassen mehr bieten als eine Betreuung am Nachmittag, zeitlich mehr Unterricht oder das reine zusätzliche Angebot an Freizeitaktivitäten (Heibler & Koller, 2010). Die Trennung zwischen Institutionen, in denen formelle und nicht formelle Bildung stattfindet, darf es in diesem Zusammenhang nicht mehr geben (Thole & Hölich, 2008). Diese große Herausforderung erfordert erweiterte Kompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte. Betrachtet man die einzelnen Bereiche des Kompetenzmodells (Abbildung 1) in Bezug auf notwendige Kompetenzen für ganztägige Bildung, ist anzunehmen, dass Lehrkräfte nicht alle Facetten der Kompetenzbereiche abdecken können. Im Kompetenzbereich Fachwissen und fachdidaktisches Wissen bringen Lehrkräfte in der Regel ein vertieftes Verständnis für ihre studierten Fächer aus dem Lehramtsstudium mit. Für das Gelingen einer Ganztagsklasse bedarf es jedoch eines Professionswissens auch in anderen Bereichen (Rollet, 2013; Speck, 2012). So kann je nach Schüler:innengruppe und Rahmenbedingungen Professionswissen aus den Disziplinen

Erlebnispädagogik, Freizeitpädagogik, Kunstpädagogik, Musikpädagogik, Sportpädagogik genauso wie Sonderpädagogik, Ergotherapie, Logopädie, (Schul-)Psychologie, Soziale Arbeit oder anderen Disziplinen von zentraler Bedeutung sein. Es ist offensichtlich, dass eine Profession allein nicht alles mitbringt, was für die Erreichung der Ziele von Ganztagschule notwendig ist. In der Praxis werden deshalb – auch aus organisatorischen Gründen – nicht alle Angebote in gebundenen Ganztagsklassen von Lehrkräften durchgeführt. Eine Vielzahl von Professionen ist bei der Gestaltung der Schultage in Ganztagsklassen beteiligt (Kapitel 5.2.2). Eine reine „Koexistenz“ (Speck et al., 2011d, S. 78) dieser Personen würde nicht zum Erreichen der Ziele von Ganztagsbildung (Kapitel 3.1) beitragen. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal, die als multiprofessionelle Kooperation bezeichnet wird, ist deshalb für das Gelingen von Ganztagschule unerlässlich (Holtappels et al., 2009; Speck, 2020; Willems & Becker, 2015). Diese Zusammenarbeit kann besonders für Lehrkräfte in gebundenen Ganztagsklassen die notwendige Unterstützung bieten, die sie in dieser speziellen Arbeitsumgebung benötigen. Die Arbeit in Ganztagsklassen ist für viele Lehrkräfte Realität. Jedoch spiegelt das Berufsbild noch nicht die veränderte Realität wider und die Vorbereitung auf die Arbeit in Ganztagsklassen erfolgt noch nicht so konsequent wie nötig (Bertelsmann Stiftung et al., 2016).

### 3.5 Fazit und Konsequenzen für die vorliegende Studie

Ganztagsbildung hat sich in Deutschland etabliert (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2020) und Lehrkräfte sind maßgeblich an der Umsetzung von Ganztagsbildung an Schulen beteiligt. Voll- und teilgebundene Ganztagsformen scheinen aus pädagogischer Sicht überlegen (Höhmann et al., 2004). Die Ganztagschullandschaft in Deutschland ist jedoch heterogen (Klemm & Zorn, 2016). Daher lohnt sich ein Blick auf die Umsetzung der Formen in einzelnen Bundesländern. In dieser Arbeit wird die Form der gebundenen Ganztagsklassen in Bayern untersucht. Lehrkräfte, die die Klassenleitung in gebundenen Ganztagsklassen übernehmen, sind in den Lehrer:innenkollegien häufig in der Minderheit, da die Anzahl der Halbtagsklassen bzw. die Anzahl der ganztägigen Angebote in offener Form insgesamt überwiegt (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2020, S. 10). Gleichzeitig sollen sie mit Lehrkräften, die die gleiche Jahrgangsstufe unterrichten, eng zusammenarbeiten. Außerdem bilden Lehrkräfte in gebundenen

Ganztagsklassen zusammen mit weiterem pädagogisch tätigem Personal ein multiprofessionelles Team, das für das erfolgreiche Führen einer Ganztagsklasse notwendig ist (Dollinger, 2012; Klemm & Zorn, 2016, 2017; Radisch et al., 2018a). Die Sicht der Lehrkräfte ist deshalb zentral für die vorliegende Arbeit. Unklar ist, wie sich die Aufgaben zwischen Lehrkräften und weiteren pädagogisch tätigen Personen verteilen. Nehmen Lehrkräfte weiterhin die klassischen Aufgaben, beispielsweise das Unterrichten, wahr oder übernehmen auch weitere pädagogisch tätige Personen diese Tätigkeit? Wie werden weitere Aufgaben verteilt, z. B. die Elternarbeit, die Betreuung von Lernzeiten oder die Gestaltung von Freizeit oder der Mittagszeit? Dies soll im Verlauf der Arbeit geklärt werden (Fragestellung 1). Darüber hinaus sind neben einer veränderten Lehrer:innenrolle und der Ganztagsform weitere Merkmale für die Qualität ganztägiger Bildung entscheidend. Im Folgenden werden daher Qualitätskriterien für gebundene Ganztagsklassen aufgezeigt.

## 4 Qualität in gebundenen Ganztagsklassen

Die Diskussion um Ganztagsbildung findet vor allem im deutschsprachigen Raum statt, da hier ganztägige Schulformen neben halbtägigen Formen vorzufinden sind. Doch sowohl national als auch international ist für die positive Wirkung von Ganztagsbildung die Qualität der Ganztagsangebote entscheidend, wie unter anderem Studien aus den USA, der Schweiz und Deutschland zeigen (Brümmer et al., 2011; Elting et al., 2019; Lauer et al., 2006; Schüpbach et al., 2012; StEG-Konsortium, 2010, 2015, 2016, 2019a). Rein durch die Tatsache, dass die Beschulung ganztägig stattfindet, sind keine Effekte festzustellen. Dies wird unter anderem bei der Betrachtung der PISA-Ergebnisse deutlich: „Gemäß dem PISA-Ranking sind die besten Bildungssysteme Ganztagschulen oder ganztägige Kombinationen aus Schul- und Betreuungsangeboten. Aber die schlechtesten Systeme sind auch Ganztagschulen. In dieser formalen Hinsicht besteht zwischen Schweden und Chile kein Unterschied, der sich erst zeigt, wenn die Qualität betrachtet wird.“ (Oelkers, 2020, S. 1665). Daher liegt der Fokus im Folgenden auf Qualitätskriterien für gebundene Ganztagsklassen. Grundsätzlich gelten für gebundene Ganztagsklassen dieselben Qualitätsmerkmale wie für Halbtagsklassen. Aufgrund einer veränderten Lernkultur in der Ganztagsbildung lassen sich jedoch weitere, in der Halbtagschule oft untergeordnete Qualitätskriterien festlegen (Holtappels, 2009).

Ganztagschulen blicken auch im deutschsprachigen Raum auf eine mehr als 100-jährige Geschichte zurück (Ludwig, 2005) und standen immer wieder im Fokus von Reformbemühungen. 1968 formulierte der Deutsche Bildungsrat Ziele und Erwartungen, die mit ganztägiger Bildung verbunden sind (Deutscher Bildungsrat, 1968). Schon damals waren die Entlastung von Familien und der Abbau von sozialen Schranken Ziele ganztägiger Bildung (Deutscher Bildungsrat, 1968). Zu Beginn des neuen Jahrtausends wurden pädagogische Zielsetzungen für Ganztagschulen mit Start des IZBB (BMBF, 2003a) (Kapitel 3.1) neu formuliert. Zielkriterien sind seitdem eine individuelle Förderung durch die Umsetzung einer Pädagogik der Vielfalt, eine vom 45-Minuten-Takt gelöste, pädagogisch veränderte Unterrichts- und Lernkultur, soziales Lernen, Partizipation, eine Öffnung von Schule, eine kreative Freizeitgestaltung und eine Qualifizierung des multiprofessionell zusammengesetzten Personals (BMBF, 2003a).

In Deutschland ist im Zuge des Ganztagschulausbaus ein Qualitätsdiskurs entstanden. Auffallend ist, dass Diskussionen oft bundesländerintern ablaufen (Berkemeyer, 2015). Die

Umsetzung der Qualitätsstandards in den einzelnen Bundesländern ist analog zur Ausgestaltung der KMK-Definition von Ganztagschule ebenfalls heterogen. Berkemeyer (2015) teilt die Bundesländer in drei Gruppen auf. Die erste Gruppe umfasst Bundesländer<sup>1</sup>, die Qualitätsrahmen für alle Schulen erstellt haben – ganz ohne ganztagschulspezifische Qualitätskriterien. Eine zweite Gruppe von Bundesländern<sup>2</sup> arbeitet auf der Grundlage eines Qualitätsrahmens, der Kriterien für Ganztagschulen integriert oder ergänzt. Die größte Gruppe (zehn Bundesländer)<sup>3</sup> hat einen eigenständigen Qualitätsrahmen für Ganztagschulen erstellt, darunter auch Bayern (Berkemeyer, 2015, S. 189), wo die Daten für die vorliegende Studie erhoben wurden. Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) formuliert zudem Leitfragen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung für die Ganztagsbildung in Bayern (ISB, 2021). Die Gestaltung von multiprofessioneller Teamarbeit und die Forderung nach einem regelmäßigen Jour fixe aller Beteiligten gehören zu diesen Leitfragen. Außerdem stellt sich die Frage nach der Kommunikation unter den Beteiligten. Kooperation und Kommunikation sind demnach als zentrale Prozesse für Qualität gebundener Ganztagsklassen anzusehen. Ein weiterer Leitgedanke ist das Wohlbefinden aller Personen, die an der Ganztagsbildung beteiligt sind. Denn die Qualität einer Ganztagschule wird auch durch die Frage beeinflusst, welche Maßnahmen und Angebote bereitgestellt werden, die das Wohlbefinden der Beteiligten erhöhen (ISB, 2021). Zu diesem Personenkreis zählen auch Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal. Die Wirkung auf diese Personen ist Ausdruck von Qualität in gebundenen Ganztagsklassen.

Eine Übersicht über Qualitätsmerkmale für die Ganztagsbildung bieten Kriterienkataloge, die in Zusammenarbeit mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Vertreterinnen und Vertretern aus der Praxis entstanden sind (Dollinger, 2012; Holtappels et al., 2009; ISB, 2013; Radisch et al., 2018a, 2018b). Ein ausführlicher Kriterienkatalog ist der *Qualitätsrahmen für Ganztagschulen*. Er wurde von Holtappels, Kamski und Schnetzer (2009) für Schulentwicklungs- und Forschungszwecke entwickelt und dient deshalb als Grundlage für die vorliegende Arbeit. Dabei handelt es sich um einen Kriterienkatalog, der auf drei Ebenen (hier Qualitätsbereiche oder -dimensionen genannt) Qualitätskriterien für Ganztagschulen formuliert. In Abbildung 2 sind diese Ebenen dargestellt: Ebene 1 bildet die System- und

---

<sup>1</sup> Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen (Stand 2015)

<sup>2</sup> Rheinland-Pfalz und das Saarland (Stand 2015)

<sup>3</sup> Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Schleswig-Holstein (Stand 2015)

Strukturqualität, Ebene 2 die Gestaltungs- und Prozessqualität und Ebene 3 die Ergebnisqualität, die auch als Wirkungsebene bezeichnet werden kann (Vogt et al., 2016). Der *Qualitätsrahmen für Ganztagschulen* ist für verschiedene Zwecke geeignet. Er kann erstens Schulen, die sich von einer Halbtagschule zu einer Ganztagschule entwickeln möchten, notwendige Gestaltungskriterien liefern. Zweitens kann er für existierende Ganztagschulen als Evaluationsgrundlage und Weiterentwicklungsmodell verwendet werden. Drittens wird das Ziel verfolgt, auf Grundlage des Qualitätsrahmens eine notwendige Qualitätsdiskussion in der Ganztagsbildung weiter zu stärken (Holtappels et al., 2009, S. 61). Als Anwendungsbeispiel wird ausdrücklich auf die empirische Forschung verwiesen. Jedoch gilt es dabei zu beachten, dass sich Qualitätskriterien aufgrund von Forschungsergebnissen und Erfahrungen in der Praxis ständig weiterentwickeln und verändern (Holtappels et al., 2009, S. 62). Nachfolgend werden die Ebenen des Qualitätsrahmens erläutert und Qualitätsmerkmale beispielhaft an den gebundenen Ganztagsklassen in Bayern aufgezeigt.

## Abbildung 2

*Qualitätsrahmen für Ganztagschulen (in Anlehnung an Kamski et al. 2009)*

I. SYSTEM- UND STRUKTURQUALITÄT				
<b>Qualitätsbereich 1</b> Organisatorische Rahmenbedingungen		<b>Qualitätsbereich 2</b> Ausstattung von Ganztagschule		<b>Qualitätsbereich 3</b> Strukturelle Kontextbedingungen
II. GESTALTUNGS- UND PROZESSQUALITÄT				
<b>Qualitätsbereich 1</b> Konzeption von Ganztagschule	<b>Qualitätsbereich 2</b> Organisation und Management	<b>Qualitätsbereich 3</b> Professionalität des Personals	<b>Qualitätsbereich 4</b> Pädagogische Gestaltungsfelder	<b>Qualitätsbereich 5</b> Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen
III. ERGEBNISQUALITÄT/ WIRKUNG				
<b>Qualitätsbereich 1</b> Ergebnisse des Schulbesuchs und der Schullaufbahn	<b>Qualitätsbereich 2</b> Fachliche und überfachliche Kompetenzen	<b>Qualitätsbereich 1</b> Sozialkompetenzen	<b>Qualitätsbereich 1</b> Wohlbefinden und Zufriedenheit	

### 4.1 Qualitätsmerkmale auf der Strukturebene

Wie Abbildung 2 zeigt, bilden drei Qualitätsbereiche auf der Ebene der *System- und Strukturqualität*, im Folgenden Strukturebene genannt, den Ausgangspunkt für das Geschehen in der Ganztagsbildung (Holtappels et al., 2009). Diese Merkmale stellen „die

Grundvoraussetzung für einen funktionierenden Ganztagschulbetrieb dar“ (Holtappels et al., 2009, S. 64). Ähnliche Kriterien sind im Analyserahmen der StEG unter der Bezeichnung ‚Kontext‘ und ‚Input‘ zu finden (Fischer, Holtappels, Klieme et al., 2011). Die erste Qualitätsebene enthält neben den strukturellen Inputbedingungen auch Kontextbedingungen für die Arbeit in gebundenen Ganztagsklassen. Im Folgenden wird die Bezeichnung ‚Qualitätsmerkmale der Strukturebene‘ als Sammelbezeichnung für diese Bedingungen verwendet. Ausgehend von den Qualitätsmerkmalen der Strukturebene finden alle Prozesse rund um das Lernen, Leben und Arbeiten in gebundenen Ganztagsklassen statt. Die Qualitätsmerkmale der Strukturebene setzen sich aus den organisatorischen Rahmenbedingungen, der Ausstattung von Ganztagschule und strukturellen Kontextbedingungen zusammen. Zu den organisatorischen Rahmenbedingungen zählt die Form der Ganztagschule (offen, gebunden oder teilgebunden) (Holtappels et al., 2009). Je nach Form soll die bestmögliche Ausschöpfung der pädagogischen Intentionen organisatorisch ermöglicht werden. Organisatorische Rahmenbedingungen gebundener Ganztagsklassen in Bayern wurden in Kapitel 3.3 bereits beschrieben. Ein weiteres Kriterium bilden die normativen Vorgaben, die unter anderem in Curricula formuliert werden (Holtappels et al., 2009). Das zugrunde liegende Curriculum der gebundenen Ganztagsklassen in Bayern ist der LehrplanPlus Bayern (2014). Einen erweiterten Lehrplan für gebundene Ganztagsklassen gibt es nicht. Darüber hinaus bildet der Zeitrahmen ein weiteres Qualitätsmerkmal innerhalb der organisatorischen Rahmenbedingungen (Holtappels et al., 2009; Radisch et al., 2018a). Neben verlässlichen Öffnungszeiten zählen hierzu auch die Möglichkeiten einer geeigneten Rhythmisierung, die sich durch ein Gleichgewicht von Unterrichtszeit, Förderzeit, erweiterten Lerngelegenheiten, Freizeitaktivitäten und Pausen auszeichnet (Holtappels et al., 2009). Die Zeitstruktur kann dabei unterschiedlich ausfallen. Es gibt keine bayernweit festgelegten Zeiten für das Mittagessen, für Förderangebote oder für Freizeitangebote. Deshalb kommt der Schulleitung eine zentrale Rolle bei der Ausgestaltung dieser Qualitätskriterien zu. Die Rolle der Schulleitung wird in Kapitel 5.1 näher beschrieben. Neben organisatorischen Rahmenbedingungen ist die Ausstattung von Schulen mit gebundenen Ganztagsklassen ein weiteres Qualitätskriterium der Strukturebene (Holtappels et al., 2009). Ausstattungsmerkmale sind das Raumprogramm, die Personalausstattung und die Materialausstattung (Holtappels et al., 2009). Darüber hinaus stellen strukturelle



Kontextbedingungen ein Merkmal der Strukturebene dar. Damit sind beispielsweise externe Unterstützungssysteme und regionale Kooperationsnetzwerke gemeint.

## 4.2 Qualitätsmerkmale auf der Prozessebene

Die zweite Ebene des Qualitätsrahmens ist die Ebene der *Gestaltungs- und Prozessqualität* – im Folgenden als Prozessebene bezeichnet. Hier werden fünf Qualitätsbereiche unterschieden: *Konzeption von Ganztagschule, Organisation und Management, Professionalität des Personals, pädagogische Gestaltungsfelder* und die *Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen*. Diese Ebene enthält Handlungseinheiten, die jede Schule sowohl pädagogisch als auch organisatorisch zu gestalten hat. Sie berücksichtigt die Qualität pädagogischer Prozesse und professionellen Handelns. Außerdem kann diese Ebene Aufschluss darüber geben, wie einzelne Schulen ihre strukturellen Möglichkeiten, also die Qualitätsmerkmale der Strukturebene, ausschöpfen (Holtappels et al., 2009, S. 68). Dabei werden im Qualitätsbereich *Organisation und Management* unter anderem Kriterien und Indikatoren für die Qualität der *Personalstruktur und des Personaleinsatzes* beschrieben (siehe dazu auch die Kapitel 3.4 und 5.2.2). Der Zusammenhang zum Qualitätskriterium Personalausstattung auf der Strukturebene ist deutlich zu erkennen. Zentrale Kriterien und Indikatoren für die Qualität im Bereich Personalstruktur und Personaleinsatz sind geklärte Einsatzbereiche aller beteiligten Professionen, festgelegte Kooperationszeiten und ein definierter Standard hinsichtlich der Tätigkeitsprofile des weiteren pädagogisch tätigen Personals, Klarheit und offene Diskussion zu Lehrkräftepräsenzzeiten und die Bereitschaft des Personals zur Teamarbeit, zur Selbstreflexion und zur Teilnahme an Fortbildungen (Holtappels et al., 2009, S. 74). Qualitätsbereich 3 dieser Ebene beschreibt die *Professionalität des Personals*. Dabei wird zwischen der *Führungsverantwortung im Ganztagsbereich* (Kapitel 5.1) und der *Kooperation des Personals* (Kapitel 7) unterschieden. Ein Indikator für Qualität in der Führungsverantwortung besteht darin, dass leitende Professionen dafür sorgen, dass Kooperationen zwischen allen Beteiligten stattfinden (Holtappels et al., 2009, S. 76). Außerdem gelten *institutionelle Teamentwicklung* und *kollegiumsinterne* sowie *kollegiumsübergreifende Kooperationen* als Qualitätskriterien. Festgelegte Besprechungszeiten für alle bestehenden Teamkonstellationen, eine Evaluation der Teamarbeit, klar definierte Ziele innerhalb der Teams, ein regelmäßiger Austausch,

Wissenstransfer und die organisierte Einbeziehung von außerschulischen Professionen sind weitere Indikatoren für Qualität in diesem Bereich (Holtappels et al., 2009, S. 76–77).

### 4.3 Qualitätsmerkmale auf der Wirkungsebene

Die dritte Ebene des Qualitätsrahmens ist die *Wirkungsebene*, die auch als Ebene der *Ergebnisqualität* bezeichnet wird. Demnach lässt sich Qualität von Schulen mit Ganztagsangeboten unter anderem an ihren Ergebnissen messen. Dazu zählen Bildungserfolge, die anhand von Abschlüssen und erfolgreichen Übergängen und Verläufen in der Bildungslaufbahn gemessen werden. Darüber hinaus berücksichtigt der Qualitätsrahmen auf der Ergebnisebene auch das Erreichen von Kompetenzen in fachlichen, fächerübergreifenden und sozialen Bereichen. Weitere essentielle Punkte dieser Ebene sind *Wohlbefinden und Zufriedenheit*. Dabei ist zu betonen, dass sich die Qualität einer Schule in Ganztagsform durch das Wohlbefinden und die Zufriedenheit *aller* beteiligten Akteurinnen und Akteure widerspiegelt. Dazu zählen neben Schüler:innen und Eltern auch das Personal. Indikatoren, die die Arbeitszufriedenheit des Personals beschreiben, sind laut Qualitätsrahmen, dass das Personal Wohlbefinden (in der Evaluation) äußert, dass eine geringe Fluktuation bei Kooperationspartner:innen besteht, dass es wenige Vertretungen/Krankmeldungen gibt, dass alle Professionen die Schule weiterempfehlen und dass die Belastung der einzelnen Mitarbeiter:innen gesenkt wird (Holtappels et al., 2009, S. 87–88).

### 4.4 Auswahl der Qualitätsmerkmale für die vorliegende Studie

Aus der Vielzahl an Merkmalen werden für diese Studie einzelne Merkmale gebundener Ganztagsklassen in Bayern ausgewählt, die näher untersucht werden sollen. Das Merkmal, das im Zentrum der Untersuchung steht, ist die multiprofessionelle Kooperation. In einer qualitativen Studie von Radisch, Klemm und Tillmann (2018a) konnte sie als zentrales Handlungsfeld für die Arbeit in der Ganztagsbildung identifiziert werden. Als Qualitätsmerkmal der Prozessebene steht sie im Zusammenhang mit Merkmalen der Strukturebene und der Wirkungsebene.

Bei der Auswahl der Merkmale der Strukturebene wird darauf geachtet, dass es sich um Merkmale handelt, die Grundlagen für multiprofessionelle Kooperation darstellen. Außerdem

sollen die ausgewählten Merkmale für die Qualität von gebundenen Ganztagsklassen (im Vergleich zu Regelklassen) eine besondere Rolle spielen und gleichzeitig durch die Lehrkräfte, die in der vorliegenden Studie befragt werden, eingeschätzt werden können. Es ist anzunehmen, dass sich bayerische Grundschulen mit gebundenen Ganztagsklassen in einzelnen Qualitätsmerkmalen der Strukturebene geringfügig unterscheiden, wenn diese Qualitätsmerkmale kaum beeinflusst werden können. Genauso ist anzunehmen, dass es Qualitätsmerkmale gibt, in denen sich Einzelschulen deutlich unterscheiden. So können organisatorische Rahmenbedingungen teilweise unterschiedlich ausgeprägt sein, wenn sie durch die jeweilige Schule, insbesondere durch die Schulleitung, beeinflusst werden können. Dies betrifft beispielsweise die Verteilung der Aufgaben zwischen Lehrkräften und weiteren pädagogisch tätigen Personen. Auch Vorgaben zu Kooperationen, Besprechungszeiten, Fortbildungen oder Projekten können Teil dieser Rahmenbedingungen sein. Darüber hinaus gibt es Rahmenbedingungen, die bayernweit einheitlich geregelt sind. So ist der zeitliche Umfang einer gebundenen Ganztagsklasse in Bayern durch die Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus über die gebundenen Ganztagsangebote (Bayerisches Staatsinstitut für Unterricht und Kultus, 2020) geregelt, das Curriculum ist identisch (LehrplanPLUS Grundschule in Bayern, 2014) und damit auch die zugrunde liegende Stundentafel. In diesem Bereich sind keine Unterschiede zu vermuten.

Heterogene Bedingungen sind für den Qualitätsbereich ‚Ausstattung von gebundenen Ganztagsklassen‘ anzunehmen. So ist in Bezug auf die Räume zu vermuten, dass manchen gebundenen Ganztagsklassen nur ein Klassenzimmer zur Verfügung steht, während andere Klassen über weitere räumliche Möglichkeiten verfügen. Auch für das Mittagessen stehen mit hoher Wahrscheinlichkeit unterschiedliche Räume zur Verfügung (Holtappels et al., 2009). Die Materialausstattung und die Personalausstattung der jeweiligen Schulen sind von finanziellen Mitteln abhängig. Die Mittel, die einer gebundenen Ganztagsklasse zur Verfügung stehen, können stark variieren, da diese vom jeweiligen Sachaufwandsträger bereitgestellt werden. Die Auswahl der zu untersuchenden Qualitätsmerkmale auf der Strukturebene für die vorliegende Studie umfasst deshalb jene Merkmale, in denen keine einheitlichen Vorgaben existieren. Dazu zählen die beschriebenen organisatorischen Rahmenbedingungen, die das Merkmal ‚Führungsverantwortung‘ einschließen, und die Ausstattungsmerkmale.

Auf der Wirkungsebene soll die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte und die Entlastung der Lehrkräfte durch multiprofessionelle Kooperation betrachtet werden, weil theoretische

Modelle und empirische Forschungsergebnisse auf Zusammenhänge zwischen multiprofessioneller Kooperation und diesen Konstrukten hinweisen (Besa et al., 2022; Köker, 2012; Vogt et al., 2016). Die ausgewählten Merkmale sind zentral für gebundene Ganztagsklassen. Sie werden im Folgenden näher beschrieben.

## 5 Qualitätsmerkmale organisatorische Rahmenbedingungen und Ausstattung

### 5.1 Organisatorische Rahmenbedingungen unter dem Einfluss der Schulleitung

Organisatorische Rahmenbedingungen, die an den jeweiligen Schulen beeinflussbar sind, liegen mitunter in der Zuständigkeit der Schulleitungen. Die besondere Rolle der Schulleitung an Schulen mit gebundenen Ganztagsklassen wird an verschiedenen Stellen der Fachliteratur betont (Dollinger, 2012; Holtappels et al., 2009; Radisch et al., 2018a) und auch in der Definition von Ganztagschulen der KMK (2004a) deutlich (Kapitel 2.1). Demnach trägt die Schulleitung „Aufsicht und Verantwortung“ (KMK, 2004a) bei der Umsetzung der ganztägigen Angebote. Rechtliche Rahmenbedingungen von gebundenen Ganztagsklassen in Bayern zeigen Aufgaben und Befugnisse der Schulleitung in Bezug auf gebundene Ganztagsklassen auf. Neben der Verantwortung für die Ganztagsangebote und der Gesamtaufsichtspflicht (BayMBl. Nr. 86, 2020, § 2.6.1) übernimmt die Schulleitung Aufgaben im Genehmigungsverfahren und dem Aufbau von gebundenen Ganztagszügen (BayMBl. Nr. 86, 2020, § 2.2.3). Zur Genehmigung gebundener Ganztagsklassen muss von der Schulleitung ein „erarbeitetes pädagogisches Konzept für die Bildungs- und Betreuungsangebote“ (BayMBl. Nr. 86, 2020, § 2.1.2.4) vorgelegt werden. Außerdem hat die Schulleitung die Verantwortung für das Personal und die Finanzierung. Ihr kommt zudem eine bedeutende Rolle bei der Rekrutierung und der Sicherung der Personalausstattung zu (BayMBl. Nr. 86, 2020, § 2.3.6). Darüber hinaus entscheidet die Schulleitung „nach pflichtgemäßem Ermessen insbesondere unter Berücksichtigung pädagogischer, familiärer und sozialer Aspekte“ (BayMBl. Nr. 86, 2020, § 2.5.3) über die Aufnahme von Schüler:innen in die gebundene Ganztagsklasse. Der Schulleitung obliegt damit die Steuerungsfunktion. Die Steuerung bildet eine der drei theoretischen Aufgabenkategorien einer Schulleitung (Buchen & Rolff, 2019). Weitere Kategorien bilden Management und Führung, wobei die Führung als Leitkategorie gilt (Buchen & Rolff, 2019). Qualitätskriterien der Schulleitung in der Ganztagsbildung sind ebenfalls in diesen drei Aufgabenkategorien zu finden (Bonsen, 2002; Fischer et al., 2012; Holtappels et al., 2009; ISB, 2013). Unter den drei Kategorien gibt es sowohl Überschneidungen als auch Unterschiede. Die Unterschiede beziehen sich auf die Schwerpunkte der Bereiche.

Mit *Steuerung*, als der jüngsten Aufgabe der Schulleitung, ist schwerpunktmäßig die Schulentwicklung gemeint. Steuerung im Bereich gebundener Ganztagsklassen beinhaltet die

aktive Mitwirkung und Weiterentwicklung der Ganztagskonzeption und umfasst Zielorientiertheit (Holtappels et al., 2009; Kamski & Dieckmann, 2009; ISB, 2013). Durch regelmäßige Teilhabe erhält die Schulleitung Einblicke in die Qualität der Angebote in den gebundenen Ganztagsklassen (Holtappels et al., 2009; Kamski & Dieckmann, 2009).

Beim Punkt *Management* stehen einerseits sachbezogene Elemente im Fokus, wie Budgetplanung oder Projektplanung, andererseits werden der Managementaufgabe auch personalbezogene Elemente wie Konflikt- oder Gesundheitsmanagement zugeordnet. In Bezug auf Ganztagsbildung bedeutet Management auch die Gesamtverantwortung für die Ganztagsbildung (ISB, 2013). Neben effizienter Organisation müssen geeignete Rahmenbedingungen geschaffen werden. Dies schließt sowohl effiziente Abläufe und eine klare Aufgabenverteilung als auch die Vertretung des Ganztags nach außen ein (Holtappels et al., 2009; ISB, 2013). Managementaufgaben im Bereich des Personals erfordern, dass Möglichkeiten für einen regelmäßigen Austausch geschaffen und initiiert sowie Kooperationen zwischen allen Beteiligten gefördert werden (Holtappels et al., 2009; ISB, 2013). Wie Studienergebnisse zeigen, sind fest verankerte Kooperationszeiten dabei ein „Muss“ (Radisch et al., 2018b, S. 8).

Überschneidungen gibt es vor allem zur Kategorie *Führung*. Führung beinhaltet sowohl die direkte personelle Führung als auch die strukturelle Führung (Buchen & Rolff, 2019). Eine unterstützende Personalführung ist dabei von zentraler Bedeutung. Sie soll die Mitarbeiter:innen für ihre Arbeit motivieren, Belastungen gerecht verteilen, alle Beteiligten wertschätzend begleiten und einen kompetenzorientierten Personaleinsatz sichern (ISB, 2013). Neben Team- und Entwicklungsgesprächen ist es essentiell, dass die Leitung Teambildung ermöglicht (Holtappels et al., 2009). Dafür sind sowohl gemeinsame Fortbildungen als auch das Vorhandensein von gemeinsamen Besprechungszeiten relevant. Sollte es Konflikte zwischen einzelnen Beteiligten in den gebundenen Ganztagsklassen geben, ist Konfliktmanagement durch die Schulleitung erforderlich (ISB, 2013).

Zur qualitätvollen Umsetzung von Führungsverantwortung im Kontext Ganztagsbildung gelten Top-Down-Modelle längst als überholt (Kamski & Dieckmann, 2009) und kooperative Führungskonzepte mittlerweile als „alternativlos“ (Huber, 2020, S. 1426). Wie die Schulleitung diese Aufgaben an Schulen mit Ganztagskonzept praktisch ausgestaltet, kann unterschiedlich sein. Eine passende Möglichkeit bietet das Konzept „kooperative Führung“ (Huber, 2020, S. 1426) in Verbindung mit „System Leadership“ (Huber, 2010, 2020, S. 1432). Kooperative

Führung umfasst sowohl bestimmte Kompetenzen und Haltungen (Huber, 2020) als auch Strukturen auf organisatorischer Ebene, die Möglichkeiten des „Distributed Leadership“ (Harris, 2009; Harris & Spillane, 2008) unterstützen.

Folgende Kompetenzen gelten nach Huber als personale Kompetenzen der Schulleitung:

- „die Einsicht, dass durch Kooperation gerade im Ganztage mit seinen ganz unterschiedlichen professionellen Akteur\*innen eine Leistungs- und damit eine Qualitätssteigerung möglich ist (das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile, Aristoteles),
- die Fähigkeit, die entsprechenden Anlässe und Situationen zu erkennen, in denen kooperative Führung besonders angebracht und in denen sie weniger angebracht ist,
- eine Reflexion der eigenen Rolle,
- die Anerkennung der Kolleg\*innen (mit ihrem jeweiligen Erfahrungs- und Wissensvorsprung in ihren ganz unterschiedlichen Professionen),
- die Fähigkeit, Konvergenz- und Integrationsprozesse zu initiieren,
- die Fähigkeit, gerade im Ganztage auf eine Professionsannäherung von schulpädagogischen und sozialpädagogischen Fachkräften hinzuwirken,
- soziale Kompetenzen, u. a. Empathie/Einfühlungsvermögen sowie ein stimmiges, adressat\*innengerechtes Kommunikationsverhalten,
- Zuversicht, Vertrauen und Glaubwürdigkeit,
- soziale Nähe und gegenseitiges Vertrauen,
- ein konstruktiver Umgang mit Konflikten,
- die Fähigkeit zur Moderation.“ (Huber, 2020, S. 1427)

Kooperative Führung ist mehr als die Vorgabe bestimmter Ziele. Sie lässt sich auch daran erkennen, dass Verantwortung mitunter delegiert wird, gemeinsam Ziele ermittelt und vereinbart werden und alle Professionen, die im Ganztage tätig sind, in Entscheidungsprozesse einbezogen werden (Huber, 2020). Führungsverantwortung und Vernetzung im Sinne eines „System-Leaders“ (Huber, 2010, 2020), die eine Öffnung der Schule und damit auch regionale Bildungslandschaften, Bildungspartnerschaften und weitere Schulkooperationen einbeziehen, werden immer bedeutender (Fahrenwald, 2020; Huber, 2010, 2020).

Es ist empirisch belegt, dass Schulleitungen Einfluss nehmen können auf die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften (Leithwood et al., 2008). Sie beeinflussen, inwieweit Lehrkräfte in Entscheidungen eingebunden und welche Arbeitsweisen im Team umgesetzt

werden (Leithwood et al., 2008). Dies umfasst auch die Kooperation. Einflüsse können dabei sowohl positiv als auch negativ wirken (Pietsch et al., 2016). Laut der StEG (2015, S. 40) steuert in knapp 44 % der Grundschulen mit Ganztagsangebot die Schulleitung oder die stellvertretende Schulleitung den Ganztagsbetrieb. Nur 6 % dieser Grundschulen arbeiten mit einer Steuergruppe. An den wenigsten Grundschulen besteht ein Gremium, wo Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal den Ganzttag gemeinsam steuern (5 %) oder ein Koordinationsgremium, das Schule und außerschulische Partner umfasst (2 %) (StEG-Konsortium, 2015, S. 40).

## 5.2 Qualitätsmerkmal Ausstattung von gebundenen Ganztagsklassen

Nach dem Qualitätsmerkmal ‚organisatorische Rahmenbedingungen‘, das stark von der Führungsverantwortung der Schulleitung abhängt, soll nun als weiteres Qualitätsmerkmal die Ausstattung von gebundenen Ganztagsklassen beleuchtet werden. Wie beschrieben, zählen die Raumausstattung, die Materialausstattung und die Personalausstattung zu diesem Qualitätsmerkmal (Kapitel 4.1).

### 5.2.1 Raum- und Materialausstattung

Das Raumprogramm als Ausstattungsmerkmal wird im Qualitätsrahmen für gebundene Ganztagsklassen in Bayern (ISB, 2013) besonders hervorgehoben. Rechtliche Grundlagen des Raumprogramms für bayerische Schulen regelt die Bayerische Schulbauverordnung (SchlbauV). Demnach soll jeder Klasse ein eigener Klassenraum zur Verfügung stehen. „Einschließlich des Arbeitsplatzes für die Lehrkraft und des Tafelbereichs soll seine Grundfläche 2 m<sup>2</sup> je Schüler, sein Luftraum 6 m<sup>3</sup> je Schüler betragen. [...] Räume für Angebote zur ganztägigen Förderung und Betreuung können zum Bauprogramm der Schule zählen.“ (Bayerische Staatskanzlei, 1994, § 2). Dies deckt sich mit theoretischen Minimalanforderungen an Ganztagsklassen aus der Fachliteratur, die besagen, dass sogenannte Wanderklassen ohne eigenen Klassenraum unbedingt vermieden werden müssen (Appel & Rutz, 2009; Dollinger, 2012; Plehn & Appel, 2021). Weitere Vorgaben für gebundene Ganztagsklassen sind in den Bayerischen Verwaltungsvorschriften (Bayerische Staatskanzlei) zu finden: „Für das gebundene Ganztagsangebot müssen geeignete Räume in ausreichender Anzahl und Größe zur Verfügung stehen.“<sup>2</sup> Gebundene Ganztagsangebote finden grundsätzlich in der Schule



statt.<sup>3</sup> Mittagsverpflegung und außerunterrichtliche Angebote können auch in Einrichtungen stattfinden, die sich in unmittelbarer Erreichbarkeit zur Schule befinden.“ (Bayerische Staatskanzlei, 2.9.1; BayMBl. Nr. 86, 2020). Die wenigen Studienergebnisse, die bislang zum Raumprogramm in der Ganztagsbildung vorliegen, besagen, dass 4,5 bis 5 Quadratmeter pro Schüler:in „inklusive Inklusions- und Ganztagsflächen“ (Kricke et al., 2018, S. 499) für einen qualitativ hochwertigen, inklusiven Ganztags notwendig sind. Dieser Berechnung nach sollten einer (inklusive) Ganztagsklasse zwei Klassenzimmer regulärer Größe zur Verfügung stehen. Studienergebnisse geben Hinweise darauf, dass sich ein größeres Raumvolumen positiv auf sogenannte gebäudespezifische Krankheitssymptome auswirkt (Meyer et al., 1999). Dazu zählen Symptome wie Kopfschmerzen oder Konzentrationsschwierigkeiten (Meyer et al., 1999). Schulen, die in Ganztagsform arbeiten, haben wegen des erweiterten Zeitrahmens und der spezifischen pädagogischen Anforderungen einen Bedarf an Räumlichkeiten, der über den Bedarf von Halbtagschulen hinausgeht (Holtappels et al., 2009, S. 66; Plehn & Appel, 2021; Radisch et al., 2018a, 2018b). Schüler:innen brauchen „Räume, in denen sie lernen und leben können [...] oder sich zurückziehen können.“ (Grundschulverband e.V., 2009, S. 3). Außerdem sollen die Räume unter Einbezug der Beteiligten möglichst freundlich und ästhetisch gestaltet werden (ISB, 2013; Krappmann & Enderlein, 2018; Plehn & Appel, 2021). Ein weiteres Qualitätskriterium ist eine flexible Nutzbarkeit der Räumlichkeiten (Radisch et al., 2018a, 2018b). Neben geeigneten Unterrichtsräumen bilden auch andere räumliche Gegebenheiten Merkmale für Qualität. Hierzu zählen Verpflegungsbereiche wie eine eigene Mensa, aber auch Begegnungsbereiche, Rückzugsbereiche, ein Medienbereich, eine Bibliothek, ein Bewegungsspielbereich, ein Sozialerfahrungsbereich, musisch-technische Bereiche und Personalräume (Dollinger, 2012; Holtappels et al., 2009, S. 66; ISB, 2013). Es wird gefordert, dass diese räumliche Ausstattung in betreffenden Richtlinien für Grundschulen verbindlich geregelt wird (Grundschulverband e.V., 2009) und deutschlandweit einheitlich gilt (Radisch et al., 2018a). Die Frage, warum geeignete Räume für die Arbeit in gebundenen Ganztagsklassen zwingend notwendig sind, lässt sich anhand von allgemeinen Studienergebnissen zu Räumen an Schulen beantworten. Diese weisen darauf hin, dass Unterrichtsräume das Lern- und Sozialverhalten beeinflussen können (Hammerer, 2004). In einer österreichischen Studie an Montessori-Schulen wurde eine positive Wirkung der Räume auf das Lern- und Sozialverhalten von den befragten Lehrkräften besonders dann beschrieben, wenn eine Erweiterung der Lernumgebung über den Klassenraum hinaus und die Schaffung von bestimmten Raumzonen

möglich waren (Hammerer, 2004). Gemeint ist die Möglichkeit zur Erweiterung beispielsweise durch die Arbeit auf dem Flur oder in angrenzenden Gruppenräumen, aber auch die Schaffung von bestimmten Zonen in Klassenräumen. Dadurch bieten sich neue Möglichkeiten, beispielsweise, dass sich Schüler:innen in Gruppen besprechen können, ohne die anderen Kinder zu stören. Dazu ist ein gewisses Platzangebot Voraussetzung. Aber nicht nur das Angebot an Räumen ist entscheidend. Auch die Wahrnehmung der Räume durch die Akteurinnen und Akteure in der Ganztagsbildung ist bedeutend (Plehn & Appel, 2021). Durch den erweiterten Zeitrahmen und das über den Tag verteilte rhythmisierte Angebot im gebundenen Ganztags werden die Räume zum Lebensraum (Appel & Rutz, 2009). Deshalb sollte das Wohlbefinden der Akteurinnen und Akteure besonders bedacht werden. Empfehlungen zum Wohlbefinden in Bildungsbauten bezeichnen den Einsatz naturnaher Materialien wie Holz als besonders positiv (Kelz-Flitsch, 2020). Auch durch ein passendes Farbkonzept und den Einbezug des Außenraums kann das Wohlbefinden der Beteiligten gesteigert werden (Kelz-Flitsch, 2020). Dass Räume nicht nur Einfluss auf das Wohlbefinden, sondern auch auf die Leistung haben können, bestätigen Studien aus der Architekturpsychologie (Walden, 2008). Außerdem ist zu beachten, dass schulische Räume für Kinder eine besondere Bedeutung haben, weil sie die Umgebung darstellen, in der Kinder heranwachsen und notwendige Kompetenzen für ihr weiteres Leben entwickeln (Flade, 2020). Neben dem Raumprogramm bildet die Materialausstattung ein weiteres Qualitätsmerkmal für gebundene Ganztagsklassen (Holtappels et al., 2009). Kriterien zur Bestimmung der Qualität der Materialausstattung sind laut Qualitätsrahmen (Holtappels et al., 2009) die Mittel des Schulträgers, Projektmittel, die für spezielle Projekte im Rahmen des pädagogischen Konzepts eingeworben werden, und Unterstützungsleistungen in Form von Spenden und Sponsoring. Die Materialausstattung an bayerischen Schulen ist im Bayerischen Schulfinanzierungsgesetz (BaySChFG) geregelt. Demnach gilt Lernmittelfreiheit. Zusätzlich gilt laut Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus über die Gebundene Ganztagsangebote an Schulen vom 10. Februar 2020 (BayMBl. Nr. 86) bzw. 31. Mai 2021 (BayMBl. Nr. 413): „Der Schulaufwandsträger verpflichtet sich zur Übernahme des durch die Einrichtung und den Betrieb des gebundenen Ganztagsangebots anfallenden zusätzlichen Sachaufwandes und zur Mitfinanzierung des Personalaufwandes.“ (Bayerisches Staatsinstitut für Unterricht und Kultus, 2020). Die materielle Ausstattung schätzen 72 % der im Rahmen der StEG befragten Schulleiter:innen positiv ein (StEG-Konsortium, 2019a, S. 46). Die Bewertung

der materiellen Ausstattung ist seit 2015 ungefähr gleich geblieben (StEG-Konsortium, 2015, 2019a). Die räumliche Ausstattung wird von etwa 53 % der Befragten positiv bewertet (StEG-Konsortium, 2019a, S. 46).

### 5.2.2 Personalausstattung

Die ausreichende Ausstattung der Schule mit Personal ist ein weiteres zentrales Qualitätsmerkmal der Strukturebene (Holtappels et al., 2009). Neben zusätzlichen Lehrkräftestunden bedarf es einer Aufstockung des Personalstamms durch weiteres pädagogisch tätiges Personal (Holtappels et al., 2009, S. 66). Ganztagsspezifische Ausbildungselemente für alle Professionen und eine langfristige Bindung des Personals sind Forderungen, die in diesem Zusammenhang gestellt werden (Radisch et al., 2018a).

Für jede gebundene Ganztagsklasse an Grundschulen in Bayern werden vom Freistaat zwölf zusätzliche Lehrkraftwochenstunden zur Verfügung gestellt (Bayerisches Staatsinstitut für Unterricht und Kultus, 2020, BayMBI. Nr 86, § 2.3.1), die nur für die Arbeit im gebundenen Ganztage eingesetzt werden dürfen. Zu beachten ist, dass eine Lehrkraftwochenstunde 45 Minuten umfasst, sofern es sich um „unterrichtliche, unterrichtsnahe oder pädagogisch geleitete Bildungs- und Fördermaßnahmen (Angebote zur individuellen schulischen Förderung, Intensivierungs-, Übungs-, Differenzierungs- und Vertiefungsstunden)“ (Bayerisches Staatsinstitut für Unterricht und Kultus, 2020, BayMBI. Nr 86, § 2.3.1) handelt. Werden diese Lehrkraftwochenstunden für Angebote verwendet, die „nur eine geringe Vor- bzw. Nachbereitungszeit erfordern“ (Bayerisches Staatsinstitut für Unterricht und Kultus, 2020, BayMBI. Nr 86, § 2.3.1), sind von der Lehrkraft 90 Minuten pro Wochenstunde zu leisten. Im pädagogischen Konzept müssen „Angaben zu Inhalt und Umfang der Zusammenarbeit mit externem Personal bzw. mit externen Kooperationspartnern gemäß Nr. 2.4.2“ (Bayerisches Staatsinstitut für Unterricht und Kultus, 2020, BayMBI. Nr 86, § 2.1.2.4) gemacht werden. Dies ist Genehmigungsvoraussetzung des gebundenen Ganztags in Bayern (Bayerisches Staatsinstitut für Unterricht und Kultus, 2020, BayMBI. Nr 86, § 2.1.2.4). In der Regel wird ein zusätzliches Budget zur Verfügung gestellt. In Bayern darf dies ausschließlich für weiteres pädagogisch tätiges Personal verwendet werden, das in der gebundenen Ganztagsbildung eingesetzt wird. Mit dem Begriff ‚weiteres pädagogisch tätiges Personal‘ sind all jene Personen gemeint, „die in Ganztagschulen tätig sind und *keine Lehrerausbildung* absolviert haben. Hierunter fallen somit Angestellte des Schulträgers, außerschulischer Träger und

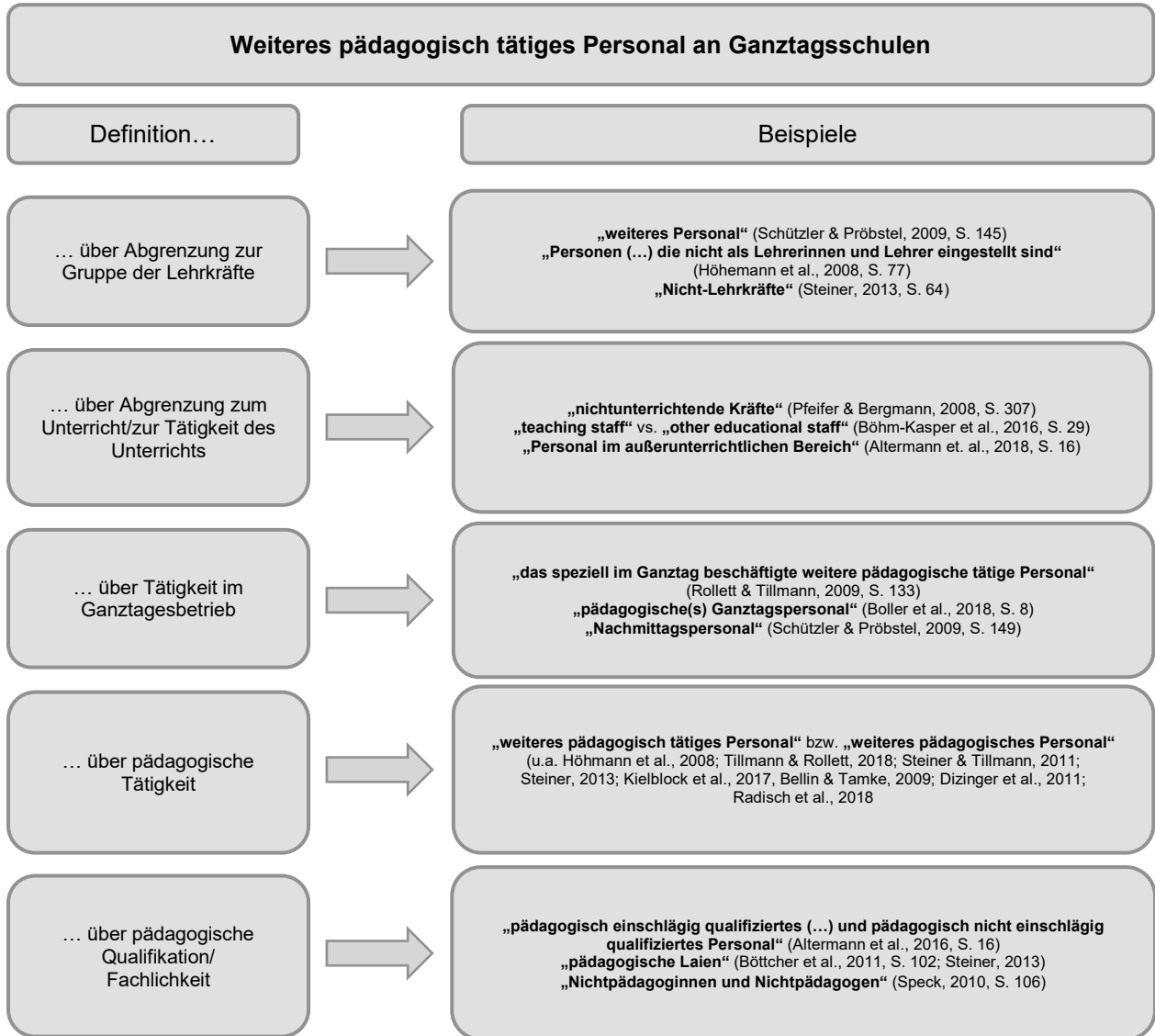
Einzelanbieter.“ (Kamski, 2009, S. 117). Die Höhe des Budgets wird jährlich festgelegt und obliegt der zuständigen Regierung (Bayerisches Staatsinstitut für Unterricht und Kultus, 2020, BayMBI. Nr 86, § 2.3.2). Eine pädagogische Ausbildung des weiteren pädagogisch tätigen Personals ist nicht erforderlich. Es muss lediglich gewährleistet sein, dass das eingesetzte Personal einen „angemessenen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern bietet und über die persönliche Eignung und Zuverlässigkeit sowie die für das jeweilige Bildungs- und Betreuungsangebot erforderliche Fachkompetenz“ (Bayerisches Staatsinstitut für Unterricht und Kultus, 2020, BayMBI. Nr 86, § 2.4) verfügt. Der Schulleitung kommt eine besondere Rolle bei der Auswahl des Personals zu. Sie legt die Anforderungen an die erforderliche Fachkompetenz fest. Dabei müssen bestimmte rechtliche Rahmenbedingungen beachtet werden. Diese schreiben unter anderem vor, dass das externe Personal in seiner Tätigkeit jederzeit politische, weltanschauliche und religiöse Neutralität bewahrt (Bayerisches Staatsinstitut für Unterricht und Kultus, 2020, BayMBI. Nr 86, § 2.4.1). Die Rahmenbedingungen ermöglichen demnach eine heterogene Gruppe an weiterem pädagogisch tätigem Personal, die in der Literatur auch als solche beschrieben wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Böhm-Kasper et al., 2016; Coelen & Rother, 2014; StEG-Konsortium, 2019a; Tillmann, 2020), oder als schwer beschreibbar bezeichnet wird (Coelen & Rother, 2014; Tillmann, 2020). Diese heterogene Personengruppe hat bei aller Unterschiedlichkeit jedoch eine Gemeinsamkeit: „die pädagogische Arbeit von Personen, die nicht als Lk<sup>4</sup> eingestellt sind, mit Kindern und Jugendlichen an ganztägig organisierten Schulen“ (Tillmann, 2020, S. 1380). Wie die Zusammenstellung von Tillmann (2020, S. 1379) in Abbildung 3 zeigt, werden in der Literatur je nach definitorischem Ansatz auch andere Begriffe für die Gruppe des weiteren pädagogisch tätigen Personals verwendet. Auch diese haben ihre Berechtigung, weil sie die Personengruppe zu anderen Gruppen abgrenzen.

---

<sup>4</sup> Im zitierten Artikel von Katja Tillmann (2020) wird der Begriff Lehrkräfte mit Lk abgekürzt.

### Abbildung 3

Verschiedene Aspekte der Definition der Personengruppe des weiteren pädagogisch tätigen Personals an Ganztagschulen (Tillmann, 2020 S. 1379)



So wird weiteres pädagogisch tätiges Personal über die Abgrenzung zur Gruppe der Lehrkräfte definiert, aber auch über die Abgrenzung zum Unterricht und der Tätigkeit des Unterrichtens, über die Tätigkeit im Ganztagesbetrieb, über die pädagogische Tätigkeit oder über die pädagogische Qualifikation und Fachlichkeit (Tillmann, 2020). Je Gruppe sind auch andere Bezeichnungen in der Literatur zu finden. Für die vorliegende Arbeit wird der Begriff ‚weiteres pädagogisch tätiges Personal‘ verwendet, weil er einerseits die pädagogische Tätigkeit der Personen betont, andererseits aber auch die weiteren Ansätze einschließt und damit flexibel

ist. Einschränkend ist jedoch zu bemerken, dass mit der Bezeichnung ‚weiteres‘ keinesfalls eine Abwertung der Personen und ihrer Tätigkeit erreicht werden soll.

Dass das weitere pädagogisch tätige Personal eine zentrale Position in der Ganztagsbildung einnimmt, zeigen unter anderem Ergebnisse der StEG. Über alle Erhebungszeitpunkte hinweg ist die Zahl der Schulen mit Ganztagsangebot im Primarbereich, an denen weiteres pädagogisch tätiges Personal arbeitet, relativ konstant geblieben. Der Anteil liegt zwischen 90 und 94 % (StEG-Konsortium, 2015, 2019a), bei der teilgebundenen Form sogar bei 99 % (StEG-Konsortium, 2019a, S. 68). Für die Unterscheidung dieser heterogenen Personengruppe bieten sich theoretisch drei Ansätze an: eine Unterscheidung

- nach der Qualifikation,
- nach den Aufgabenprofilen und
- nach der Einbindung in das Schulleben (Tillmann, 2020).

Die *Qualifikation* des weiteren pädagogisch tätigen Personals wurde in der Ausgangserhebung der StEG erfasst (Höhmann, Grewe et al., 2008). Demnach bilden über alle untersuchten Schularten hinweg Erzieher:innen mit 23 % den größten Anteil an weiteren pädagogisch tätigen Personen. Andere Studien bestätigen, dass Erzieher:innen den größten Teil des weiteren pädagogisch tätigen Personals darstellen (Beher et al., 2007; Kamski, 2011). Sozialpädagoginnen und -pädagogen (FH) sind mit einem Anteil von 10 % die zweitgrößte Gruppe. Es folgen Personen mit künstlerischer Ausbildung (7 %), Pädagoginnen/Pädagogen und Psychologinnen/Psychologen (6 %), Sportpädagoginnen/-pädagogen (3 %) und Musikpädagoginnen/-pädagogen (3 %). Darüber hinaus arbeiten auch Personen mit sonstiger Ausbildung (23 %) oder sonstigem Hochschulabschluss (13 %) an Schulen mit Ganztagsangebot. Praktikantinnen und Praktikanten oder Personen ohne abgeschlossene Ausbildung sind in rund 9 % der Schulen vertreten. An Grundschulen sind drei Viertel des Personals pädagogisch qualifiziert (Höhmann, Grewe et al., 2008). Auch dort bilden Erzieher:innen mit einem Anteil von 41 % die größte Gruppe (Höhmann, Grewe et al., 2008). Durch einen Vergleich der Abschlüsse lassen sich zwei Gruppen unterscheiden: eine Gruppe mit akademischem Abschluss und eine Gruppe ohne akademischen Abschluss. Im Grundschulbereich gehören zwei Drittel des weiteren pädagogisch tätigen Personals der Gruppe ohne akademischen Abschluss an (Höhmann, Grewe et al., 2008). Auch zu den kooperierenden Institutionen und der Art der Angebote existieren Befunde. In der Literatur wird die Personengruppe des weiteren pädagogisch tätigen Personals häufig in inner- und

außerschulische Kooperationspartner:innen unterteilt. Vier von fünf Schulen arbeiten mit außerschulischen Kooperationspartner:innen zusammen. Deren Anzahl beträgt im Durchschnitt vier pro Schule (StEG-Konsortium, 2016). Ca. 75 % der Grundschulen mit Ganztagsangebot, die mit Kooperationspartner:innen zusammenarbeiten, kooperieren mit Akteurinnen oder Akteuren aus dem Bereich Sport (StEG-Konsortium, 2015, S. 34), 55,5 % haben Kooperationspartner:innen aus dem Bereich der kulturellen Bildung. Dabei nehmen Musikschulen oder Musikvereine und Kunstschulen den größten Teil ein (StEG-Konsortium, 2015, S. 35). Einen weiteren bedeutenden Kooperationspartner für Grundschulen mit Ganztagsangebot stellen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe dar. Insgesamt kooperieren fast 47 % der Schulen mit solchen Akteurinnen und Akteuren (StEG-Konsortium, 2015, S. 36).

Der Blick auf die *Aufgabenprofile* macht deutlich, dass der Kompetenzerwerb und die Identitätsentwicklung von Kindern geteilte Ziele multiprofessioneller Kooperation sind und somit gemeinsame Aufgaben von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal darstellen (Speck, 2020). Gemeinsame Ziele als ein Definitionskriterium der Kooperation nach Spieß (2004) müssen im Kontext von multiprofessioneller Kooperation genauer betrachtet werden. Die Notwendigkeit ergibt sich daraus, dass die beruflichen Aufgaben unterschiedlicher Professionen nicht einheitlich definiert sind – auch wenn die Vertreter:innen der verschiedenen Professionen im selben Kontext, nämlich in der Ganztagsbildung, arbeiten. So werden Lehrkräfte traditionell als „Fachleute für das Lernen“ (KMK, 2000, S. 2) angesehen. Ihnen wird die Aufgabe Wissensvermittlung zugeordnet. Klassische Aufgabengebiete und notwendige Kompetenzen von Lehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen wurden bereits in Kapitel 3.4 beschrieben. Obwohl dem weiteren pädagogisch tätigen Personal häufig außerunterrichtliche Aufgaben zufallen (Böttcher & Maykus, 2014b), gibt es Überschneidungen mit Aufgaben und Zielen von Lehrkräften (Kapitel 3.4). Deutlich wird dies durch den gemeinsamen Auftrag der Erziehung und Bildung, der sowohl für Erzieher:innen und Sozialpädagoginnen/-pädagogen<sup>5</sup> an Schulen als auch für Lehrkräfte gilt (Spies & Pötter, 2011). Erzieher:innen nehmen laut KMK (2011, S. 5) „im Rahmen schulischer Ganztagsangebote [...] sowohl Betreuungsaufgaben als auch außerunterrichtliche Fördermaßnahmen und Angebote zur Freizeitgestaltung wahr.“ Aktuell

---

<sup>5</sup> Die beiden Professionen stehen beispielhaft für die heterogene Gruppe des weiteren pädagogisch tätigen Personals.

dominiert jedoch der Elementarbereich das Berufsbild der Erzieher:innen – sowohl in der Ausbildung als auch in der Wahrnehmung durch die Öffentlichkeit (König, 2020). Das Selbstverständnis von sozialer Arbeit sieht im Kooperationsfeld Schule besondere Arbeitsbereiche vor, die über die der Lehrkräfte hinausgehen. Dazu zählen die Förderung sozialen Lernens, die individuelle Orientierung und Hilfe in Form von Beratungsangeboten sowie schulbezogene Hilfen, Bildungsplanhilfen und die Kooperation mit Eltern und Personensorgeberechtigten (Spies & Pötter, 2011). Auch bei diesen speziellen Aufgaben gibt es Überschneidungen zwischen den Professionen. Jedoch werden die Bereiche teilweise anders ausgestaltet. So ist es eine Aufgabe der sozialen Arbeit, bei der Kooperation zwischen Eltern bzw. Personensorgeberechtigten und Schule „gestaltete Räume und Kommunikationsformate zu implementieren und moderierend eine offene Kommunikationskultur zu etablieren bzw. im Einzelfall den Kommunikationsprozess [...] zu begleiten“ (Spies & Pötter, 2011, S.148). Die Aufgabenbereiche, die von Kooperationspartnern an Grundschulen im Ganztagsbereich übernommen werden, sind vielseitig. Die fünf häufigsten Angebote sind laut Ausgangserhebung der StEG: Sport, Hausaufgaben und Lernzeit, Handwerk und Hauswirtschaft, Mittagessen und Mittagsbetreuung sowie die Beaufsichtigung von Freizeitaktivitäten (Arnold, 2008).

Zur Analyse der *Einbindung* des weiteren pädagogisch tätigen Personals *in das Schulleben* können mehrere Aspekte herangezogen werden. Der Beschäftigungsumfang bietet einen ersten Anhaltspunkt. Das weitere pädagogisch tätige Personal mit pädagogischer Ausbildung ist zu 90 % hauptberuflich in der Ganztagsbildung im Grundschulbereich tätig (Steiner, 2013). Die Hälfte der Schulleiter:innen von Grundschulen mit Ganztagsangebot gibt in der dritten Phase der StEG an, dass an ihrer Schule weiteres pädagogisch tätiges Personal beschäftigt ist, das bei der Schule oder dem Schulträger angestellt ist (StEG-Konsortium, 2019a, S. 68). Außerdem ist an 60 % der Schulen Personal eingesetzt, das beim Träger des Ganztagsbetriebs angestellt ist. In 58 % der Schulen arbeitet Personal, das bei einem Kooperationspartner beschäftigt ist, und in 45 % der Schulen ist ehrenamtlich tätiges Personal im Einsatz (StEG-Konsortium, 2019a, S. 68). Eine Form der Einbindung des Personals kann auch über gemeinsame Kooperationszeiten erfolgen. In 30 % der Grundschulen in Ganztagsform sind laut StEG-Schulleitungsbefragung keine Kooperationszeiten reserviert (StEG-Konsortium, 2019a, S. 89) – weder für die multiprofessionelle Kooperation zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal noch für die Kooperation zwischen den weiteren



pädagogisch tätigen Personen untereinander. Rund 45 % der Grundschulen haben strukturell verankerte Zeiten für beide Formen der Kooperation. In 19 % der Grundschulen gilt dies nur für die Kooperation zwischen den weiteren pädagogisch tätigen Personen untereinander und in 6 % der Grundschulen nur für multiprofessionelle Kooperation.

Die Personalrekrutierung, also die Gewinnung von weiterem pädagogisch tätigem Personal, ist die Herausforderung, die Schulleiter:innen in Bezug auf die Durchführung bzw. Weiterentwicklung des Ganztagsbetriebs am häufigsten nennen (StEG-Konsortium, 2015, S. 43). Als Indikator für eine hohe Qualität im Bereich der Personalausstattung gelten laut Qualitätsrahmen (Holtappels et al., 2009) neben dem Vorhandensein von ausreichenden Personen auch die Integration des Personals und dessen Professionalisierung, was unter anderem durch die Teilnahme an gemeinsamen Fortbildungen erreicht werden kann (Holtappels et al., 2009, S. 66). Ein Fünftel der in der StEG befragten Schulen gibt an, bei der Personalentwicklung von weiterem pädagogisch tätigem Personal großen Unterstützungsbedarf zu haben (StEG-Konsortium, 2019a). Trotz vielfältiger Kooperationsanlässe besuchten 33 % der in der StEG befragten Lehrkräfte im Primarschulbereich innerhalb von drei Jahren keine gemeinsame Fortbildung mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal (StEG-Konsortium, 2015). Knapp 32 % der Schulleiter:innen an Grundschulen mit Ganztagsangebot gaben an, dass sie Schwierigkeiten haben bei der Durchführung bzw. Weiterentwicklung des Ganztagsbetriebs hinsichtlich der Fortbildungen des Personals (StEG-Konsortium, 2015, S. 43).

### 5.3 Zusammenfassung des Kapitels

Zusammenfassend lässt sich für das Qualitätsmerkmal ‚organisatorische Rahmenbedingungen‘ (Kapitel 5.1) festhalten, dass für die Entwicklung und Gestaltung von organisatorischen Rahmenbedingungen und Prozessen in Schulen mit gebundenen Ganztagsklassen im Idealfall nicht allein die Schulleitung zuständig ist (Kamski & Dieckmann, 2009; Rolff, 2007). Stattdessen ist es sinnvoll, Gremien zu bilden, in Form von Steuergruppen, die alle beteiligten Professionen einschließen (Rolff, 2007). Passende Strukturen müssen geschaffen werden, die unter anderem gemeinsame Fortbildungen ermöglichen und genügend Zeit und Rahmenbedingungen für Gespräche bieten. Die Schaffung von Möglichkeiten für geteilte Verantwortung und geteilte Ziele sowie die Unterstützung von Kooperationen und innovativer Arbeitsweisen sind essentiell für die Führungsqualität

(Bonsen, 2002). Inwieweit sich die vorliegenden Ergebnisse zu organisatorischen Rahmenbedingungen – insbesondere zum Schulleitungshandeln in diesem Bereich – in Schulen mit gebundenen Ganztagsklassen in Bayern bestätigen lassen, ist offen. Fraglich ist, inwieweit auch andere Personen, wie Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal, in die Steuerung von Ganztagsprozessen eingebunden sind. Außerdem ist unklar, inwieweit die Schulleitung besondere Vorgaben für Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal macht und wie die Aufgaben zwischen den Professionen verteilt sind.

Für das Qualitätsmerkmal ‚Raumausstattung‘ (Kapitel 5.2.1) gilt, dass für eine qualitativ hochwertige ganztägige Bildung in gebundenen Ganztagsklassen ein Raumangebot von zwei Klassenzimmern ideal ist. Positiv sind zusätzliche Raumnutzungsmöglichkeiten, wie der Flur oder geeignete Nebenräume, zu bewerten. Auch die materielle Ausstattung soll den Anforderungen einer gebundenen Ganztagsklasse entsprechen. Wie sich die Raum- und die Materialsituation an Grundschulen mit gebundenen Ganztagsklassen in Bayern tatsächlich gestalten, darüber gibt es bisher keine Erkenntnisse.

Für das Qualitätsmerkmal ‚Personalausstattung‘ (Kapitel 5.2.2) lässt sich zusammenfassend konstatieren, dass die rechtlichen Rahmenbedingungen eine heterogene Gruppe an weiteren pädagogisch tätigen Personen begünstigen. Innerhalb dieser Gruppe sind sowohl pädagogisches Fachpersonal als auch pädagogische Laien (Steiner, 2013) vertreten. Trotz der Tatsache, dass Lehrkräfte an knapp drei Vierteln der Grundschulen mit Ganztagsbetrieb auch am Nachmittag anwesend sind (StEG-Konsortium, 2019a), werden Unterricht und Ganztagsangebote selten miteinander verknüpft (Holtappels et al., 2007). Das Verhältnis der verschiedenen Professionen zueinander ist noch nicht hinreichend geklärt (StEG-Konsortium, 2019a). Zusätzlich wird deutlich, dass die Qualitätsmerkmale ‚organisatorische Rahmenbedingungen‘ und ‚Ausstattung‘ nicht trennscharf sind. Die Schulleitung kann sowohl organisatorische Rahmenbedingungen als auch Ausstattungsmerkmale beeinflussen. Ihr sollte deshalb im Hinblick auf Qualität von gebundenen Ganztagsklassen eine besondere Aufmerksamkeit zukommen. Im nächsten Schritt sollen nun die ausgewählten Merkmale der Wirkungsebene aufgezeigt werden: die Arbeitszufriedenheit und die Entlastung von Lehrkräften.

## 6 Qualitätsmerkmale Arbeitszufriedenheit und Entlastung von Lehrkräften

---

Eine Vielzahl von Studien weist darauf hin, dass der Beruf der Lehrkraft mit Zufriedenheit einhergeht. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse liefert beispielsweise Gehrman (2013). Jedoch gibt es ebenso eine Vielzahl von Studien, die zeigen, dass der Beruf der Lehrkraft in besonderem Maße psychische und psychosomatische Beeinträchtigungen und Erkrankungen mit sich bringen kann (Böhm-Kasper, 2004; Böhm-Kasper & Weishaupt, 2002), die sich mit der Covid-19-Pandemie noch einmal verstärkt haben (Huber & Helm, 2020; Klapproth et al., 2020). Im Folgenden werden die Begriffe ‚Zufriedenheit‘ und ‚Arbeitszufriedenheit‘ zunächst allgemein und anschließend in Bezug auf Lehrkräfte erläutert. Außerdem werden die Belastung und die Beanspruchung von Lehrkräften in den Blick genommen. Auf dieser Basis zieht die Autorin abschließend Schlussfolgerungen, wie Lehrkräfte gezielt entlastet werden könnten.

### 6.1 Annäherung an die Konstrukte Arbeitszufriedenheit und Belastung

Arbeitszufriedenheit ist ein zentrales und häufig untersuchtes Konzept aus der Arbeits- und Organisationspsychologie (Gunkel, 2010; Nerdinger et al., 2019; Wiese & Stertz, 2019). Nach Bruggemann et al. (1975, S. 19) meint Arbeitszufriedenheit die „Zufriedenheit mit einem gegebenen Arbeitsverhältnis“. Abzugrenzen ist der Begriff ‚Arbeitszufriedenheit‘ vom allgemeinen Begriff ‚Berufszufriedenheit‘. Während sich die Berufszufriedenheit auf den gewählten Beruf bezieht, ist mit Arbeitszufriedenheit die Zufriedenheit mit einem spezifischen Arbeitsverhältnis und mit den Bedingungen, die dort vorzufinden sind, gemeint (Bruggemann et al., 1975; Ferreira, 2020). Eine weitere Abgrenzung muss zum Begriff ‚Arbeitsmotivation‘ erfolgen. Zwar weisen die beiden Konstrukte ‚Arbeitszufriedenheit‘ und ‚Arbeitsmotivation‘ hinsichtlich ihrer Wirkung Gemeinsamkeiten auf, denn sie beschreiben Einstellungen von Individuen gegenüber ihrer Arbeit (Weinert, 2015). „Eine hohe Arbeitsmotivation wird auch immer mit einer hohen Leistungsbereitschaft gleichgesetzt, ebenso wie eine hohe Arbeitszufriedenheit viele positive Auswirkungen auf die Arbeitsqualität verspricht.“ (Einramhof-Florian, 2017, S. 32). Der Unterschied liegt jedoch darin, dass es bei der Arbeitszufriedenheit um Gefühle und Einstellungen geht, die ein Individuum im Zusammenhang mit der eigenen Arbeit entwickelt hat. Die Arbeitsmotivation hingegen nimmt

das Verhalten der einzelnen Personen in den Fokus (Weinert, 2015). So definiert Weinert (2004, S. 245) Arbeitszufriedenheit als „positive Gefühle und Einstellungen eines Beschäftigten gegenüber seiner Arbeit“. Die Vielzahl der theoretischen Aussagen zur Arbeitszufriedenheit lassen sich laut Kirchler und Hölzl (2011) auf einen gemeinsamen Nenner bringen, indem man sie in die Lerntheorien integriert. So schlussfolgern die Autoren: „Zufriedenheit ist hoch, wenn Erfahrungen gemacht wurden, die nicht unangenehm, sondern angenehm waren. Je höher die Belohnungsintensität der Erfahrungen, umso höher die Zufriedenheit.“ (Kirchler & Hölzl, 2011, 245)

Eng verknüpft mit dem Begriff ‚Arbeitszufriedenheit‘ sind die Begriffe ‚Belastung‘ und ‚Beanspruchung‘ (Gehrmann, 2013). Dabei wird Belastung traditionell als wertneutraler Begriff angesehen (Rohmert & Rutenfranz, 1975). Unter Belastung werden die „messbaren beruflichen Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zu den arbeitsspezifischen Anforderungen ihrer Berufstätigkeit“ (Gehrmann, 2013, S. 176) verstanden. Belastung „beschreibt ihre subjektiven Einstellungen zu Erwartungen an ihre Tätigkeit.“ (Gehrmann, 2013, S. 176) Beanspruchung hingegen meint „die messbare Veränderung von Körperfunktionen“ (Gehrmann, 2013, S. 176). Sie umfasst damit sowohl positive als auch negative Folgen, die durch Belastung hervorgerufen werden, in Abhängigkeit individueller Merkmale (Ulich & Wülser, 2018). Belastung ist letztlich also die Ursache der Reaktion Beanspruchung (Schönwälder, 1997).

## 6.2 Modelle zur Arbeitszufriedenheit und Belastung

Um die Frage zu beantworten, wie Arbeitszufriedenheit entsteht, welche Faktoren sie bestimmen und durch welche Determinanten sie abgebildet werden kann, gibt es eine Vielzahl von Modellen. Diese dienen als Grundlage zur Untersuchung von Zufriedenheit und Arbeitszufriedenheit (Ferreira, 2020; Gunkel, 2010; Nerdinger et al., 2019). Eine Auswahl von Modellen soll im Folgenden dargestellt werden.

In der *Theorie der Motivation von Maslow (1943)* wird die Bedürfnisbefriedigung als Bedingung für Zufriedenheit angenommen (Ferreira, 2020; Gerrig et al., 2011; Heckhausen & Heckhausen, 2010). In seinem hierarchischen Modell der Motivation unterscheidet Maslow zwischen Defizitbedürfnissen und Wachstumsbedürfnissen. Zu Defizitbedürfnissen, auch niedrige Bedürfnisse genannt, zählen physiologische Bedürfnisse („physiological needs“) wie Nahrung, Sexualität und Schlaf. Sind diese Bedürfnisse verletzt, entsteht ein Defizit. Sind diese

Bedürfnisse befriedigt, motivieren die Bedürfnisse der nächsten Ebene das Individuum. Die nächste Ebene bilden Sicherheitsbedürfnisse („safety needs“). Dazu zählt auch das Bedürfnis nach einem sicheren Arbeitsplatz. Es folgen die Ebenen der Bedürfnisse nach Bindung („love needs“) und nach Wertschätzung („esteem needs“). Erst wenn diese befriedigt sind, strebt ein Individuum laut dieser Theorie danach, sich selbst zu verwirklichen und das eigene Potential auszuschöpfen, um bestimmte Ziele zu erreichen (Gerrig et al., 2011; Heckhausen & Heckhausen, 2010). Wenn die Bedürfnisse, die von Maslow postuliert werden, den Arbeitsplatz betreffen, können sie die Arbeitszufriedenheit beeinflussen (Ferreira, 2020). Das Modell wird für seinen stark optimistischen, rein positiven Blick auf die Motivation des Menschen kritisiert (Gerrig et al., 2011). So muss darüber hinaus angenommen werden, dass in Bezug auf die Arbeitszufriedenheit beispielsweise auch das Streben nach Macht oder Dominanz eine Rolle spielt (Gerrig et al., 2011).

Die *Zwei-Faktoren-Theorie nach Herzberg, Mausner und Snyderman (1959)* gilt durch den mehrdimensionalen Blick auf die Arbeitszufriedenheit als revolutionär im Vergleich zu Maslows Modell und früheren Modellen (Ferreira, 2020). Sie entstand aus einer qualitativen Interviewstudie, bei der durchweg männliche Arbeitnehmer insbesondere dazu befragt wurden, wann sie an ihrem Arbeitsplatz zufrieden oder unzufrieden sind (Nerdinger et al., 2019; Wiese & Stertz, 2019). Daraus wurden zwei Gruppen von Faktoren abgeleitet: Kontentfaktoren (Motivationsfaktoren) und Kontextfaktoren (Hygienefaktoren). Zu den Kontentfaktoren zählen Tätigkeitsinhalte, Leistungsmöglichkeit, Leistungsanerkennung, Möglichkeiten der Weiterentwicklung und Möglichkeiten zur Verantwortungsübernahme. Sind diese Faktoren vorhanden, sollen sie die Zufriedenheit stärken (Ferreira, 2020; Kirchler & Hölzl, 2011; Wiese & Stertz, 2019). Zu den Kontextfaktoren zählen unter anderem nicht krankmachende Arbeitsbedingungen, passende Arbeitsmittel und Infrastruktur. Werden diese Faktoren vernachlässigt, kann dies zu Unzufriedenheit führen (Ferreira, 2020; Wiese & Stertz, 2019). Die Theorie gilt nach wie vor als aktuell, da sie den geltenden Kriterien von Arbeitsgestaltung entspricht und die Bedeutung intrinsischer Aspekte für die Zufriedenheit herausstellt (Ferreira, 2020; Nerdinger et al., 2019). Kritische Stimmen weisen jedoch auf Schwächen der Erhebungsmethode hin (Ferreira, 2020). Insbesondere wird kritisiert, dass sich bereits bei den Originaldaten einzelne Merkmale, beispielsweise das Gehalt, nicht eindeutig zuordnen ließen und auch Replikationsversuche nicht immer zu den gleichen Ergebnissen führten (Nerdinger et al., 2019; Wiese & Stertz, 2019).

Ein weiteres Modell ist das *Züricher Modell nach Bruggemann (1976)*. Es findet vor allem im deutschsprachigen Raum Anwendung und konnte, anders als die Zwei-Faktoren-Theorie (Herzberg et al., 1959), mehrfach empirisch geprüft bzw. erweitert werden (Ferreira, 2009, 2020). Das Modell bezieht einen Soll-Ist-Vergleich zwischen tatsächlich bestehenden Bedingungen der Arbeitssituation und konkreten Bedürfnissen und Erwartungen im Zusammenhang mit der Arbeitssituation mit ein. Je nachdem, ob Soll- und Ist-Zustand voneinander abweichen, ist von Zufriedenheit oder Unzufriedenheit auszugehen. Davon abhängig können, unter Berücksichtigung des eigenen Anspruchsniveaus, verschiedene Typen von Arbeitszufriedenheit und -unzufriedenheit abgeleitet werden. So kann Arbeitsunzufriedenheit unter Umständen die Entwicklung fördern, wenn nach einer Verbesserung der eigenen Situation gestrebt wird (Typ: konstruktive Arbeitsunzufriedenheit). Bei einer Kongruenz der Soll- und Ist-Werte kann Arbeitszufriedenheit beispielsweise zu einer Erhöhung des Anspruchsniveaus (Typ: progressive Arbeitszufriedenheit), aber auch zu einer Aufrechterhaltung des Anspruchsniveaus (Typ: stabilisierte Arbeitszufriedenheit) führen (Ferreira, 2020; Wiese & Stertz, 2019). Der Vorteil dieses Modells liegt darin, dass verschiedene Wirkmechanismen betrachtet werden. Ein Soll-Ist-Vergleich in Anlehnung an das Züricher Modell soll auch für die vorliegende Studie erfolgen (Kapitel 12.1.4).

Abschließend soll nun ein Rahmenmodell zur schulischen Beanspruchung dargestellt werden. Das *Rahmenmodell von Böhm-Kasper (2004)* wurde speziell für die Anwendung im Kontext Schule entwickelt. Es ist nicht nur auf die Beanspruchung von Lehrkräften anwendbar. Auch für Schüler:innen können Zusammenhänge dargestellt werden. Dieses empirisch mehrfach geprüfte Rahmenmodell zur schulischen Beanspruchung (Böhm-Kasper, 2004) legt das transaktionale Stressmodell von Lazarus (1966) zugrunde und zeigt auf, dass sowohl situative als auch situationsübergreifende Bedingungen Belastungsfaktoren darstellen (Böhm-Kasper, 2004; Dizinger et al., 2011; Fussangel et al., 2010). Diese Belastungsfaktoren bedingen die subjektiv wahrgenommene Belastung, was in Beanspruchungsreaktionen und -folgen resultiert (Böhm-Kasper, 2004; Dizinger et al., 2011; Fussangel et al., 2010). Dabei sind sowohl positive Beanspruchungsreaktionen und -folgen (Entlastung) als auch negative Beanspruchungsreaktionen und -folgen (Burnout) möglich (Bakker et al., 2004; Dizinger et al., 2011).

Die Darstellung der Modelle hat deutlich gemacht, dass Arbeitszufriedenheit und Belastung in Abhängigkeit von bestimmten Einflussfaktoren messbar sind. Einen Einblick in bereits existierende Forschungsergebnisse gibt das folgende Kapitel.

### 6.3 Empirische Befunde zur Arbeitszufriedenheit und Belastung von Lehrkräften

Eine Vielzahl von Studien belegt eine hohe Arbeitszufriedenheit im Lehrberuf an verschiedenen Schularten (Böhm-Kasper et al., 2001; Gahlings & Moering, 1961; Gehrman, 2003, 2013; Grimm, 1993; Ipfling et al., 1995; Lanvermeyer, 1965; Lempert, 1962; Stahl, 1995; Terhart et al., 1994). Jedoch verweisen internationale Studien (Allen et al., 2020; Swigonski et al., 2021; Zhou & Yao, 2020) auf einen negativen Einfluss der COVID-19-Pandemie auf das Wohlbefinden von Lehrkräften. Auch im deutschsprachigen Raum zeigt sich diese Tendenz (Huber & Helm, 2020; Klapproth et al., 2020).

Um die mittlerweile umfangreiche Forschung im Bereich der Einflussfaktoren auf Arbeitszufriedenheit und Belastung im Lehrberuf zu gliedern, bietet sich eine Einteilung in die fünf Paradigmen nach Krause, Dorsemagen und Baeriswyl (2013) an. Die Paradigmen spiegeln die unterschiedlichen Argumentationsmuster wider, die die Untersuchung von Einflüssen begründet. Folgende Paradigmen werden unterschieden:

- Gesellschaftliche und bildungspolitische Veränderungen
- Generelle Merkmale des Lehrberufs
- Arbeitssituation an einem Schultyp
- Arbeitssituation an der einzelnen Schule
- Bedeutung der Persönlichkeit

(Krause et al., 2013)

Aus den Paradigmen können Rubriken, also Gruppen von Untersuchungsaspekten, abgeleitet werden, die mögliche Einflussfaktoren auf die Arbeitszufriedenheit und Belastung darstellen. Hierbei werden arbeitsbezogene Einflussfaktoren, personenbezogene Einflussfaktoren und außerberufliche Einflüsse unterschieden. Eingebettet ist die Tätigkeit der Lehrkräfte stets in gesellschaftliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen, die als Kontextebene angesehen werden können (Krause et al., 2013). Mögliche Folgen können ebenso daraus abgeleitet werden.

*Arbeitsbezogene Einflussfaktoren* können vielfältig sein. Sie werden durch Beobachtung oder Befragung von Lehrkräften erhoben. Beispiele für Variablen sind die Arbeitszeit, die Ausstattung der Schule, Angaben zum Schultyp, Besonderheiten der Schulorganisation sowie Verhaltensweisen von Schüler:innen (Krause et al., 2013). Studien bestätigen den Einfluss von arbeitsbezogenen Faktoren auf die Zufriedenheit und die Belastung von Lehrkräften. Belegt sind negative Auswirkungen durch Zeitdruck und Unterrichtsstörungen (Kühnel & Sonnentag, 2011). Auch die Arbeitszeit gilt als Einflussgröße (Böhm-Kasper et al., 2001). Darüber hinaus ist die Wirkung von positiv bewerteten sozialen Beziehungen auf die Zufriedenheit von Lehrpersonen empirisch belegt (Harazd & Gieseke-Roland, 2009). Das Handeln der Schulleitung wirkt ebenso nachweislich auf die Belastung von Lehrkräften (Harazd & Gieseke-Roland, 2009) wie auch auf die Arbeitszufriedenheit (Besa et al., 2022; Leithwood et al., 2008; Pietsch et al., 2016). In Bezug auf die Schulart liegen Erkenntnisse dazu vor, dass sich Lehrkräfte an Grundschulen weniger belastet fühlen als Lehrkräfte an anderen Schulformen (Harazd & Gieseke-Roland, 2009).

*Personenbezogene Einflussfaktoren* können durch die Variablen Alter, Berufserfahrung, Geschlecht, Anzahl der Kinder und Familienstand gemessen werden (Krause et al., 2013). Das Alter von Lehrkräften scheint keinen Einfluss auf deren Zufriedenheit zu haben (Gehrmann, 2013). Außerdem ist empirisch belegt, dass der Anteil der Lehrkräfte, die sich belastet fühlen, in allen Altersgruppen zwischen 25 und 30 % liegt (Lipowsky, 2003; Schaarschmidt & Fischer, 2001). Jedoch konnte durch eine Studie von Gehrmann (2003) beim Berufseinstieg und kurz vor dem Ende des aktiven Lehrer:innendaseins eine höhere Zufriedenheit nachgewiesen werden. Das Geschlecht der Lehrperson scheint ebenso Einfluss auf deren Zufriedenheit zu haben. So zeigt sich bei Lehrerinnen eine signifikant geringere Zufriedenheit als bei Lehrern (Gehrmann, 2003; Schaarschmidt & Fischer, 2001). Als mögliche Erklärung dafür wird die Doppelbelastung der weiblichen Lehrkräfte durch Beruf und Familie angenommen (Böhm-Kasper et al., 2001). Verschiedene Studien konnten zeigen, dass *Einstellungen* einen hohen Einfluss auf die Zufriedenheit von Lehrkräften haben (Gehrmann, 2003; Lipowsky, 2003; Schaarschmidt & Fischer, 2001). Besonders hoch scheint der Einfluss von Selbstwirksamkeitserwartung auf das Belastungserleben zu sein (Abele & Candova, 2007; Harazd & Gieseke-Roland, 2009). Auch der Grad der Berufserfahrung wirkt auf Zufriedenheit und Belastung von Lehrkräften. So nehmen Berufseinsteiger:innen laut einer Studie von Keller-Schneider (2009) die Anforderung durch Planung und Durchführung von Unterricht, als



höher belastend wahr. Eine an Sekundarschulen durchgeführte Studie von Böhm-Kasper, Dizinger und Fussangel (2010) zeigt, dass personale Faktoren, wie die berufliche Selbstwirksamkeit, entscheidend für das Belastungserleben von Lehrkräften in der Ganztagsbildung sind (Dizinger et al., 2010). Befunde über die Zufriedenheit von Grundschullehrkräften, speziell in gebundenen Ganztagsklassen, fehlen.

Um Lehrkräfte zu entlasten, hat Klippert (2006) zentrale Aktionsfelder identifiziert, die „Wege zur faktischen Entlastung der Lehrkräfte im Schulalltag“ (Klippert, 2006, S. 67) aufzeigen sollen. Neben einer Entlastung durch verbessertes Selbstmanagement, gezielte Schülerqualifizierung, intelligentes Schulmanagement und offensive Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit wird eine Entlastung durch verstärkte Lehrerkooperationen und eine engere Zusammenarbeit im Team als Aktionsfeld beschrieben (Klippert, 2006).

#### 6.4 Zusammenfassung des Kapitels

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Arbeitszufriedenheit ein Konstrukt darstellt, das mit positiven Erfahrungen in der Arbeit in Zusammenhang gebracht wird (Herzberg et al., 1959; Kirchler & Hölzl, 2011; Maslow, 1943). Dabei gelten Kontextfaktoren und Kontentfaktoren als Einflussfaktoren (Ferreira, 2020; Herzberg et al., 1959). Ein Soll-Ist-Vergleich kann Aufschluss über die Diskrepanz von bestehenden Bedingungen und den Bedürfnissen der Personen geben (Bruggemann et al., 1975; Ferreira, 2020). Gemessen wird die Arbeitszufriedenheit in quantitativen Fragebogenuntersuchungen entweder als globale Zufriedenheit mit einem Einzelitem oder durch die Abfrage der Zufriedenheit einzelner Facetten der Arbeit, was zu differenzierteren Urteilen führen kann (Ferreira, 2020; Nerdinger et al., 2019). Diese differenzierte Vorgehensweise wird deshalb auch in der vorliegenden Untersuchung zur Operationalisierung von Arbeitszufriedenheit (Kapitel 10.3) präferiert. So kann ein anschließender Soll-Ist-Vergleich nach dem Züricher Modell für einzelne Facetten differenziert erfolgen. Belastung hingegen ist ein neutrales Konstrukt, das sowohl negative als auch positive Folgen haben kann (Dizinger et al., 2011; Ulich & Wülser, 2018). Belastungsfaktoren lassen sich in situationsübergreifende und situative Bedingungen unterscheiden (Böhm-Kasper, 2004). Zu den situativen Bedingungen zählen auch Sozialbeziehungen wie die Lehrkräftekooperation und die Kooperation mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal (Dizinger et al., 2011). Als Einflussfaktoren werden sowohl arbeitsbezogene als auch personenbezogene und außerberufliche Faktoren angesehen. Wie

ausgeprägt die Arbeitszufriedenheit von Grundschullehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen grundsätzlich ist, ist bisher nicht bekannt. Auch über Zusammenhänge mit bestimmten Einflussfaktoren liegen nur vereinzelt Studienergebnisse vor, die durch Untersuchungen an verschiedenen Schularten, jedoch nicht speziell an Grundschulen mit gebundenen Ganztagsklassen, entstanden sind (Kapitel 7.9).

Nachdem die ausgewählten Qualitätsmerkmale der Strukturebene (organisatorische Rahmenbedingungen und Ausstattung) sowie der Wirkungsebene (Arbeitszufriedenheit und Entlastung) beschrieben wurden, soll nun eine Annäherung an das Qualitätsmerkmal ‚multiprofessionelle Kooperation‘ erfolgen, das in dieser Arbeit im Mittelpunkt steht.

## 7 Qualitätsmerkmal multiprofessionelle Kooperation

---

Die Arten von Kooperationen im Kontext Schule sind vielschichtig. Lehrkräftekooperation an Grundschulen kann sowohl zwischen Personen derselben Berufsgruppe (intrapersonell) als auch zwischen Personen von zwei verschiedenen Berufsgruppen (interpersonell) stattfinden (Quante & Urbanek, 2021b). Sind mehr als zwei Personen verschiedener Berufsgruppen beteiligt, wird der Begriff ‚multiprofessionelle Kooperation‘ verwendet (Quante & Urbanek, 2021b). Als Beispiele für eine intrapersonelle Lehrkräftekooperation an Ganztagschulen kann die Zusammenarbeit von Grundschullehrkräften im Klassen- oder Jahrgangsteam angeführt werden. Interpersonelle Kooperation findet an Ganztagsgrundschulen beispielsweise dann statt, wenn Grundschullehrkräfte im Rahmen von Inklusion oder Übergängen mit Lehrkräften anderer Schularten (Förderzentren oder weiterführende Schulen) kooperieren. Es wird angenommen, dass multiprofessionelle Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen eine besondere Rolle spielt, da mehrere Personen verschiedener Professionen gemeinsam in einer gebundenen Ganztagsklasse arbeiten (Kapitel 3.3). Multiprofessionelle Kooperation<sup>6</sup> als Qualitätsmerkmal gilt nicht nur als zentrales Handlungsfeld in der Ganztagsbildung (Radisch et al., 2018a, 2018b), sondern nach wie vor auch als Herausforderung (Bertelsmann Stiftung et al., 2016).

### 7.1 Annäherung an das Konstrukt Kooperation

Um sich dem Konstrukt ‚multiprofessionelle Kooperation‘ anzunähern, soll zuerst erklärt werden, was unter *Kooperation* zu verstehen ist. Der Begriff leitet sich von dem lateinischen Wort *cooperari* (mitarbeiten, mitwirken) ab. Sowohl Individuen als auch Gruppen, Organisationen oder Nationen können miteinander kooperieren (Merten et al., 2019). Bei der Begriffsverwendung von Kooperation lassen sich zwei Grundannahmen unterscheiden. Zum einen wird mit Kooperation ein Zusammenwirken verstanden, um bestimmte Ziele zu erreichen (Spieß, 2004; Van Santen & Seckinger, 2003). Zum anderen ist mit Kooperation eine Verhaltensweise gemeint, bei der sich die Beteiligten bewusst für ein Zusammenwirken entscheiden, anstatt in einen Wettbewerb zueinander zu treten (Spieß, 2015; Spieß & Rosenstiel, 2010, S. 57). Obwohl sowohl dem Wettbewerb als auch der Kooperation positive

Aspekte bei der Zielerreichung zugeschrieben werden können, zeigt die Kooperation bessere Ergebnisse, wenn die Aufgaben, die bewältigt werden müssen, zusammenhängen (Stanne et al., 1999). In traditionellen Definitionen des Begriffs ‚Kooperation‘ finden sich drei zentrale Definitionskriterien für Kooperation:

- eine gemeinsame Aufgabe
- eine arbeitsteilige Durchführung
- eine gemeinsame Zielsetzung (Schiersmann et al., 1998; Schweitzer, 1998)

Jüngere Begriffsdefinitionen, die im Bildungskontext Anwendung finden, schließen sich dem an und erweitern die traditionellen Kriterien um zusätzliche Merkmale. Eine oft rezipierte Definition stammt von Erika Spieß (2004). Sie wurde im Kontext der Arbeitspsychologie entwickelt und wird vielfach herangezogen, um Kooperationsbeziehungen im Bildungskontext zu beschreiben (Böhm-Kasper et al., 2017; Dizinger, 2015; Gräsel, Pröbstel et al., 2006; Hildebrand et al., 2017). Durch ihre Offenheit ist diese Definition flexibel für das Arbeitsfeld Schule anwendbar (Gräsel, Fussangel et al., 2006). Spieß (2004, S. 199) definiert den Begriff wie folgt: „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 voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet.“ (Spieß, 2004, S. 199)

Demnach sind folgende Merkmale von Kooperation zentral:

- gemeinsame Ziele bzw. Aufgaben
- Kommunikation
- Vertrauen
- Autonomie
- Reziprozität

Diese Merkmale bilden die Grundlage, um Kooperationen zu beschreiben und zu unterscheiden.

Van Santen und Seckinger (2003) verstehen unter Kooperation „ein Verfahren – also kein[en] inhaltlich definierbare[n] Handlungsansatz – der intendierten Zusammenarbeit, bei dem im Hinblick auf geteilte oder sich überschneidende Zielsetzungen durch Abstimmung der Beteiligten eine Optimierung von Handlungsabläufen oder eine Erhöhung der Handlungsfähigkeit bzw. Problemlösungskompetenz angestrebt wird.“ (Van Santen & Seckinger, 2003, S. 29). Im Hinblick auf das Merkmal *gemeinsame Ziele* wird deutlich, dass

sowohl von Kooperation gesprochen werden kann, wenn einheitliche, also geteilte Ziele verfolgt werden, als auch, wenn nur Überschneidungen der Ziele bestehen.

In der vorliegenden Studie werden die Merkmale von Spieß als grundlegend angesehen. Für das Merkmal *gemeinsame Ziele bzw. Aufgaben* soll jedoch ergänzt werden, dass es sich auch um sich *überschneidende Zielsetzungen* handeln kann.

## 7.2 Formen und Modelle der Lehrkräftekooperation

Modelle und Kategorisierungen der Lehrkräftekooperation sehen Unterscheidungen verschiedener Kooperationsformen vor – je nach Ausprägung einzelner Merkmale. Diese Unterscheidungsmerkmale sind vielfältig. Es gibt beispielsweise Modelle, die nach Aufgaben und Kooperationsgegenstand unterscheiden. Köker (2012) differenziert in ihrem Modell zwischen zwei Kooperationsgegenständen: Schüler:innen und Schulfach. Unter Berücksichtigung der Modelle von Schley (1998), Rolff (1995) sowie Kempfert und Roll (2005) gelangt sie zu der Erkenntnis, dass Lehrkräfte kooperieren, wenn sie entweder eine gemeinsame Schüler:innengruppe (horizontal) oder das gleiche Fach (vertikal) unterrichten. Diese Formen können auch kombiniert auftreten (vertikal und horizontal) – beispielsweise im Teamteaching (Köker, 2012).

Häufiger als die Unterscheidung nach dem Kooperationsgegenstand ist eine Unterscheidung von Kooperationsformen nach unterschiedlichen Kooperationsintensitäten oder -niveaus. Ein grundlegendes Modell stellt in diesem Zusammenhang das Modell von Little (1990) dar, das international häufig rezipiert wurde. Little (1990) differenziert in ihrem Modell vier Formen von Kooperation. Diese werden auf einem Kontinuum verortet (Hartmann et al., 2021) und unterscheiden sich anhand des Grades der Autonomie der kooperierenden Lehrkräfte. Der Grad der Reziprozität erhöht sich dabei mit jeder Stufe. Je nach Grad der Autonomie und Reziprozität der Kooperierenden wird zwischen

- *Storytelling and Scanning of Ideas*
- *Aid and Assistance*
- *Sharing und*
- *Joint work*

unterschieden (Little, 1990). Die erste und niedrigste Stufe in diesem Modell ist die Stufe *Storytelling and Scanning of Ideas*. Auf dieser Stufe werden allgemein Erfahrungen zwischen Lehrkräften ausgetauscht und informell gemeinsame Ideen gesucht. Ein typisches Beispiel

dafür sind Tür-und-Angel-Gespräche zwischen Kolleginnen oder Kollegen, die punktuell stattfinden. Dabei bleiben die Lehrkräfte gänzlich unabhängig (Fussangel, 2008). Auf der zweiten Stufe, *Aid and Assistance*, werden gegenseitige Hilfe und Unterstützung angeboten. Dabei betont Little (1990), dass Lehrkräfte auf dieser Stufe Ratschläge häufig nur dann geben, wenn sie explizit danach gefragt werden. Werden sie nicht um Unterstützung gebeten, wahren sie ihre Autonomie. Auf der dritten Stufe, dem *Sharing*, teilen Lehrkräfte Ideen, Material und Methoden miteinander. Dies schließt auch Diskussionen über Lerninhalte und Unterrichtsgestaltung ein. Durch gegenseitige Einblicke in den Unterricht von Kolleginnen oder Kollegen bieten sich Möglichkeiten, von anderen zu lernen und den eigenen Unterricht zu reflektieren. Die intensivste Form der Kooperation nach Little (1990) ist *Joint Work* – die gemeinsame Arbeit. In diesem Fall ist die Autonomie der kooperierenden Lehrkräfte stark eingeschränkt, weil Ziele gesetzt wurden, die gemeinsame Entscheidungen erfordern (Bondorf, 2013; Morgenroth, 2015). Die gemeinsame Arbeit ist dabei abhängig von strukturellen Bedingungen wie organisatorischen Rahmenbedingungen, Zeit und Ressourcen. Motive dieser intensiven Zusammenarbeit sieht Little (1990) sowohl in intellektuellen als auch in sozialen und emotionalen Anforderungen des Lehrberufs.

Ausgehend von diesem Modell haben Gräsel, Fussangel und Pröstel (2006) drei Formen der Lehrerkooperation herausgearbeitet. Dabei legen sie in Anlehnung an Spieß (2004) die Unterscheidungskriterien ‚Aufgaben und Ziele‘ sowie ‚Vertrauen und Autonomie‘ zugrunde (Gräsel, Fussangel et al., 2006). So kommen sie zur Unterscheidung der drei Formen

- Austausch
- arbeitsteilige Kooperation
- Ko-Konstruktion.

Im Vergleich zu Little (1990) betonen die Autorinnen und der Autor, dass eine intensivere Form der Zusammenarbeit nicht per se als besser anzusehen ist, sondern je nach Aufgabe und Kontext die passende Kooperationsform gefunden werden muss (Gräsel, Fussangel et al., 2006). Fest steht, dass intensivere Kooperationsformen mehr Bedingungen erfüllen. Über deren Qualität lässt sich dabei keine Aussage treffen (Quante et al., 2022).

Die erste Form, der *Austausch*, hat Gelegenheitscharakter und wird dabei auch als Low-Cost-Form bezeichnet (Gräsel, Fussangel et al., 2006; Hartmann et al., 2021, S. 328). Diese Kooperationsform umfasst sowohl den Austausch von Informationen als auch den Austausch von Materialien. Kooperierende auf Austauschniveau suchen Rat und bieten selbst

Unterstützung an (Gräsel, Fussangel et al., 2006). Im Kontext Schule erscheint diese Kooperationsform notwendig, damit es nicht zu einer reinen Aneinanderreihung von einzelnen (Unterrichts-)Angeboten kommt. Informationen, beispielsweise über einzelne Schüler:innen, die für mehrere Lehrkräfte relevant sind, werden bei dieser Kooperationsform im Kollegium geteilt (Gräsel, Fussangel et al., 2006). Durch den Austausch kann eine Effizienzsteigerung erreicht werden – ganz ohne eine gemeinsame, verbindliche Zielsetzung. Überschneidungen in den Zielsetzungen sind jedoch denkbar. Risiken sind mit dem Austausch nicht verbunden. Er ist weder zeitraubend, noch birgt er Konfliktpotential (Gräsel, Fussangel et al., 2006). Schleifenbaum und Walther (2015) geben zu bedenken, dass laut Definition bei dieser Kooperationsform noch nicht von Kooperation gesprochen werden kann, weil Akteurinnen und Akteure eine unverbindliche bzw. unregelmäßige Beziehung zueinander einnehmen (Schleifenbaum & Walther, 2015, S. 35). Darüber hinaus schlagen Spieß und Rosenstiel (2010) als zusätzliche Form die Pseudokooperation vor – eine Stufe, auf der nur vorgegeben wird zu kooperieren und auf der keine Zusammenarbeit stattfindet.

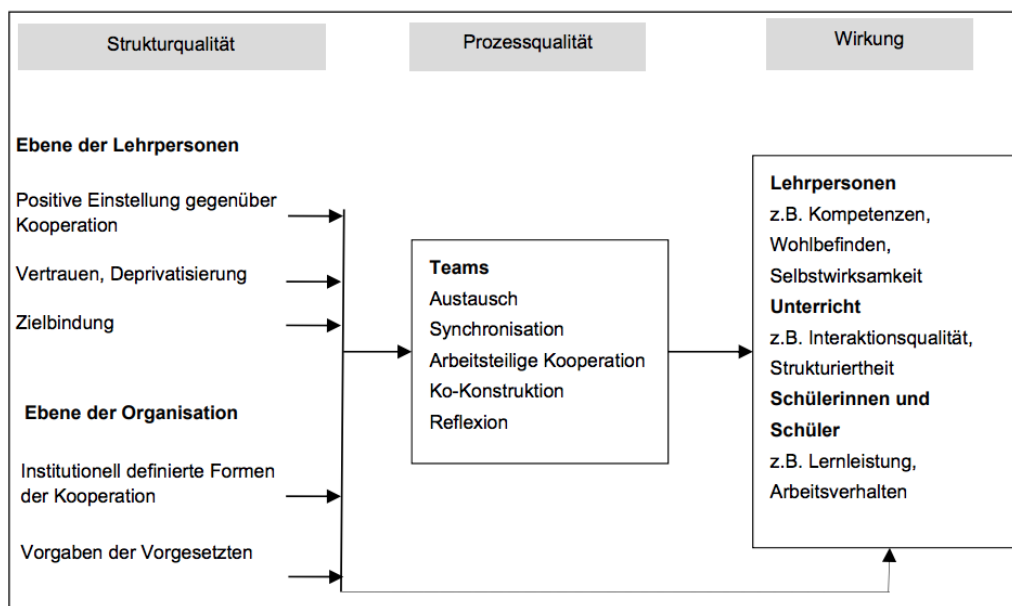
Die zweite Kooperationsform ist laut Gräsel et al. (2006) die *arbeitsteilige Kooperation*. Im Vergleich zur Kooperationsform *Austausch* zeichnet sich diese Form durch eine geringere Autonomie und eine steigende Reziprozität aus. Arbeitsteilige Kooperation hat vorrangig eine Effizienzsteigerung zum Ziel. Sie eignet sich dann, wenn sich Aufgaben so organisieren lassen, dass Teilaufgaben zu einem Gesamtergebnis addiert werden können. Das Arbeitspensum wird von einzelnen Personen individuell erledigt, jedoch zu einem gemeinsamen Gesamtpaket zusammengefügt. Es existiert also ein gemeinsames Ziel (Grosche et al., 2020). Dadurch ergibt sich eine gemeinsame Verantwortung. Für die Form der arbeitsteiligen Kooperation ist ein höheres Maß an Vertrauen notwendig. Risiken bestehen insofern, als Ziele und Ergebnisse untereinander abgestimmt werden müssen (Gräsel, Fussangel et al., 2006).

Die sogenannte High-Cost-Variante der Lehrerverbundenheit nach Gräsel et al. (2006) ist die *Ko-Konstruktion*. *Ko-Konstruieren* meint ein aufeinander Beziehen von Wissen – was wiederum den Aufbau neuen Wissens auf individueller Ebene ermöglicht. Diese Form ist notwendig, wenn gemeinsam Probleme gelöst werden müssen oder neue Konzepte und Innovationen erarbeitet und umgesetzt werden sollen. Dabei steht nicht nur ein gemeinsames Ziel am Ende des Prozesses – auch der Arbeitsprozess selbst wird gemeinsam gestaltet. Kontinuierliche Abstimmungsprozesse sind Teil der Ko-Konstruktion (Hartmann et al., 2021). Ideen und Ansätze werden gemeinsam diskutiert und gegebenenfalls überarbeitet (Grosche et al., 2020).

Mit dieser Form sind auch Risiken verbunden. So sind die beteiligten Kooperationspartner:innen mitunter der Kritik ihrer Gegenüber ausgesetzt (Hartmann et al., 2021). Darüber hinaus ist der Aufwand, der mit der stetigen Abstimmung verbunden ist, relativ hoch (Gräsel, Fussangel et al., 2006).

#### Abbildung 4

*Provisorisches theoretisches Modell für Lehrpersonenkooperation (Vogt et al., 2016, S. 17)*



Vogt, Kunz Heim und Zumwald (2016) bieten zur Analyse von Kooperationsprozessen ein theoretisches Qualitätsmodell an. Wie Abbildung 4 zeigt, wurde das Modell nach der Logik der CIPP-Modelle (Kapitel 2 und Kapitel 8) entwickelt. Eine weitere Grundlage ist ein Modell zur Teamqualität von Bonsen, Hübner-Schwartz und Mitas (Bonsen et al., 2013). Das Modell von Vogt et al. (2016) besteht, wie auch der Qualitätsrahmen (Kapitel 4), aus den drei Qualitätsebenen Strukturqualität, Prozessqualität und Wirkung (Vogt et al., 2016). Die Formen der Lehrerkooperation von Gräsel et al. (2006) wurden in dieses Kooperationsmodell integriert. Die Kooperationsformen sind auf der Prozessebene abgebildet. Die Autorinnen dieses Modells gehen außerdem davon aus, dass Kooperationsprozesse unter dem Einfluss struktureller Bedingungen stehen und sich auf Lehrpersonen und Schüler:innen auswirken. Eine empirische Prüfung dieses Modells, das für Kooperationen im Kontext Inklusion konzipiert wurde, steht noch aus.



Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Kooperation von Lehrkräften theoretisch vielfach erschlossen ist. Eine Differenzierung hinsichtlich Kooperationsgegenstand und Intensität erscheint plausibel. Die Kooperationsformen von Gräsel et al. (2006) wurden zahlreichen Studien grundgelegt, in denen Lehrkräftekooperation durch Selbsteinschätzung erhoben wurde (Fussangel, 2008; Richter & Pant, 2016; Schröder-Lausen & Nerdel, 2008). Im aktuellen Diskurs wird kritisiert, dass die Einteilung der drei Formen Austausch, arbeitsteilige Kooperation und Ko-Konstruktion mit Verweis „auf zufriedenstellende interne Konsistenzen“ (Hartmann et al., 2021, S. 331) zum Großteil „als gegeben“ (Hartmann et al., 2021, S. 331) angenommen wurde. Dadurch wurde eventuell die Struktur der Daten nicht ausreichend berücksichtigt, weil faktorenanalytische Analysen fehlen. Dem entgegenwirkend haben Hartmann, Richter und Gräsel (2021) die Lehrkräftekooperation im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung erneut analysiert. Dabei kamen sie zu dem Ergebnis, dass die Unterscheidung von Kooperationsinhalten für die Unterscheidung der Formen von Lehrkräftekooperation ebenso bedeutend ist wie die Unterscheidung von Intensitätsstufen (Hartmann et al., 2021). Mithilfe ihres neu entwickelten Instruments unterscheiden sie vier Formen von Lehrkräftekooperation:

- unterrichtsbezogener Austausch
- unterrichtsbezogene Ko-Konstruktion
- schulbezogener Austausch
- schulbezogene Ko-Konstruktion

Demnach sind in der Wahrnehmung von Lehrkräften die Intensitätsniveaus in Bezug auf die Inhalte der Kooperation trennbar. Dies soll in der vorliegenden Studie berücksichtigt werden.

### 7.3 Befunde zur Lehrkräftekooperation

Befunde zu Formen der Lehrkräftekooperation zeigen die Verbreitung einzelner Formen in der Praxis. Lehrkräftekooperation wird von den Beteiligten überwiegend positiv bewertet und als bedeutend erachtet (Johnson & Johnson, 2003; Richter & Pant, 2016). Formen der Kooperationsintensität sind unterschiedlich weit verbreitet, wie aktuelle Studien zeigen. In einer Studie von Richter und Pant (2016) wurden mehr als 1000 Lehrkräfte an deutschen Sekundarschulen befragt. Die Ergebnisse wurden zusammengefasst und den Kooperationsformen von Gräsel et al. (2006) theoretisch zugeordnet. Demnach ist die

Kooperationsform *Austausch* am stärksten verbreitet – diese nehmen 82 % der befragten Lehrkräfte wahr. *Arbeitsteilige Kooperation* wurde in der Studie von 77 % der Lehrkräfte wahrgenommen, die Kooperationsform *Ko-Konstruktion* von 50 % der Lehrkräfte (Richter & Pant, 2016). Ein differenziertes Bild ergibt sich jedoch bei Betrachtung der Regelmäßigkeit und der Kooperationsinhalte. So geben 60 % der Lehrkräfte an, dass sie Unterrichtsmaterialien mindestens einmal im Monat austauschen (Richter & Pant, 2016). Gespräche zur Lernentwicklung von Schüler:innen werden von 50 % der Lehrkräfte regelmäßig geführt. Eine Zusammenarbeit zu Bewertungsstandards, was als arbeitsteilige Kooperation anzusehen ist, praktizieren 33 % der befragten Lehrkräfte regelmäßig. Kokonstruktive Aktivitäten scheinen hingegen deutlich weniger verbreitet zu sein. So wird beispielsweise Teamteaching lediglich von 23 % der befragten Lehrkräfte genannt; Unterrichtshospitationen haben sogar nur 4 % der befragten Lehrkräfte durchgeführt. Richter und Pant (2016) vergleichen ihre Ergebnisse außerdem mit den Ergebnissen der internationalen TALIS-Studie (OECD, 2014). Dabei zeigt sich, dass der Anteil der Lehrkräfte, die Material auf Unterrichtsebene mit anderen Lehrkräften austauschen, in Deutschland mit 62 % höher ist als im OECD-Durchschnitt mit 46 %. Jedoch ist die Kooperation auf Schüler:innenebene in Deutschland geringer als im OECD-Schnitt. Dass der *Austausch* die Kooperationsform ist, die bei der Lehrkräftekooperation am weitesten verbreitet ist, zeigen auch weitere Studien (Fussangel, 2008; Hartmann et al., 2021; Muckenthaler, 2021; Schröder-Lausen & Nerdel, 2008).

Effekte von Lehrkräftekooperation wurden sowohl in internationalen Reviews, beispielsweise von Vangrieken, Dochy, Raes und Kyndt (2015), als auch in deutschsprachigen Reviews, beispielsweise von Massenkeil und Rothland (2016), ausführlich recherchiert. Dabei zeigen sich überwiegend positive Auswirkungen von Lehrkräftekooperation. Diese lassen sich sowohl auf Schüler:innenebene als auch auf Lehrkräfteebene und der Ebene der Organisation finden. Ein Vergleich der Leistung bzw. Leistungszuwächse der Schüler:innen gibt Hinweise darauf, dass Schüler:innen besser abschneiden, wenn sie Schulen besuchen, an denen vermehrt Kooperationsaktivitäten unter Lehrkräften stattfinden (Fend, 1988; Goddard et al., 2007). Lehrkräfte scheinen ihren Unterricht effektiver zu gestalten, wenn sie mit Kolleginnen und/oder Kollegen zusammenarbeiten (Berry et al., 2009), und ihr Repertoire an Unterrichtsmethoden gilt als umfangreicher (Shiple, 2009). Außerdem gibt es Belege dafür, dass Kooperation in geringem Maße Schutz gegen Arbeitsunzufriedenheit und Burnout bieten kann (Körner 2003).

Neben diesen positiven Effekten von Lehrkräftekooperation gibt es auch Studien, die auf Gefahren und mögliche negative Konsequenzen hinweisen (Vangrieken et al., 2015). Kooperation wird demnach nicht durchweg als positiv bewertet. So kann eine enge Kooperation den sogenannten Balkaneffekt nach sich ziehen. Das bedeutet, dass einzelne Gruppen von Lehrkräften sich gegenüber anderen Lehrkräften abschotten und somit sozial isoliert sind (Bovbjerg, 2006). Darüber hinaus ist Kooperation keineswegs ein Garant für Erfolg im Lehrberuf (Kelchtermans, 2006).

Auch über die Lehrkräftekooperation in der Ganztagsbildung liegen Befunde vor. So stellt Tillmann (2011) fest, dass die Qualität der Kooperation höher bewertet wird, wenn sie im Schulprogramm einer Schule mit Ganztagsangebot verankert ist. Lossen et al. (2013) kommen im Rahmen der StEG zu dem Ergebnis, dass sich ein höherer Zusammenhalt im Kollegium von Schulen in Ganztagsform positiv auf die Innovationsbereitschaft und die Intensität der Kooperation auswirkt. Dizinger et al. (2011) zeigen in einem Vergleich von Sekundarschulen in Halbtags- und Ganztagsform, dass keine Unterschiede zwischen den einzelnen Formen der Lehrkräftekooperation bestehen.

Wie bereits aufgezeigt, ist in gebundenen Ganztagsklassen nicht nur eine Kooperation zwischen Lehrkräften, sondern auch eine multiprofessionelle Kooperation notwendig (Kapitel 3.3 und Kapitel 3.4). Das nächste Kapitel widmet sich diesem zentralen Konstrukt.

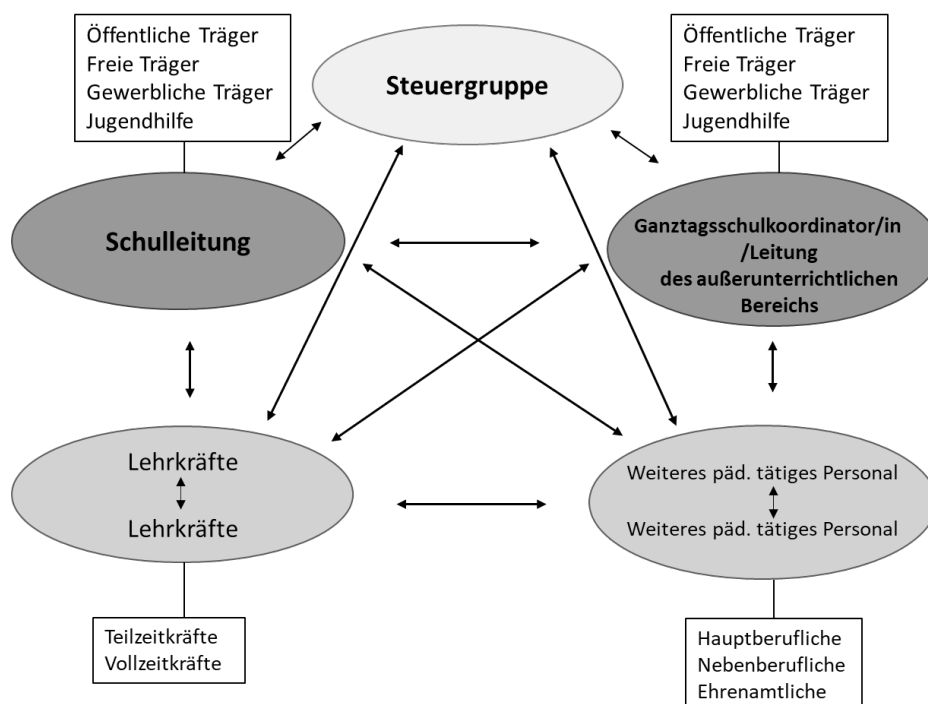
#### 7.4 Annäherung an das Konstrukt multiprofessionelle Kooperation

Allgemein wird unter *multiprofessioneller Kooperation* eine berufliche Zusammenarbeit unterschiedlicher Berufsgruppen verstanden (Speck et al., 2011c). Begründungslinien für multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung lassen sich in zwei Gruppen einteilen. Zum einen ist die multiprofessionelle Kooperation *pragmatisch* begründet. Weiteres pädagogisch tätiges Personal wird eingesetzt, um gesetzliche Vorschriften zu erfüllen und dem zeitlichen quantitativen Umfang des Ganztags Rechnung tragen zu können (Speck et al., 2011c). Fehlende Lehrkraftstunden können so ausgeglichen werden und Kinder- und Jugendhilfe-Organisationen erhalten Zugang zu Kindern (Speck, 2020). Insofern ist es nicht überraschend, dass 96 % der Schulleiter:innen von Grundschulen mit Ganztagsangebot in der StEG-Schulleiterbefragung 2018 die „verlässliche Schülerbetreuung“ (StEG-Konsortium, 2019a, S. 75) als ein zentrales Ziel ihres Ganztagskonzepts angeben. Zum anderen ist *multiprofessionelle Kooperation* in der Ganztagsbildung *fachlich* begründet. Die Rolle des

weiteren pädagogisch tätigen Personals ist laut dieser Begründungslinie stärker pädagogisch orientiert. So ist nicht nur die Betreuungszeit zu sichern, sondern auch die fachliche Expertise der weiteren pädagogisch tätigen Personen als zusätzliche Ressource zu sehen, um im Interesse der Kinder „ein Gesamtsystem von Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Speck, 2020, S. 1456) aufzubauen. In der StEG-Schulleitungsbefragung (StEG-Konsortium, 2019a) wurden Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung von 90 % der Befragten, die Erweiterung der Lernkultur von 65 % der Befragten und Kompetenzorientierung sowie Begabungsförderung von 43 % der Befragten als Ziele des Ganztagskonzepts benannt (StEG-Konsortium, 2019a, S. 75). Um diesen Begründungslinien gerecht zu werden, sind eine Vielzahl von Kooperationen notwendig.

### Abbildung 5

Personalkooperation (Kamski, 2011, S. 72)



Wie Abbildung 5 zeigt, gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Personalkooperationen im Ganztagsbereich. Die multiprofessionelle Kooperation zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal ist in der Ganztagsbildung unumgänglich, weil beide Personenkreise mit derselben Schüler:innengruppe arbeiten. Im Vergleich zu Lehrer:innen in

Halbtagsklassen müssen Lehrer:innen in Ganztagsklassen intensiver in einem multiprofessionellen Team zusammenarbeiten (Olk et al., 2011).

## 7.5 Merkmale multiprofessioneller Kooperation

Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung zeichnet sich nach Speck (2020, S. 1455) durch folgende Merkmale aus:

- a) „eine Herausforderung im beruflichen Alltag, deren Problemlösung durch die Nutzung der Kompetenzen von unterschiedlichen Berufsgruppen effektiver und effizienter erscheint,
- b) ein gezieltes und längerfristiges, d. h. nicht nur punktuelles Zusammenwirken von mehr als zwei unterschiedlichen Berufsgruppen an einem Ort,
- c) einen relativ hohen Spezialisierungsgrad der beteiligten Berufsgruppen
- d) eine detaillierte Abstimmung und verbindliche Regelung der beruflichen Zuständigkeiten und Handlungsabläufe zwischen den Berufsgruppen sowie
- e) einen kontinuierlichen fachlichen Austausch zwischen den Berufsgruppen vor Ort.“

Als multiprofessionelle Kooperation im Bereich der Ganztagsbildung wird in dieser Arbeit die Kooperation zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal verstanden.

## 7.6 Formen der multiprofessionellen Kooperation

Anders als für Formen von Lehrkräftekooperation stehen für Formen multiprofessioneller Kooperation im Kontext Ganztagsbildung deutlich weniger theoretische Grundlagen und Modelle zur Verfügung. Außerdem erfolgt in der Literatur, anders als bei der Lehrkräftekooperation, überwiegend keine Unterscheidung von Intensitätsstufen oder Kooperationsinhalten. Stattdessen wird zwischen *inerschulischer* und *außerschulischer* Kooperation unterschieden (Arnold & Züchner, 2020; Kamski, 2009). Das entscheidende Kriterium dabei ist, ob die Kooperation mit Kooperationspartner:innen aus der jeweiligen (eigenen) Schule besteht oder mit solchen, die bei einem außerschulischen Träger angestellt sind (Arnold & Züchner, 2020; Kamski, 2009). Diese Unterscheidung ist insofern sinnvoll, wenn rechtliche Rahmenbedingungen geklärt werden müssen. Aus Sicht der Lehrkräfte macht es jedoch kaum einen Unterschied, ob die Personen, die in gebundenen Ganztagsklassen tätig sind, einen internen oder externen Arbeitsvertrag besitzen. Bei den wenigen Erhebungen zu

multiprofessioneller Kooperation im Kontext Ganztagsbildung, die auf die Identifikation von Intensitäten oder Kooperationsinhalten abzielen, werden deshalb Erkenntnisse und theoretische Annahmen zur Lehrkräftekooperation übertragen. Im Rahmen der Forschungsarbeiten von Dizinger, Fussangel und Böhm-Kasper (2011) bzw. Dizinger (2015) konnten zwei inhaltliche Formen von multiprofessioneller<sup>7</sup> Kooperation für vollgebundene Ganztagschulen mit Sekundarstufen mit Hilfe einer Interviewstudie identifiziert werden: unterrichtsbezogene Kooperation und schülerbezogene Kooperation. Diese Formen konnten auch in einer quantitativen Studie faktorenanalytisch unterschieden werden. Innerhalb der nach Kooperationsgegenstand unterschiedenen Formen konnte keine Trennung von Intensitätsstufen nachgewiesen werden. „Die Auswertung von Interviews mit dreizehn Lehrkräften an voll gebundenen Ganztagschulen des Sekundarbereichs ergab, dass im Gegensatz zur Lehrerkooperation verschiedene Qualitäten der interprofessionellen Kooperation nicht auszumachen sind.“ (Dizinger et al., 2011, S. 51)

Für die in dieser Arbeit durchgeführte Studie wird bei der Operationalisierung von multiprofessioneller Kooperation im Kontext gebundener Ganztagsklassen die Unterscheidung auf inhaltlicher Ebene berücksichtigt (Kapitel 10.3.2).

## 7.7 Spannungsfelder multiprofessioneller Kooperation in der Ganztagsbildung

Der Prozess der multiprofessionellen Kooperation unterliegt Spannungsfeldern. Quante et al. (2022) haben in Anlehnung an die Antinomien des pädagogischen Handelns nach Helsper (2021) Spannungsfelder für (multiprofessionelle) Kooperationen im Kontext Inklusion erörtert. Helsper beschreibt, dass professionelles Handeln durch Widersprüche gekennzeichnet ist, die innerhalb einer Person auftreten. Diese Spannungsfelder werden nachfolgend herangezogen, um vorliegende Befunde multiprofessioneller Kooperation im Kontext Ganztagsbildung zu strukturieren – mit dem Unterschied, dass diese Widersprüche zwischen kooperierenden Personen auftreten können. Als erstes Spannungsfeld benennen die Autorinnen *Rollenklarheit vs. Rollendiffusität* (Quante et al., 2022). Dass dies ein Spannungsfeld darstellt, zeigen unter anderem Fallrekonstruktionen von Lehrer:innen-Erzieher:innen-Teams (Breuer, 2011). In der Literatur wird deshalb immer wieder auf die

---

<sup>7</sup> In der Studie von Dizinger (2015) wird die Kooperation zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal mit dem Begriff interprofessionelle Kooperation bezeichnet. Dies ist synonym zu multiprofessioneller Kooperation zu verstehen.

Bereitschaft zu Absprachen verwiesen und eine Ressourcenklärung angeraten (Quante & Urbanek, 2021a; Schleifenbaum & Walther, 2015; Van Santen & Seckinger, 2003). Eine Ergänzung zur Rollenklarheit bildet die *Zielklarheit*. Durch die Verständigung über Ziele und Erwartungen können Unterschiede aufgezeigt und behoben werden (Van Santen & Seckinger, 2003). Die *Zielklarheit* – die Verständigung über geteilte oder sich überschneidende Zielsetzungen – bildet eine der zentralen Erfolgsfaktoren für multiprofessionelle Kooperation im Kontext Ganztagsbildung (Arnold & Züchner, 2020; Coelen, 2014; Deinet & Icking, 2005).

*Multiperspektivität vs. Monoperspektivität* ergibt sich als weiteres Spannungsfeld durch die Unterschiede in der Professionalisierung und das zum Teil unterschiedliche Professionswissen der kooperierenden Personen (Quante et al., 2022). Ein gemeinsamer Blick auf den Kooperationsgegenstand ist deshalb unbedingt notwendig. *Autonomie vs. Interdependenz* als weiteres Spannungsfeld existiert je nach Kooperationsform in zunehmendem Maße. Obwohl Autonomie als Voraussetzung von Kooperation gilt, erfordern einzelne Formen auch die Bereitschaft, diese einzuschränken (Quante et al., 2022; Spieß, 2004). Besonders bei der Ko-Konstruktion ist dies unumgänglich (Gräsel, Fussangel et al., 2006; Grosche et al., 2020).

*Parität vs. Disparität* als Spannungsfeld stellt eine besondere Herausforderung der multiprofessionellen Kooperation im Kontext Ganztagsbildung dar. Gegenseitige Anerkennung und eine Begegnung der Kooperationspartner:innen auf Augenhöhe ist eine zentrale Voraussetzung für den Erfolg von multiprofessioneller Kooperation, wie eine qualitative Studie von Rehm (2018) zeigt. *Professionalisierung vs. Deprofessionalisierung* gilt als weiterer Reibungspunkt (Quante et al., 2022). Multiprofessionelle Kooperation kann gelingen und insbesondere Professionalisierung begünstigen, wenn die Kooperationspartner:innen im Sinne kokonstruktiver Prozesse bereit sind, ihr individuelles Wissen und Können aufeinander zu beziehen. So können sie gemeinsam Kompetenzen aufbauen und Lösungsansätze finden (Gräsel, Fussangel et al., 2006; Grosche et al., 2020). Im Gegensatz dazu können Deprofessionalisierungstendenzen die Kooperation gefährden. Reines Zuarbeiten, Druck und Überforderung können sich negativ auf die Professionalisierung auswirken (Breuer & Reh, 2010; Idel et al., 2021; Quante et al., 2022). Dies würde das Potential multiprofessioneller Kooperation erheblich einschränken.

*Harmonie vs. Konflikt* als Spannungsfeld ist eine weitere Herausforderung. Die Beziehungsebene gilt als entscheidend für multiprofessionelle Kooperation (Spieß, 2015). Für das Gelingen von multiprofessioneller Kooperationen im Kontext Ganztagsbildung sind Sympathie und Vertrauen zentral (Kolbe &

Reh, 2008). Das bestätigt eine qualitative Studie von Rehm (2018). Damit ist jedoch nicht gemeint, dass Kooperation in ständiger Harmonie stattfinden soll. Im Gegenteil: Sozio-kognitive Konflikte sind ein bedeutender Teil von Aushandlungsprozessen und fördern das Entstehen wertvoller Ideen für Innovationen und Veränderungen, wenn Beteiligte konstruktiv zu einem Konsens kommen (Quante et al., 2022). Eine weitere Bedingung stellt die Motivation der Beteiligten dar. In diesem Zusammenhang ergibt sich das Spannungsfeld *Motivationsgewinn vs. Motivationsverlust* (Quante et al., 2022). Dass Motivation für menschliches Handeln leitend ist, zeigt nicht zuletzt die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (Deci & Ryan, 2012; Ryan & Deci, 2019). Vereinfacht dargestellt, sind Menschen nach dieser Theorie dann motiviert, wenn die drei Bedürfnisse Autonomie, soziale Eingebundenheit und Kompetenzerleben erfüllt sind. In diesem Fall kann eine hohe Motivation zum Gelingen der Kooperation beitragen. Es gibt jedoch auch Effekte oder Phänomene, die die Motivation zur Kooperation hemmen und behindern können. Diese stehen in der individuellen Verantwortung der Kooperationspartner:innen. Slavin (1995) beschreibt in diesem Zusammenhang den sogenannten Freerider-Effekt. Dieser liegt vor, wenn sich in größeren Gruppen einzelne Kooperationspartner:innen nicht an gemeinsamen Anstrengungen beteiligen. An anderer Stelle wird dies als Der-Hans-der-machts-dann-eh-Phänomen bezeichnet (Renkl, 2008). Als mögliche Folge dieses Phänomens können sich Kooperationspartner:innen zurückziehen und die Arbeit anderen überlassen. Genauso negativ kann sich das Ja-bin-ich-denn-der-Depp-Phänomen (Renkl, 2008), auch Sucker-Effekt (Kerr, 1983) genannt, auswirken. Dieser tritt auf, wenn einzelne Beteiligte das Gefühl haben, dass sie mehr in die gemeinsame Aufgabe investieren als andere. Sie fühlen sich dann ausgebeutet und ziehen sich zurück. Diesen Effekten ist für ein Gelingen der Kooperation unbedingt entgegenzuwirken. Als letztes Spannungsfeld sehen Quante et al. (2022) die *Kollegialität vs. Zersplitterung*. Kooperationen können ein starkes Gemeinschaftsgefühl auslösen, was für die spezifische Kooperation der beteiligten Kooperationspartner:innen durchaus positiv sein kann. Die Gefahr dahinter ist jedoch, sich anderen Kooperationen zu verwehren (Bondorf, 2013). Die Erfolgsfaktoren von Kooperation auf persönlicher Ebene lassen sich laut Spieß (2015) wie folgt zusammenfassen: soziale Werte, kooperative Einstellungen, Empathie, Vertrauen und Ziele. Van Santen und Seckinger (2003), die sich mit multiprofessionellen Kooperationen aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe empirisch befasst haben, unterscheiden Erfolgsfaktoren anhand einzelner Phasen von Kooperation. „Denn zu unterschiedlichen



Zeitpunkten sind unterschiedliche Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation herzustellen“ (Van Santen & Seckinger, 2003, S.425). So ist es zu Beginn einer multiprofessionellen Kooperation essentiell, Erwartungen, Ziele und Arbeitsformen abzusprechen. Darüber hinaus müssen rechtliche Rahmenbedingungen geklärt werden, um das Kooperationsverhältnis nach innen und außen abzusichern. Außerdem müssen Ressourcen aufgeschlüsselt werden. Dies umfasst neben den Arbeitszeiten auch Kompetenzen und Zuständigkeiten (Van Santen & Seckinger, 2003). Während einer Kooperation ist der Aufbau von Vertrauen zentral. Dies schließt auch vertrauensbildende Aktivitäten ein. Personelle Kontinuität, eine gemeinsame zeitliche Perspektive und ein erkennbares gemeinsames Profil tragen ebenfalls zum Gelingen einer Kooperation bei. Zudem wirken sich eine Strukturierung der Arbeitsschritte und deren erfolgreiche Umsetzung positiv auf die Motivation innerhalb der Kooperationsbeziehung aus (Van Santen & Seckinger, 2003). Am Ende der Kooperationsbeziehung sollte eine kritische Reflexion der eigenen Arbeit stehen. Ergebnisse sollten außerdem zur Qualitätssicherung festgehalten werden. Diese können eine Grundlage für zukünftige Kooperationen bilden (Van Santen & Seckinger, 2003).

## 7.8 Befunde zu multiprofessioneller Kooperation

Studienergebnisse zu multiprofessioneller Kooperation liegen zu verschiedenen weiteren Aspekten vor. Dabei ist auffällig, dass zwar häufig die Form von Ganztagschule als Einflussfaktor berücksichtigt wird. Jedoch werden in der überwiegenden Mehrzahl der Studien die offene Form und die gebundene Form untersucht. „Eher randständig findet eine Betrachtung der teilgebundenen GTS<sup>8</sup> statt“, wie Hochfeld und Rothland (2022, S. 472) festhalten. Dabei liegen uneinheitliche Befunde über die Form der Ganztagschule als Einflussfaktor vor. Einige Studien berichten darüber, dass die Ganztagsform keinen Einfluss auf Kooperation hat (Bellin & Tamke, 2009; Hochfeld & Rothland, 2022; Lorenz et al., 2012). Andere Studien schreiben den gebundenen Formen bessere Bedingungen zu (Böhm-Kasper et al., 2017; Böhm-Kasper et al., 2013). Einzelne Befunde weisen zudem darauf hin, dass insbesondere an gebundenen Ganztagschulen Entwicklungsbedarfe für multiprofessionelle Kooperation bestehen (Bellin & Tamke, 2009) und die multiprofessionelle Kooperation nicht hinreichend unterstützt wird (Holtappels et al., 2011). Im Folgenden werden

---

<sup>8</sup> GTS wird von Hochfeld und Rothland (2022) als Abkürzung für Ganztagschule verwendet.

Studienergebnisse sowohl zu offenen als auch zu gebundenen und teilgebundenen Ganztagschulen einbezogen.

Zunächst soll auf die Aspekte *Bewertung und Verbreitung* von multiprofessioneller Kooperation eingegangen werden, anschließend werden verschiedene Gelingensbedingungen erläutert. Multiprofessionelle Kooperation wird von den beteiligten Akteurinnen und Akteuren überwiegend positiv bewertet, wie eine Vielzahl von Studien zeigt (Böhm-Kasper et al., 2017; Böttcher et al., 2011; Dizinger et al., 2011; Gröhlich et al., 2015; Hochfeld & Rothland, 2022; Richter & Pant, 2016). Die Bewertung durch Lehrkräfte fällt dabei tendenziell besser aus als die Bewertung durch das weitere pädagogisch tätige Personal (Gröhlich et al., 2015; Haenisch, 2010; Hochfeld & Rothland, 2022; Niehoff et al., 2019). In der Studie von Richter und Pant (2016) gaben 74 % der befragten Lehrkräfte an, dass sie bereits Erfahrungen sammeln konnten in multiprofessionellen Kooperationen wie der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, beispielsweise mit Kultureinrichtungen und Vereinen (Richter & Pant, 2016). Vorteile multiprofessioneller Kooperation liegen aus Sicht der Lehrkräfte in der Bereicherung der Lernkultur (95 %), der Ergänzung von Unterrichtsinhalten (91 %), der Förderung fächerübergreifenden Arbeitens (80 %) und der Unterstützung der eigenen beruflichen Weiterentwicklung (70 %) (Richter & Pant, 2016). Auch in der Studie von Böttcher et al. (2011) wird multiprofessionelle Kooperation als gewinnbringend bewertet. Vorteile ergeben sich demnach dadurch, dass sowohl der Blick auf das Kind erweitert wird, als auch die eigene Arbeit besser reflektiert wird (Böttcher et al., 2011). Der Mehraufwand, der durch die Kooperation mit außerschulischen Partnern entsteht, wird in der Studie von Richter und Pant (2016) von 89 % der Befragten als „nicht problematisch“ (Richter & Pant, 2016, S. 13) beschrieben. In der StEG wurde die Verbreitung multiprofessioneller Kooperation quantitativ aus Sicht des weiteren pädagogisch tätigen Personals erhoben (Tillmann, 2011). Dabei fand keine Unterscheidung zwischen einzelnen Formen multiprofessioneller Kooperation statt. Das weitere pädagogisch tätige Personal an Grund- und Sekundarschulen wurde auf einer vierstufigen Likert-Skala (1 = bislang gar nicht, 2 = seltener als monatlich, 3 = monatlich und 4 = wöchentlich) um ihre Einschätzung gebeten zu der Frage, wie oft multiprofessionelle Kooperation stattfindet. Dabei zeigten sich geringe Ausprägungen. Kooperationsaktivitäten an Ganztagsgrundschulen wurden etwas höher eingeschätzt als an Schulen mit Sekundarbereich (Für das Jahr 2007, Grundschule:  $M[SD] = 2.56[0.69]$ ; Sekundarschule:  $M[SD] = 2.11[0.64]$ ) (Tillmann, 2011). Zwischen 13 und 15 % des

weiteren pädagogisch tätigen Personals an Grundschulen gab im Zeitverlauf der StEG-I-Erhebung (2005 bis 2009) an, gar nicht mit den Grundschullehrkräften zu kooperieren; an weiterführenden Schulen war es sogar ein Fünftel der Befragten (Tillmann, 2011, S. 147). Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung ist also nicht als Selbstverständlichkeit anzusehen. Stattdessen bedarf es bestimmter Voraussetzungen, die eine erfolgreiche multiprofessionelle Kooperation ermöglichen.

Eine Synthese von 39 Studien zu multiprofessioneller Kooperation durch Schüpbach et al. (2012) ergab drei Hauptkategorien von *Gelingensbedingungen* für multiprofessionelle Kooperation: strukturelle Rahmenbedingungen, Merkmale der Teams und zwischenmenschliche Prozesse.

Dass sich *strukturelle Rahmenbedingungen* auf Kooperationsprozesse von Lehrkräften auswirken, wird durch verschiedene Studien belegt. So zeigen Untersuchungen, dass die Wahrnehmung struktureller Arbeitsbedingungen und das Arbeitsumfeld Einfluss auf Kooperationsprozesse nehmen können (Ahlgrimm, 2010; Lang, 2009; Steiner & Tillmann, 2011). Insbesondere räumliche Bedingungen und die Verteilung weiterer (personeller und materieller) Ressourcen werden als relevant angesehen (Ahlgrimm, 2010; de Boer, 2012; Lang, 2009). Darüber hinaus gibt es Hinweise darauf, dass die Schulleitung eine zentrale Rolle in Bezug auf die Kooperationsprozesse der Lehrkräfte einnimmt (de Boer, 2012). Die Berücksichtigung von Teamarbeitszeiten, Konferenzen und Besprechungszeiten, die maßgeblich von der Schulleitung abhängt, kann Kooperation begünstigen (Keller-Schneider & Albisser, 2013; Reh, 2004).

Die vorgestellten Zusammenhänge zwischen strukturellen Bedingungen und Lehrkräftekooperation lassen sich auch in der Forschung zu multiprofessioneller Kooperation finden. Forschungsergebnisse weisen auf die Bedeutung einzelner struktureller Bedingungen für multiprofessionelle Kooperationsprozesse im Ganztage hin. Hochfeld und Rothland (2022) zeigen in ihrem systematischen Review, dass dies auch speziell für den Ganztage an Grundschulen Gültigkeit hat. Dabei werden auch uneinheitliche Studienergebnisse rezipiert, die auf die Organisationsform verweisen (Hochfeld & Rothland, 2022). Kamski (2011) identifiziert in ihrer qualitativen Untersuchung zur innerschulischen Kooperation von Lehrkräften und Erzieher:innen die Gebäude- und Standortsituation, die Klassen- und Unterrichtssituation sowie Transparenz über die Organisation als Einflussfaktoren im Bereich struktureller Rahmenbedingungen (Kamski, 2011). Eine Studie zum offenen Ganztage in

Nordrhein-Westfalen zeigt, dass eine kontinuierliche Präsenz der Kooperationspartner:innen sowie das Stundendeputat des weiteren pädagogisch tätigen Personals ebenfalls auf die Kooperationsintensität wirken (Beher et al., 2007). Eine Analyse gebundener Ganztagsklassen der Laborschule Bielefeld kommt zu dem Ergebnis, dass multiprofessionelle Teams hinsichtlich zeitlicher Ressourcen sowie bei der Kommunikation und der Qualität allgemein Unterstützung benötigen (Bosse et al., 2017). Unterschiede konnten auch bezüglich des Standortes der Schule festgestellt werden. An Schulen im ländlichen Raum sind Lehrkräfte seltener am Nachmittag anwesend als an Schulen in kreisfreien Großstädten (StEG-Konsortium, 2015). Im Ost-West-Vergleich ist ein Defizit hinsichtlich der Verzahnung von Unterricht und Ganztagsangeboten auf Seiten der westdeutschen Länder zu verzeichnen (StEG-Konsortium, 2019a). Verschiedene Studien zeigen, dass die Schulleitung, analog zur Lehrkräftekooperation, auch zum Gelingen einer multiprofessionellen Kooperation beitragen kann (Beher et al., 2007; Schröer, 2010; Steiner & Tillmann, 2011). Schulleiter:innen fällt dabei eine doppelte Rolle zu: Sie sind sowohl Initiator als auch Vorbild für multiprofessionelle Kooperationsprozesse (Olk et al., 2011) und speziell im Grundschulbereich als pädagogische Akteurinnen und Akteure auch selbst an multiprofessionellen Kooperationsprozessen beteiligt (Kielblock et al., 2020). Wie für die Lehrkräftekooperation wurden auch für multiprofessionelle Kooperation gemeinsame Zeitfenster als bedeutende Bedingung identifiziert (Rehm, 2018). An 21 % der Grundschulen mit Ganztagsbetrieb gab es laut Ergebnissen der StEG aber keine festen Kooperationszeiten (StEG-Konsortium, 2015, 2016). An Grundschulen wird jedoch häufiger als an weiterführenden Schulen darauf geachtet, dass feste Kooperationszeiten zur Verfügung gestellt werden (StEG-Konsortium, 2019a).

Weitere Studien zeigen, dass multiprofessionelle Kooperation im Ganztage im Bereich Inklusion eine besondere Herausforderung darstellt. In den Schulleiterbefragungen der StEG von 2015 und 2018 gaben die Schulleiter:innen an, dass Ganztagsbildung und Inklusion für sie zusammengehören (StEG-Konsortium, 2019a). Inklusion kann also einen bedeutenden Kooperationsanlass für Lehrkräfte und weitere pädagogisch tätige Personen im Ganztage darstellen. Der Großteil der befragten Schulen folgt einem weiten Inklusionsbegriff und separiert beispielsweise Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Kinder mit Fluchterfahrung und Kinder mit nicht deutscher Herkunftssprache nicht in einzelne Angebote, sondern ermöglicht das gemeinsame Lernen aller Schüler:innen (StEG-Konsortium, 2019a, S. 149). Dabei weist die Hälfte der Schulen darauf hin, dass die Ausstattung dafür nicht

gegeben ist (StEG-Konsortium, 2019a). Lediglich ein Drittel der Schulen gibt an, dass die personelle Ausstattung zur Umsetzung von Inklusion gut ist. Sonderpädagoginnen und -pädagogen sind demnach im Ganztags zu selten vertreten. Auch sind die Räume oft nicht barrierefrei (StEG-Konsortium, 2019a). Die StEG-Schulleiterbefragung von 2018 zeigt zudem, dass in fast 40 % der Grundschulen mit Ganztagsangeboten der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf mehr als 5 % beträgt (StEG-Konsortium, 2019a, S. 133). Die Untersuchung kommt außerdem zu dem Ergebnis, dass in 79 % der Schulen mehr als 5 % der Schülerschaft eine nicht deutsche Herkunftssprache haben. In 51 % der Schulen nimmt die Mehrzahl dieser Kinder auch an Ganztagsangeboten teil (StEG-Konsortium, 2019a, S. 133).

Neben den beschriebenen Rahmenbedingungen stellen auch *Merkmale der Teams* Gelingensbedingungen für multiprofessionelle Kooperation dar. Individuelle und kollektive Ressourcen von Lehrkräften und Teams sind laut verschiedener theoretischer Modelle und empirischer Studien als bedeutsam für Kooperationsprozesse anzusehen (Keller-Schneider & Albisser, 2013; Spieß, 2015; Vogt et al., 2016). Ein Hemmnis für multiprofessionelle Kooperation stellen Beschäftigungsverhältnisse im geringen Teilzeitbereich (unter sieben Stunden) dar (Behr et al., 2007; Gröhlich et al., 2015; Hochfeld & Rothland, 2022). Auffällig ist zudem, dass kaum gemeinsame Fortbildungsangebote für weiteres pädagogisch tätiges Personal und Lehrkräfte existieren (StEG-Konsortium, 2015). Auch in Prozesse der Schulentwicklung wird das weitere pädagogisch tätige Personal bisher kaum eingebunden (StEG-Konsortium, 2019a). Die Teilnahme an Konferenzen durch das weitere pädagogisch tätige Personal ist laut einer Erhebung von Behr et al. (2007) im Schnitt an sechs von zehn Schulen üblich. Je höher jedoch der Grad der Teilnahmeverbindlichkeit der Ganztagsform auf Seiten der Schüler:innen ist, desto mehr sind Lehrkräfte an Ganztagsangeboten beteiligt, und die Zahl der gemeinsamen Fortbildungen von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal steigt (StEG-Konsortium, 2015, 2019a). Eine qualitative Studie von Kamski zeigt, dass die Personalsituation, die Existenz von temporären Arbeitsgruppen und das Vorhandensein einer Steuergruppe die Kooperation begünstigen können (Kamski, 2011). In mehreren Studien wird jedoch auf Hierarchien zwischen den Kooperationspartner:innen verwiesen (Böttcher & Maykus, 2014a, 2014b; Breuer & Reh, 2010). Lehrkräfte werden als die dominierende Profession beschrieben (Buchna et al., 2016; Gröhlich et al., 2015). Diese Hierarchien gehen mit Aufgabenzuteilungen einher, die teilweise in gegenseitigem Einvernehmen stattfinden (Böttcher & Maykus, 2014b). Hierarchien sind an offenen Ganztagschulen deutlicher

auszumachen als an gebundenen (Böhm-Kasper et al., 2013). Sie richten sich auch nach der Art der Ausbildung und der Dauer der Berufserfahrung des weiteren pädagogisch tätigen Personals (Böhm-Kasper et al., 2013). Einzelbefunde weisen aber auch auf das Vorhandensein von gleichberechtigten Kooperationsbeziehungen zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal hin (Breuer, 2015). Speziell für den Kontext Ganztagsbildung zeigt eine qualitative Studie von Böttcher et al. (2011), dass jede Profession ihre eigene „Handlungsdomäne“ (Böttcher et al., 2011, S. 109) besitzt. Lehrkräfte im Ganztags sehen ihre Zuständigkeit im Schulbereich, während sich das weitere pädagogisch tätige Personal für außerunterrichtliche Tätigkeiten zuständig fühlt (Böttcher et al., 2011). Dies bestätigt auch eine Untersuchung von Niehoff et al. (2019). Demnach sehen Lehrkräfte ihre Domäne im Unterrichten. Elternarbeit, die Beratung einschließt, fällt vermehrt in den Zuständigkeitsbereich des weiteren pädagogisch tätigen Personals (Böhm-Kasper et al., 2013). Darüber hinaus liegen Schwerpunkte des weiteren pädagogisch tätigen Personals im erzieherischen Bereich, wie der Förderung des Arbeits- und Sozialverhaltens der Schüler:innen (Böhm-Kasper et al., 2013; Niehoff et al., 2019). Etwa zwei Drittel der weiteren pädagogisch tätigen Personen gaben in einer quantitativen Studie von Gröhlich et al. (2015) an, dass in ihrer Tätigkeit eher kein Bezug zum Unterricht besteht. Eine Einbindung in den Unterricht scheint vor allem im Bereich der Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf stattzufinden (Niehoff et al., 2019). Nur wenige Studien beschäftigen sich mit der gemeinsamen Zeit, die Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal mit den Schüler:innen verbringen (Hochfeld & Rothland, 2022). In den Studien von Kamski (2011) und Lorenz et al. (2012) wird von einer stundenweisen Einbindung von Erzieher:innen berichtet. Neben den eher formalen Merkmalen der Teams gelten schließlich auch *zwischenmenschliche Prozesse* als Gelingensbedingungen von multiprofessioneller Kooperation. Verschiedene theoretische und empirische Arbeiten geben Hinweise darauf, dass zwischenmenschliche Prozesse die Kooperation beeinflussen können. So werden pädagogische Entscheidungen auf der Grundlage persönlicher Präferenzen getroffen (Breuer, 2011). Als ein Einflussfaktor konnte die wahrgenommene Qualität der Sozialbeziehungen unter den Akteurinnen und Akteuren identifiziert werden (Steiner & Tillmann, 2011). Tillmann und Rollett (2011) zeigen, dass eine höhere Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals zu einer höheren Intensität der multiprofessionellen Kooperation führen kann. Außerdem hängen der Grad der Partizipation des weiteren pädagogisch tätigen Personals und die Kooperationsintensität

zusammen (Tillmann & Rollett, 2011). Die Verankerung der multiprofessionellen Kooperation im Schulprogramm hat einen positiven Einfluss auf die Bewertung der Kooperation durch die Akteurinnen und Akteure (Tillmann, 2011).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass multiprofessionelle Kooperation überwiegend positiv bewertet wird, jedoch auch mit Hindernissen verbunden und, laut bisheriger Studienergebnisse, in der Ganztagsbildung insgesamt gering ausgeprägt ist. Studienergebnisse zu multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen sind kaum vorhanden.

Außerdem konnten in der Forschung bisher verschiedene Gelingensbedingungen für multiprofessionelle Kooperation identifiziert werden. Als bedeutsam gelten einerseits organisatorische Rahmenbedingungen, die maßgeblich durch die Schulleitung beeinflusst werden können. Andererseits sind auch Ausstattungsmerkmale, wie räumliche und personelle Bedingungen, bedeutsam für das Gelingen von multiprofessioneller Kooperation. Über organisatorische Rahmenbedingungen und Ausstattungsmerkmale in gebundenen Ganztagsklassen an Grundschulen liegen bisher ebenfalls kaum empirische Erkenntnisse vor. Nachdem bereits Forschungsergebnisse für die Bewertung und Verbreitung von multiprofessioneller Kooperation als Qualitätsmerkmal der Prozessebene sowie organisatorische Rahmenbedingungen und die Ausstattung als bedeutsame Merkmale der Strukturebene identifiziert wurden, soll nun ein Blick auf die Wirkungsebene geworfen werden. Hier wurden die Arbeitszufriedenheit und die Entlastung des Personals als bedeutsame Kriterien ausfindig gemacht.

## 7.9 Befunde zu Arbeitszufriedenheit und Entlastung im Zusammenhang mit (multiprofessioneller) Kooperation

Zusammenhänge zwischen Arbeitszufriedenheit und Kooperation bzw. zwischen Entlastung und Kooperation sind bisher kaum erforscht. Die vorliegenden Ergebnisse lassen jedoch den Rückschluss zu, dass positive Zusammenhänge bestehen (Besa et al., 2022). So zeigt eine Studie von Köker (2012), dass Lehrkräfte durch das Teilen von Verantwortung und den Austausch über Probleme im Rahmen von Lehrkräftekooperation entlastet werden. Ebenso kann die Freude an der Arbeit positiv beeinflusst werden (Köker, 2012). Durch Kooperation kann ein Gefühl der Sicherheit erzeugt werden. Weitere Ergebnisse legen nahe, dass mit zunehmender Kooperation von Lehrkräften die Arbeitszufriedenheit steigt (Pietsch et al.,

2016). Einige Studien konnten positive Aspekte ermitteln, die in Zusammenhang mit der multiprofessionellen Kooperation in der Ganztagsbildung stehen. So zeigen Gröhlich et al. (2015) für Ganztagsgymnasien, dass die Kooperationen aus Sicht der Lehrkräfte mit gegenseitiger Wertschätzung gegenüber den Kooperationspartner:innen verbunden sind. Aus Sicht des weiteren pädagogisch tätigen Personals fällt diese Wertschätzung zwar geringer aus; doch auch diese Gruppe bewertet die gegenseitige Wertschätzung insgesamt eher positiv (Gröhlich et al., 2015).

In einer qualitativen Studie von Köker (2012) wurde die Entlastung von Lehrkräften durch Lehrkräftekooperation im Kollegium in den Blick genommen. Die befragten Lehrkräfte gaben dabei an, dass sie den Austausch über Probleme im Unterricht als wertvoll erachten. Kooperation ermöglicht auch soziale Entlastung, die laut Köker (2012) durch das Teilen von Verantwortung und gegenseitige kollegiale Fürsorge erreicht wird. Es liegen jedoch auch gegenteilige Befunde vor: So kann Kooperation auch als belastend wahrgenommen werden (Köker, 2012). Sowohl der zeitliche Aufwand als auch eine verminderte Autonomie werden von Lehrkräften als Herausforderungen genannt (Köker, 2012). Eine Forschungsgruppe konnte für Ganztags Hauptschulen zeigen, dass die Kooperationsformen *Austausch* und *gemeinsame Arbeitsorganisation* keinen signifikanten Einfluss auf die wahrgenommene Belastung von Lehrkräften haben. Jedoch zeigte sich im Querschnitt ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen der Form der Ko-Konstruktion und der subjektiven Belastung von Lehrkräften (Dizinger et al., 2010, 2011).

Diese teils uneinheitlichen Forschungsergebnisse lassen den Rückschluss zu, dass zwischen multiprofessioneller Kooperation und Arbeitszufriedenheit bzw. Entlastung Zusammenhänge bestehen. Offen ist, wie diese Zusammenhänge aussehen und ob sie in gebundenen Ganztagsklassen nachweisbar sind.

## 7.10 Zusammenfassung und Bedeutung für die vorliegende Studie

Für die vorliegende Studie lässt sich Folgendes zusammenfassend festhalten: Als multiprofessionelle Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen wird die Kooperation zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal verstanden (Kapitel 7.4). Sie ist durch gemeinsame oder sich überschneidende Zielsetzungen bzw. Aufgaben gekennzeichnet (Spieß, 2004; Van Santen & Seckinger, 2003). Außerdem sind die Merkmale Kommunikation, Vertrauen und Reziprozität zentral (Spieß, 2004) (Kapitel 7.1).



Eine Unterscheidung zwischen einzelnen Formen multiprofessioneller Kooperation kann über den Grad der Reziprozität, also über Niveaustufen (Gräsel, Fussangel et al., 2006), erfolgen (Kapitel 7.1). Aber auch eine Unterscheidung nach Inhaltsaspekten (Dizinger et al., 2011; Köker, 2012) (Kapitel 7.2, Kapitel 7.6) sowie eine Kombination von Kooperationsniveau und Inhaltsaspekten zur Unterscheidung von Kooperationsformen (Hartmann et al., 2021) können als sinnvoll betrachtet werden (Kapitel 7.2).

Modelle zur Kooperation gehen von einem Einfluss struktureller Bedingungen auf Kooperation aus (Vogt et al., 2016). Außerdem wird ein Zusammenhang zwischen Kooperation und Merkmalen der Wirkungsebene, beispielsweise dem Wohlbefinden von Lehrkräften, angenommen (Vogt et al., 2016). Diese theoretischen Annahmen werden durch empirische Forschungsergebnisse gestützt (Kapitel 7.8 und Kapitel 7.9). So sind organisatorische Rahmenbedingungen und Ausstattungsmerkmale als Gelingensbedingungen für (multiprofessionelle) Kooperation anzusehen (Kapitel 7.8). Zusammenhänge zwischen (multiprofessioneller) Kooperation und der Arbeitszufriedenheit sowie der Entlastung von Lehrkräften sind ebenfalls zu vermuten (Kapitel 7.9).

Auffällig ist jedoch der Mangel an Forschung im Bereich der gebundenen Ganztagsklassen – insbesondere an Grundschulen. So bleibt offen, welche Formen von multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen an Grundschulen vorzufinden sind und wie Gelingensbedingungen und Zusammenhänge zu Merkmalen der Wirkungsebene ausgeprägt sind.

Im Folgenden sollen deshalb zunächst die Formen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen theoretisch hergeleitet und anschließend in ein Arbeitsmodell integriert werden.

## 8 Formen von Kooperation und CIPP-Qualitätsmodelle als Grundlage zur Entwicklung eines Arbeitsmodells

### 8.1 Theoretische Herleitung der Formen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen

Die etablierten Formen der Lehrkräftekooperation (Gräsel, Fussangel et al., 2006), die bereits ausführlich erläutert wurden (Kapitel 7.2), bilden den Ausgangspunkt für die theoretische Herleitung von Formen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen. Tabelle 1 bietet eine Übersicht über die drei etablierten Formen der Lehrkräftekooperation *Austausch*, *arbeitsteilige Kooperation* und *Ko-Konstruktion* sowie deren Funktionen.

**Tabelle 1**

*Formen der Lehrkräftekooperation nach Gräsel et al. (2006); eigene Darstellung in Anlehnung an Grosche et al. (2020)*

Kooperationsform	Beschreibung und Funktion
Austausch	Unterschiedliche Aufgaben am selben Gegenstand, Austausch von Material und Information → Hilfe bei Routineaufgaben, Zeitersparnis
Arbeitsteilige Kooperation	Bearbeitung unabhängiger, aber auf gemeinsame Ziele bezogener Arbeitspakete → Steigerung von Effizienz und Ökonomie
Ko-Konstruktion	Individuelles Wissen und Können aufeinander beziehen, um neue Kompetenzen und Lösungen zu generieren → Professionalisierung, Umsetzung von Innovationen

Empirisch bestätigt haben sich vermehrt Kooperationsformen der Lehrkräftekooperation und der multiprofessionellen Kooperation mit geringer Intensität (Kapitel 7.3 und Kapitel 7.8). Neben den Formen der Lehrkräftekooperation, die nach Intensitätsniveaus unterschieden werden, müssen auch Befunde aus empirischen Studien berücksichtigt werden, die sich auf die inhaltliche Unterscheidung von Formen der Kooperation von Lehrkräften mit weiteren pädagogisch tätigen Personen beziehen. So hat sich in Studien von Dizinger et al. (2011) und Dizinger (2015) eine Unterscheidung hinsichtlich des Kooperationsgegenstands auf Inhaltsebene empirisch bestätigt (Kapitel 7.6). Dabei wird zwischen dem

Kooperationsgegenstand Unterricht und dem Kooperationsgegenstand Schüler:innen unterschieden. In Tabelle 2 sind diese beiden Formen beschrieben.

**Tabelle 2**

*Formen interpersoneller Kooperation im Ganzttag (Dizinger, 2015; Dizinger et al., 2011); eigene Darstellung in Anlehnung an Dizinger et al. (2011) und Dizinger (2015)*

<b>Kooperationsform</b>	<b>Beschreibung und Funktion</b>
Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit	Geteilte/gemeinsame (Projekt-)Arbeit mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal auf Unterrichtsebene, Rücksprachen in Verbindung mit dem Unterricht
Schülerbezogene Zusammenarbeit	Rücksprachen und Aufgabenteilung zu Schüler:innenbetreuung und -förderung

Da intensivere Formen der Lehrkräftekooperation und der multiprofessionellen Kooperation bisher kaum nachgewiesen werden konnten (Kapitel 7.3 und Kapitel 7.8), werden in der vorliegenden Arbeit theoretisch zwei Intensitätsniveaus unterschieden – eine multiprofessionelle Austauschebene und eine Ebene der multiprofessionellen Arbeitsorganisation, die das Erreichen gemeinsamer oder sich überschneidender Zielsetzungen umfasst. Sie schließt die Intensitätsniveaus Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion ein. Auf dieser Intensitätsstufe wird zwischen zwei Kooperationsgegenständen differenziert: dem Kooperationsgegenstand Unterricht (2a) und dem Kooperationsgegenstand Schüler:innen (2b). Tabelle 3 gibt eine Übersicht über die drei theoretisch angenommenen Formen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen.

**Tabelle 3**

*Theoretisch angenommene Formen der multiprofessionellen Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen; eigene Darstellung*

<b>Kooperationsform</b>	<b>Beschreibung</b>	<b>Bedeutung im Ganztag</b>
1. Multiprofessioneller Austausch	Unterschiedliche Aufgaben am selben Gegenstand, Austausch von Material und Information → Hilfe bei Routineaufgaben, Zeitersparnis	Weiteres pädagogisch tätiges Personal als Hilfskräfte, klare Trennung der Aufgabenbereiche
2a. Multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene	- Bearbeitung gemeinsamer Ziele mit dem Fokus Unterricht (arbeitsteilig oder gemeinsam) - Individuelles Wissen und Können kann aufeinander bezogen werden, um neue Kompetenzen und Lösungen zu generieren. → Steigerung von Effizienz und Ökonomie auf Unterrichtsebene, Professionalisierung	Festlegung übergeordneter Ziele auf Unterrichtsebene Expertise beider Seiten wird genutzt für die Entwicklung von Unterricht
2b. Multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene	- Bearbeitung gemeinsamer Ziele mit dem Fokus Schüler:innen (arbeitsteilig oder gemeinsam) - Individuelles Wissen und Können kann aufeinander bezogen werden, um neue Kompetenzen und Lösungen zu generieren. → Steigerung von Effizienz und Ökonomie auf Schüler:innenebene, Professionalisierung	Festlegung übergeordneter Ziele auf Schüler:innenebene; Expertise beider Seiten wird genutzt für die Entwicklung gemeinsamer pädagogischer Konzepte

Die theoretisch angenommenen Formen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen fließen darüber hinaus in ein Arbeitsmodell ein, das die Grundlage dafür bilden soll, Zusammenhänge multiprofessioneller Kooperation mit Qualitätsmerkmalen der Wirkungsebene zu prüfen.

## 8.2 Entwicklung eines Arbeitsmodells

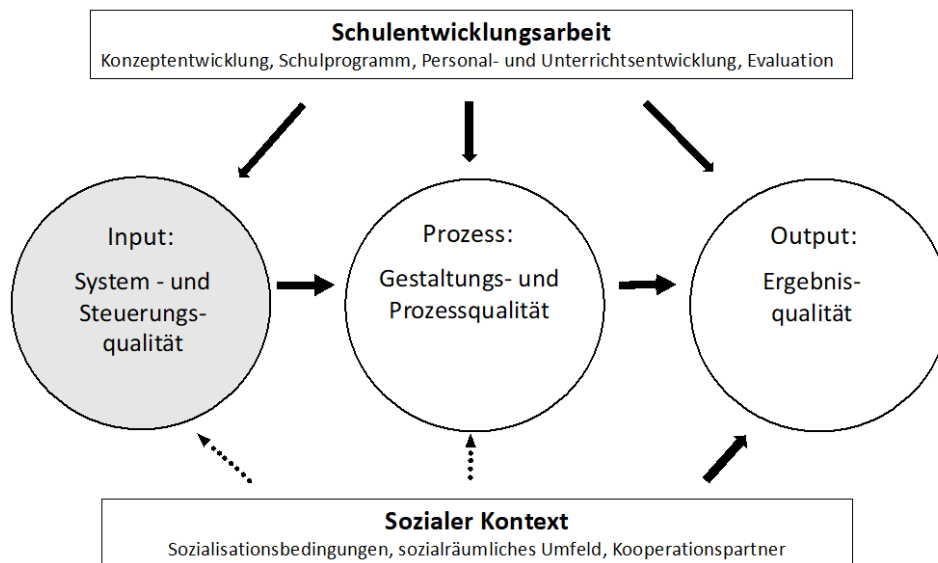
Zur Darstellung von Zusammenhängen einzelner Qualitätskriterien im Kontext Schule haben sich im deutschsprachigen Raum Context-Input-Prozess-Output/Produkt-Modelle, kurz CIPP- oder CIPO-Modelle, etabliert (Ditton, 2000a, 2000b, 2018; Ditton & Müller, 2011, 2015; Stufflebeam, 1972b, 2000, 2007). Das CIPP-Modell<sup>9</sup> (Abbildung 6) von Stufflebeam (1972a) gilt als grundlegende Konzeption für Bildungsqualität (Holtappels, 2009, S. 17) (Kapitel 2). Spätere Modelle, darunter auch Ganztagsmodelle, bauen darauf auf (Holtappels, 2009; Willems & Becker, 2015). Das Modell von Stufflebeam wurde nicht ausschließlich für den Bildungskontext entwickelt und eignet sich für eine Vielzahl von Institutionen (Stufflebeam, 1972b). Gemäß dem Akronym CIPP besteht es aus den vier Bereichen Kontext (C), Input (I), Prozess (P) und Produkt (P) (Stufflebeam, 2007). Bei der Analyse des Inputs wird betrachtet, welche Ressourcen einer Institution zur Durchführung von Maßnahmen zur Verfügung stehen. Beim Element Prozess geht es darum, einzelne Abläufe zu prüfen. Auf der Produktebene werden neben der Ermittlung der Zielerreichung auch weitere Effekte oder Ergebnisse geprüft. Mit der Kontextebene wird zusätzlich das Umfeld der Institution einbezogen. Im nachfolgenden Modell bilden sowohl der soziale Kontext als auch die Schulentwicklungsarbeit den Kontext. Mit dem Modell lassen sich einzelne Bedingungen untersuchen, die das Ergebnis eines (Teil-)Prozesses beeinflussen können (Stufflebeam, 2000).

---

<sup>9</sup> Auch CIPO-Modell: Kontext, Input, Prozess, Output (Holtappels (2009))

## Abbildung 6

CIPO-Rahmenmodell für Schulqualität von Stufflebeam 1972 in der Darstellung von Holtappels 2009, S. 18



Quelle: Stufflebeam 1972

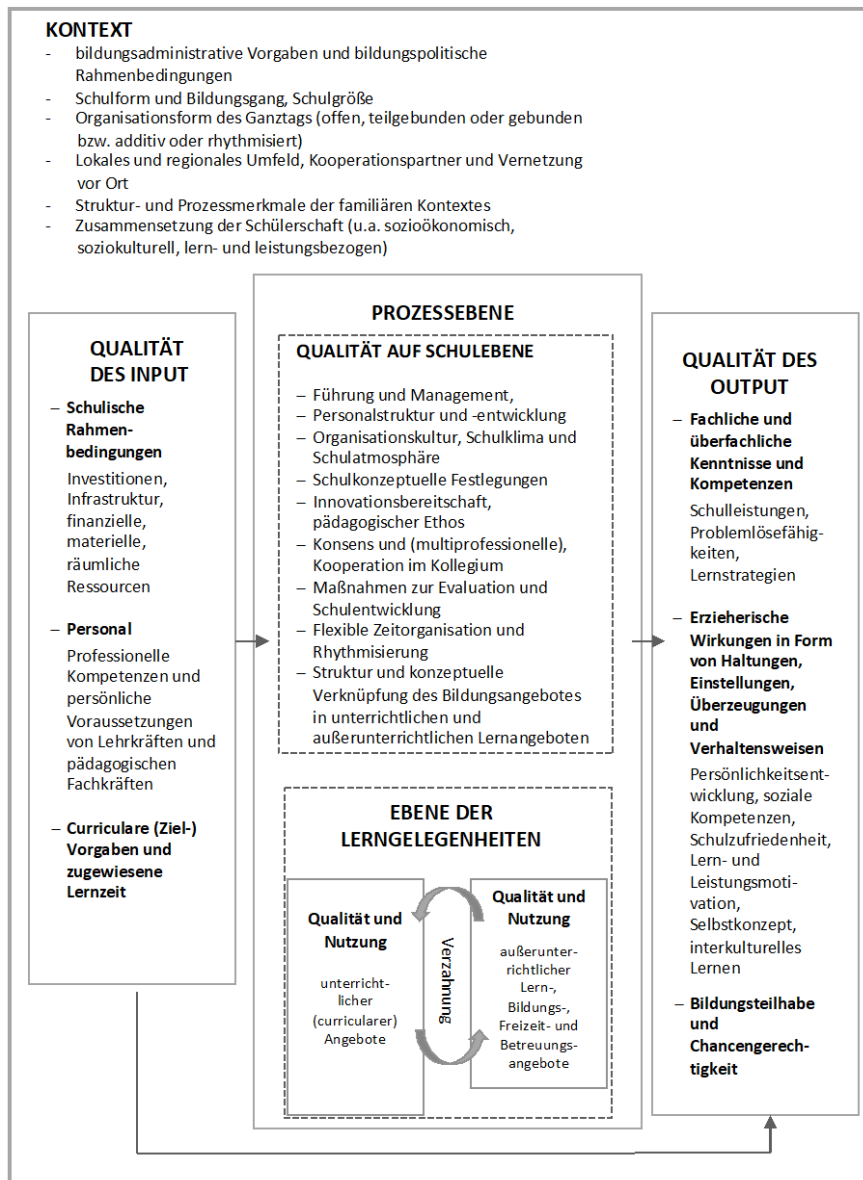
©Holtapples 2008

Auf Grundlage von Schulqualitätsmodellen (Ditton, 2000a, 2000b; Fend, 1981, 1988; Helmke, 2003, 2007; Helmke & Weinert, 1997) wurden zur Analyse von Qualität in der Ganztagsbildung Modelle entwickelt, die die spezifischen Anforderungen im Ganztage berücksichtigen. Wie in den CIPP/CIPO-Modellen sind auch hier die Ebenen Kontext, Input, Prozess und Output zu finden.

Ein Modell, das auf der Grundlage des Modells von Scheerens (1990) (einer Form des CIPP-Modells) sowie unter Berücksichtigung der Modelle von Fend (1981, 1988), Helmke (2003, 2007) und Ditton (2000a, 2000b) das Gefüge von Qualität und Wirkung von Ganztagsklassen zusammenfasst und die Ziele der Ganztagschule berücksichtigt, ist das *Modell von Willems und Becker (2015)*. Es ist in Abbildung 7 dargestellt. Wie in den etablierten Modellen zur Schulqualität beinhaltet dieses Modell eine Input-, eine Prozess-, eine Output- und eine Kontextebene zur Beschreibung der Qualität und Wirkung von Ganztagschulen.

## Abbildung 7

Modell zur Beschreibung der Qualität und Wirkung von Ganztagschulen (Willems & Becker, 2015, S. 51)



Innerhalb der Ebenen werden bewährte Qualitätskriterien um ganztagsrelevante Kriterien ergänzt. So ist auf der Kontextebene neben dem Schulumfeld, bildungsadministrativen Vorgaben, der Schulform und -größe sowie der Schülerschaft zusätzlich die Form des Ganztags zu finden. Auf der Inputebene wird auf Voraussetzungen von Lehrkräften *und* pädagogischem Personal verwiesen. Dabei gehen die Autorin und der Autor davon aus, dass die Qualität einer Ganztagschule wesentlich von „Ausbildung, Zusammensetzung und dem Einsatz dieses Personals abhängig [ist]“ (Willems & Becker, 2015, S. 52). Die Prozessebene beinhaltet

zusätzlich die Rhythmisierung des Schultages und die (multiprofessionelle) Kooperation im Kollegium. Außerdem wird auf Ebene der Lerngelegenheiten die Nutzungsebene, also Unterricht, um die Qualität und die Nutzung außerunterrichtlicher Lern-, Bildungs-, Freizeit- und Betreuungsangebote ergänzt. Bei der Qualität des Outputs geht das Modell über die reine Bewertung der Leistungen hinaus. Es berücksichtigt die Erwartungen, die mit der Ganztagschule verbunden sind, und beschreibt deshalb die Wirkungen, beispielsweise die Schulzufriedenheit sowie die Bildungsteilhabe und Chancengerechtigkeit (Willems & Becker, 2015, S. 51).

Auch *Holtappels (2009)* hat ein *integriertes Qualitätsmodell für Ganztagschulen* entwickelt. Es enthält grundlegende Merkmale für Schulqualität und Merkmale, die speziell für Ganztagschulen gelten. Die Dimensionen des Modells entsprechen denen des CIPP-Modells und nehmen in Anlehnung an Helmke das Verhältnis von Angebot und Nutzung mit auf (Holtappels, 2009, S. 22–23). Auf der Prozessebene unterscheidet Holtappels zwischen Qualitätsmerkmalen der Schulgestaltung und Qualitätsmerkmalen der Lernprozesse. Neben der Unterrichtsqualität wird auch die Qualität der Ganztagsangebote berücksichtigt. Auf der Ergebnisebene finden sich bei Holtappels die spezifischen Elemente der Teilnahmeintensität an Ganztagschulen und die Zusammensetzung der Schülerschaft in den ganztägigen Angeboten (Holtappels, 2009, S. 23). Im Zuge der Veröffentlichung des Modells im Jahr 2009 wies Holtappels darauf hin, dass Wechselbeziehungen zwischen Dimensionen und einzelnen Merkmalen einer weiteren empirischen Klärung bedürfen.

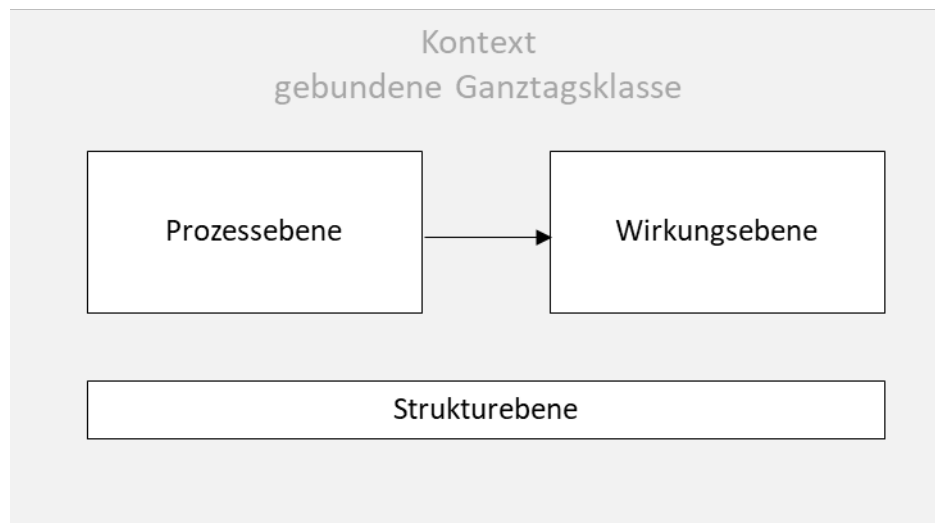
Die Modelle von Holtappels (2009) sowie Willems und Becker (2015) zeigen, dass die Logik und die Struktur des CIPP-Modells (Stufflebeam, 1972b) in den Kontext Ganztagschule übertragen werden können. Die Modelle stimmen darin überein, dass die klassischen Schulqualitätsmodelle um ganztagspezifische Elemente und Prozesse erweitert werden müssen. Beide Modelle berücksichtigen die (multiprofessionelle) Kooperation als Element ganztägiger Bildung.

Laut CIPP-Modellen beeinflussen Merkmale der Strukturebene Merkmale auf der Prozessebene. Merkmale auf der Prozessebene beeinflussen wiederum Merkmale auf der Wirkungsebene. Genauso haben auch Merkmale der Strukturebene Einfluss auf die Wirkungsebene. Eingebettet sind diese Zusammenhänge in einen Gesamtkontext. In Abbildung 8 wird diese Logik aufgegriffen, um ein vorläufiges Arbeitsmodell für die vorliegende Studie abzubilden.



**Abbildung 8**

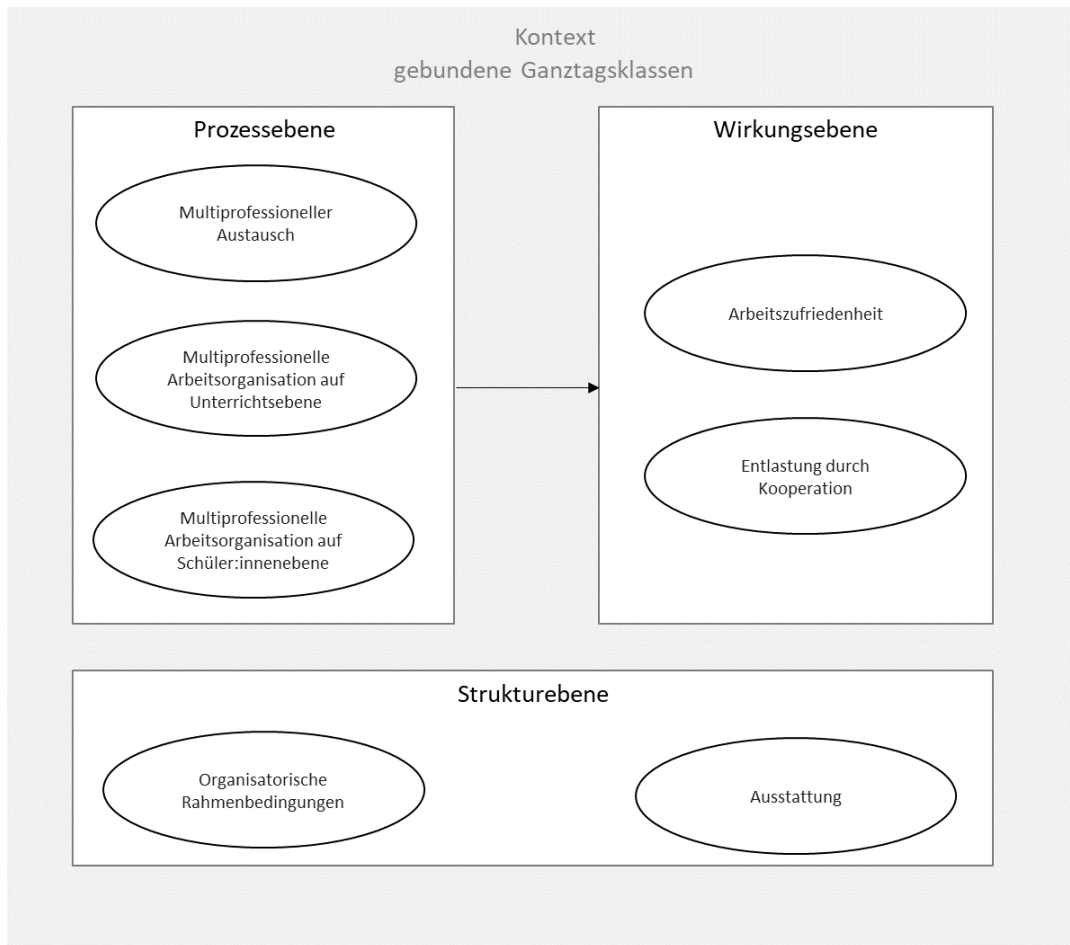
*Vorstufe des eigenen Arbeitsmodells; eigene Darstellung*



CIPP-Modelle sind zum einen auf den Ganztagskontext übertragbar (Holtappels, 2009; Prüß, 2009; Willems & Becker, 2015) und zum anderen auf das Konstrukt Kooperation anwendbar (Vogt et al., 2016). Qualitätsmodelle, die der Struktur des CIPP-Modells folgen (Holtappels, 2009; Stufflebeam, 1972b), scheinen unter Berücksichtigung bisheriger empirischer Erkenntnisse eine geeignete Basis zu bilden, um die Zusammenhänge zwischen Qualitätsmerkmalen in gebundenen Ganztagsklassen zu klären. In dieser Studie bildet das Schulsystem mit den Rahmenbedingungen der gebundenen Ganztagsklassen den Gesamtkontext. Auf der Strukturebene stehen organisatorische Rahmenbedingungen und Ausstattungsmerkmale, die als relevant für multiprofessionelle Kooperation angesehen werden können (Kapitel 7.8). Der zu untersuchende Prozess ist die multiprofessionelle Kooperation (Kapitel 7). Angenommen wird ein Zusammenhang zwischen multiprofessioneller Kooperation als Merkmal der Prozessebene und der Arbeitszufriedenheit und Entlastung durch Kooperation als Merkmale der Wirkungsebene (Kapitel 7.9 und Kapitel 7.10). Dies führt zu folgendem Arbeitsmodell (Abbildung 9):

## Abbildung 9

### Arbeitsmodell; eigene Darstellung



Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für multiprofessionelle Kooperation drei verschiedene Formen aus dem Theorie- und Forschungsstand abgeleitet werden konnten: multiprofessioneller Austausch, multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene und multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene. Diese Formen sind, unter Berücksichtigung von Modellen zur Qualität im Ganztage (Holtappels, 2009; Willems & Becker, 2015), in ein Arbeitsmodell übertragen worden. Dieses Modell zeigt die theoretischen Formen multiprofessioneller Kooperation auf der Prozessebene in Zusammenhang mit Qualitätsmerkmalen der Strukturebene und der Wirkungsebene. Die Ausprägungen einzelner Elemente und Zusammenhänge sollen in der vorliegenden Studie geprüft werden. Dabei liegt der Fokus bei der Wirkung auf die Lehrkräfte. Die Wirkung auf Schüler:innen wird in der vorliegenden Studie nicht untersucht.

## 9 Ableitung von Forschungsdesiderata, offenen Forschungsfragen, Zielsetzungen und Hypothesen

---

### 9.1 Forschungsdesiderata und offene Forschungsfragen

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass Ganztagsbildung ein wesentlicher Bestandteil des deutschen Schulsystems ist. Sie bildet nicht mehr die Ausnahme, sondern den Regelfall. Es ist anzunehmen, dass dies durch den Rechtsanspruch auf Ganztagsbildung noch einmal verstärkt wird (Kapitel 3). Mit ganztägiger Bildung sind hohe Erwartungen verbunden. Durch die rhythmisierte Gestaltung wird gebundenen Ganztagsklassen ein höheres pädagogisches Potential zugeschrieben als offenen Ganztagsangeboten (Kapitel 3). Jedoch wurden die gebundenen Ganztagsklassen bisher empirisch nur am Rande untersucht (Hochfeld & Rothland, 2022). Hier liegt ein Forschungsdesiderat vor.

Um gebundene Ganztagsklassen sinnvoll umsetzen zu können, bedarf es Qualität auf allen Ebenen: auf der Ebene der Strukturqualität, der Ebene der Prozessqualität und der Wirkungsebene. Da positive Effekte von Ganztagsbildung in engem Zusammenhang mit Qualität im Ganztage stehen, wurden Merkmale der einzelnen Qualitätsebenen erläutert (Kapitel 4 bis 7). Auf Ebene der Prozessqualität wurde deutlich, dass Lehrkräfte in gebundenen Ganztagsklassen über besondere Kompetenzen verfügen müssen. Eine bedeutende Kompetenz ist die *multiprofessionelle Kooperation* (Kapitel 7), auf der das Forschungsinteresse der vorliegenden Studie liegt. Multiprofessionelle Kooperation gilt als besondere Herausforderung für Lehrkräfte in gebundenen Ganztagsklassen und ist Teil der neuen Lehrer:innenrolle in der Ganztagsbildung (Bertelsmann Stiftung et al., 2016; Fussangel, 2013). Sie ist deshalb ein grundlegendes pädagogisches Handlungsfeld für die Arbeit in der Ganztagsbildung (Radisch et al., 2018b). Jedoch übersteigt die Anzahl der Studien sowohl zur intrapersonellen als auch zur interpersonellen Lehrkräftekooperation die Anzahl der Studien, die sich mit multiprofessioneller Kooperation (sowohl allgemein als auch in Bezug auf Ganztagsbildung) beschäftigen, stark (Demmer & Hopmann, 2020; Hochfeld & Rothland, 2022). Multiprofessionelle Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen ist bisher empirisch kaum untersucht (Hochfeld & Rothland, 2022). Erkenntnisse über mögliche Formen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen können bislang nur aus Erkenntnissen über Lehrkräftekooperation und multiprofessionelle Kooperation in anderen

Kontexten theoretisch abgeleitet werden. Empirisch sind sie bisher nicht bestätigt. Hier liegt ein Desiderat vor.

Neben dem Konstrukt *multiprofessionelle Kooperation* wurden für die vorliegende Studie Qualitätsmerkmale von gebundenen Ganztagsklassen auf der Strukturebene ausgewählt, die den Ausgangspunkt für multiprofessionelle Kooperation bilden und die Grundlagen dafür schaffen. *Organisatorische Rahmenbedingungen* und *Ausstattungsmerkmale* gelten als bedeutende Qualitätskriterien dieser Ebene. Welche organisatorischen Rahmenbedingungen in gebundenen Ganztagsklassen vorzufinden sind, ist teilweise durch rechtliche Vorgaben geregelt (Kapitel 5); teilweise können sie durch die Einzelschulen selbst ausgestaltet werden. Letzteres betrifft beispielsweise die Aufgabenverteilung in gebundenen Ganztagsklassen zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal. Die Führungsverantwortung im Ganzttag liegt laut Definition von Ganztagschule (Kapitel 3) in der Zuständigkeit der Schulleitung. Deshalb kann die Schulleitung Einfluss auf organisatorische Rahmenbedingungen nehmen. Unklar ist bisher, wie die Aufgaben zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal in gebundenen Ganztagsklassen in Bayern verteilt sind. Ebenso ist nicht bekannt, inwieweit die Schulleitung Vorgaben zur Zusammenarbeit der beiden Gruppen macht oder ob Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal selbst einen passenden Rahmen für ihre Zusammenarbeit schaffen, beispielsweise durch die Vereinbarung von Kooperationszeiten.

Ausstattungsmerkmale in gebundenen Ganztagsklassen bilden das Raumprogramm sowie die Material- und Personalausstattung. Über die Ausstattungsmerkmale von gebundenen Ganztagsklassen in Bayern ist wenig bekannt. Auch darüber, ob die vorhandene Ausstattung von gebundenen Ganztagsklassen als passend für die Arbeit wahrgenommen wird, liegen keine Erkenntnisse vor. Die rechtlichen Rahmenbedingungen lassen einen großen Spielraum für die Ausgestaltung in diesen Bereichen (Kapitel 5.2).

Die dritte Qualitätsebene für ganztägige Bildung ist die Wirkungsebene. Hier wurden die Merkmale *Arbeitszufriedenheit* und *Entlastung* beschrieben (Kapitel 6). Über die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen in Bayern gibt es bisher keine Untersuchungen. Ein Zusammenhang mit multiprofessioneller Kooperation und Merkmalen der Wirkungsebene ist laut theoretischer Annahmen wahrscheinlich. Diese Zusammenhänge wurden bisher kaum untersucht und stehen deshalb im Fokus der vorliegenden Untersuchung.

## 9.2 Fragestellungen und Hypothesen

Ziel der Arbeit ist es, die Gestaltung zentraler Qualitätsmerkmale in gebundenen Ganztagsklassen aufzuzeigen. Das zentrale Konstrukt bildet dabei die multiprofessionelle Kooperation als Qualitätsmerkmal der Prozessebene (Fragestellung 3). Ausgewählt wurden außerdem Merkmale der Strukturebene, die die Grundlagen für multiprofessionelle Kooperation darstellen. Diese ausgewählten Merkmale sind die organisatorischen Rahmenbedingungen (Fragestellung 1) und die Ausstattung (Fragestellung 2). Auf der Wirkungsebene werden die Merkmale Arbeitszufriedenheit und die Entlastung von Lehrkräften untersucht (Fragestellung 4), da diese laut aktuellem Forschungsstand in Zusammenhang mit multiprofessioneller Kooperation stehen können. Außerdem sollen etwaige Zusammenhänge zwischen einzelnen Formen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen und der Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften sowie zwischen den Formen multiprofessioneller Kooperation und der empfundenen Entlastung durch Kooperation aufgezeigt werden (Fragestellung 5). Im Detail sind folgende Forschungsfragen zu klären:

### 9.2.1 Fragestellung 1: Wie sind organisatorische Rahmenbedingungen in gebundenen Ganztagsklassen gestaltet?

Die erste Fragestellung beschäftigt sich mit den organisatorischen Rahmenbedingungen von gebundenen Ganztagsklassen. Die Teilfragen zielen auf eine explorative Beschreibung ab, weshalb keine Hypothesen formuliert werden.

Sie beinhalten die Aufgaben der Lehrkräfte und die Aufgaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals. Wie in den Kapiteln 3.3, 3.4 und 5.2.2 beschrieben, sind sowohl die Lehrkräfte als auch das weitere pädagogisch tätige Personal für eine erfolgreiche Umsetzung von gebundenen Ganztagsklassen bedeutsam. Bisher existieren jedoch kaum Daten darüber, welche Aufgaben Lehrkräfte übernehmen und welche Aufgaben das weitere pädagogisch tätige Personal wahrnimmt. Untersuchungen zu anderen Ganztagsformen zeigen, dass Lehrkräfte häufiger für fachbezogene, unterrichtsnahe Tätigkeiten zuständig sind und Ganztags Elemente gestalten, die in engem Zusammenhang mit dem Unterricht und der Wissensvermittlung stehen (Tillmann, 2020; Tillmann & Rollet, 2014, 2018). Weiteres pädagogisch tätiges Personal ist hingegen vermehrt im erzieherischen Bereich tätig und übernimmt Elemente der Freizeitgestaltung (Böttcher & Maykus, 2014a, 2014b; Breuer,

2011). Allerdings gibt es auch Studien, die belegen, dass das weitere pädagogisch tätige Personal in Unterrichtsprozesse eingebunden ist (Kamski, 2011; Lorenz et al., 2012). Wie die Aufgabenverteilung in gebundenen Ganztagsklassen an Grundschulen aussieht, ist offen. Folgende Teilfragen sollen einen Beitrag dazu leisten, diese Forschungslücke zu schließen. Zu erwähnen ist, dass die Daten aus Sicht der Lehrkräfte erhoben werden. Durch die Tatsache, dass es sich bei den Lehrkräften um die Klassenlehrkräfte der gebundenen Ganztagsklassen handelt, ist zu erwarten, dass diese verlässliche Aussagen zu den Aufgaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals treffen können.

***Fragestellung 1 a: Welche Aufgaben übernehmen Lehrkräfte in gebundenen Ganztagsklassen an Grundschulen?***

***Fragestellung 1 b: Welche Aufgaben übernimmt das weitere pädagogisch tätige Personal in gebundenen Ganztagsklassen an Grundschulen?***

Darüber hinaus wurde deutlich, dass organisatorische Rahmenbedingungen durch die Schulleitung beeinflusst werden können, weil sie die Führungsverantwortung im Ganztage trägt (Kapitel 5.1). Gleichzeitig ist auch bekannt, dass die Schulleitung einen Beitrag zum Gelingen von multiprofessioneller Kooperation in der Ganztagsbildung leisten kann (Behr et al., 2007; Kielblock et al., 2020; Olk et al., 2011; Schröder, 2010; Steiner & Tillmann, 2011). In dieser Studie soll deshalb geklärt werden, inwieweit die Schulleitung in gebundenen Ganztagsklassen an Grundschulen Vorgaben in Bezug auf die multiprofessionelle Kooperation macht. Daraus ergibt sich folgende Fragestellung, die auch hier aus Sicht der Lehrkräfte beantwortet werden sollte:

***Fragestellung 1 c: Macht die Schulleitung Vorgaben zur Kooperation zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal?***

Die Bedeutung des Aspekts der Kommunikation für multiprofessionelle Kooperation wurde in den Kapiteln 7.1 und 7.8 beschrieben. Gemeinsame Zeitfenster sind eine grundlegende

Rahmenbedingung von Kooperation (Rehm, 2018), die in weniger als einem Viertel der Schulen in Ganztagsform zur Verfügung gestellt wird (StEG-Konsortium, 2015, 2016). Offen ist, inwieweit Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal in gebundenen Ganztagsklassen einen festen Zeitrahmen für Besprechungen vereinbart haben (Fragestellung 1 d) und welche Gründe Lehrkräfte nennen, falls keine festen Besprechungszeiten vereinbart wurden (Fragestellung 1 e). Auch auf diese Fragen soll die vorliegende Studie Antworten liefern. Deshalb werden folgende Fragestellungen untersucht:

***Fragestellung 1 d: Haben Klassenlehrkräfte mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal einen festen Zeitrahmen für persönliche Besprechungen vereinbart?***

***Fragestellung 1 e: Welche Gründe nennen die Klassenlehrkräfte, wenn sie keine festen Besprechungszeiten vereinbart haben?***

9.2.2 Fragestellung 2: Wie ist das Qualitätsmerkmal Ausstattung in gebundenen Ganztagsklassen gestaltet?

Die zweite Fragestellung bezieht sich auf das Qualitätsmerkmal *Ausstattung*. Auch diese Fragestellung zielt, bis auf die Teilfragestellung 2 e, auf eine Beschreibung der untersuchten Aspekte in der Stichprobe ab.

In Kapitel 5.2 wurde bereits erläutert, dass sowohl die tatsächliche Ausstattung als auch die Wahrnehmung der Ausstattung für die Qualität von gebundenen Ganztagsklassen verantwortlich sind. In der ersten Teilfrage soll deshalb zunächst geklärt werden, wie die befragten Lehrkräfte die Eignung der Ausstattungsmerkmale (Raum, Material und Personal) für die Arbeit in einer gebundenen Ganztagsklasse wahrnehmen.

***Fragestellung 2 a: Wie nehmen Klassenlehrkräfte die Raum-, die Personal- und die Materialausstattung hinsichtlich der Eignung für die Arbeit in ihren gebundenen Ganztagsklassen wahr?***

Einzelne Qualitätsaspekte der Ausstattung werden anschließend genauer beleuchtet. Da die Raumausstattung im Qualitätsrahmen für gebundene Ganztagsklassen in Bayern hervorgehoben wird (ISB, 2013), kommt ihr in dieser Studie eine besondere Bedeutung zu. Folgende Frage soll vor diesem Hintergrund beantwortet werden:

***Fragestellung 2 b: Welche Räume stehen den gebundenen Ganztagsklassen zur Verfügung?***

Außerdem wird die Personalausstattung von gebundenen Ganztagsklassen untersucht, weil diese als essentielle Bedingung für multiprofessionelle Kooperation angesehen werden kann (Kapitel 7.8). Bisher fehlen Kenntnisse darüber, welches Personal den gebundenen Ganztagsklassen zur Verfügung steht. Zu klären ist einerseits, welchen Professionen die weiteren pädagogisch tätigen Personen angehören und wie viele pädagogisch tätige Personen neben den Lehrkräften in den gebundenen Ganztagsklassen tätig sind. Folgende Fragen werden deshalb untersucht:

***Fragestellung 2 c: Welchen Professionen gehören die weiteren pädagogisch tätigen Personen in gebundenen Ganztagsklassen an?***

***Fragestellung 2 d: Wie viele weitere pädagogisch tätige Personen sind neben den Lehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen tätig?***

Neben der Erfassung der einzelnen Merkmale sollen auch mögliche Zusammenhänge zwischen den tatsächlichen Ausstattungsmerkmalen und der Wahrnehmung der Klassenlehrkräfte hinsichtlich deren Eignung für multiprofessionelle Kooperation untersucht werden. Da dafür eine beschreibende Vorgehensweise nicht ausreicht, wird für Fragestellung 2 e eine Hypothese formuliert.

***Fragestellung 2 e: Gibt es Zusammenhänge zwischen den untersuchten Ausstattungsmerkmalen und der Wahrnehmung der Klassenlehrkräfte hinsichtlich der Eignung der Ausstattung?***



Hypothese zu Fragestellung 2 e: Es gibt Zusammenhänge zwischen einzelnen Ausstattungsmerkmalen und der Wahrnehmung der Klassenlehrkräfte hinsichtlich der Eignung der Ausstattung.

Auch die Klassenlehrkräfte selbst sind Teil der Personalausstattung. Unklar ist, inwieweit sie sich aktiv darum bemüht haben, in der gebundenen Ganztagsklasse zu arbeiten. Dies soll durch Fragestellung 2 f geklärt werden.

***Fragestellung 2 f: Haben sich die Klassenlehrkräfte aktiv darum bemüht, in der gebundenen Ganztagsklasse zu arbeiten?***

9.2.3 Fragestellung 3: Wie ist die multiprofessionelle Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen gestaltet?

Bisher fehlten Kenntnisse über die Struktur des Konstrukts multiprofessionelle Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen. Deshalb wurden im Rahmen dieser Arbeit Formen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen theoretisch hergeleitet (Kapitel 8.1). Fragestellung 3 betrifft die empirische Trennbarkeit der theoretisch abgeleiteten Formen multiprofessioneller Kooperation (Hypothese zu Fragestellung 3 a). Sollten einzelne Formen empirisch trennbar sein, kann zusätzlich deren Ausprägung untersucht werden (Fragestellung 3 b). Sollten die Formen nicht empirisch trennbar sein, also in der Wahrnehmung der Lehrkräfte keine verschiedenen Kooperationsformen bestehen, wäre das Konstrukt multiprofessionelle Kooperation als eindimensional anzusehen (Alternativhypothese). Auch in diesem Fall könnte die Ausprägung deskriptiv betrachtet werden.

***Fragestellung 3 a: Lassen sich die theoretisch abgeleiteten Formen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen der Grundschule empirisch trennen?***

Hypothese zu Fragestellung 3 a: Die theoretisch abgeleiteten Formen multiprofessioneller Kooperation für gebundene Ganztagsklassen der Grundschule (multiprofessioneller

Austausch, multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene, multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene) lassen sich empirisch trennen.

Alternativhypothese: Die theoretisch abgeleiteten Formen sind nicht empirisch trennbar.

***Fragestellung 3 b: Welche Ausprägungen der vorgefundenen Formen multiprofessioneller Kooperation werden von den Klassenlehrkräften berichtet?***

9.2.4 Fragestellung 4: Wie sind Arbeitszufriedenheit und Entlastung durch Kooperation bei Klassenlehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen ausgeprägt?

Die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften ist insgesamt eher hoch; jedoch wird in der Literatur auch auf besondere Belastungen verwiesen (Kapitel 6.3). Bisher fehlten empirische Kenntnisse zur Ausprägung der Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen von Grundschulen. Auch darüber, inwieweit Lehrkräfte Entlastung in Zusammenhang mit multiprofessioneller Kooperation empfinden, liegen speziell für gebundene Ganztagsklassen keine Erkenntnisse vor. In Fragestellung 4 werden deshalb zunächst die Konstrukte Arbeitszufriedenheit und Entlastung durch multiprofessionelle Kooperation in den Blick genommen. Untersucht werden soll, wie die beiden Konstrukte bei den Lehrkräften in der Stichprobe ausgeprägt sind.

***Fragestellung 4 a: Wie ist die Entlastung durch Kooperation bei den Klassenlehrkräften ausgeprägt?***

***Fragestellung 4 b: Wie ist die Arbeitszufriedenheit bei den Klassenlehrkräften ausgeprägt?***

9.2.5 Fragestellung 5: Bestehen Zusammenhänge zwischen den Formen multiprofessioneller Kooperation und der Arbeitszufriedenheit und/oder der wahrgenommenen Entlastung von Lehrkräften?

Studienergebnisse belegen teilweise positive Zusammenhänge zwischen Lehrkräftekooperation und den Konstrukten Arbeitszufriedenheit und Entlastung (Köker, 2012; Pietsch et al., 2016) (Kapitel 7.9). Auch existieren Studien, die positive Einflüsse von

multiprofessioneller Kooperation (an weiterführenden Schulen) durch gegenseitige Wertschätzung belegen (Gröhlich et al., 2015). Jedoch gibt es auch Befunde, die keine Zusammenhänge zwischen multiprofessioneller Kooperation und der Belastung von Lehrkräften (in der Sekundarstufe) feststellen konnten (Dizinger, 2015). Die Ergebnisse sind demnach uneinheitlich und es fehlen Untersuchungen speziell für den Kontext der gebundenen Ganztagsklassen an Grundschulen. Im Rahmen von Fragestellung 5 sollen deshalb die Zusammenhänge zwischen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen und der Arbeitszufriedenheit und der wahrgenommenen Entlastung von Lehrkräften untersucht werden. Im Einzelnen ergeben sich folgende Fragestellungen und Hypothesen:

***Fragestellung 5 a: Bestehen Zusammenhänge zwischen einzelnen Formen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen (multiprofessioneller Austausch, multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene und multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene) und der Arbeitszufriedenheit von Klassenehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen?***

***Fragestellung 5 b: Bestehen Zusammenhänge zwischen einzelnen Formen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen (multiprofessioneller Austausch, multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene und multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene) und der wahrgenommenen Entlastung von Klassenlehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen?***

Hypothesen 1 und 2 zu den Fragestellungen 5 a und 5 b: Die Kooperationsform *multiprofessioneller Austausch* hängt mit der...

- a) ... Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen zusammen.
- b) ... wahrgenommenen Entlastung von Lehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen zusammen.

Hypothesen 3 und 4 zu den Fragestellungen 5 a und 5 b: Die Kooperationsform *multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene* hängt mit der...

- a) ... Arbeitszufriedenheit von Klassenlehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen zusammen.
- b) ... wahrgenommenen Entlastung von Klassenlehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen zusammen.

Hypothesen 5 und 6 zu den Fragestellungen 5 a und 5 b: Die Kooperationsform *multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene* hängt mit der...

- a) ... Arbeitszufriedenheit von Klassenlehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen zusammen.
- b) ... wahrgenommenen Entlastung von Klassenlehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen zusammen.

## 10 Methodisches Vorgehen

---

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie liegt in der Beantwortung von Fragen zur Ausprägung von Qualitätsmerkmalen in gebundenen Ganztagsklassen. Darüber hinaus soll die Struktur des Qualitätsmerkmals *multiprofessionelle Kooperation* geprüft werden. Außerdem sollen mögliche Zusammenhänge zwischen Formen multiprofessioneller Kooperation und der Arbeitszufriedenheit sowie der Entlastung von Lehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen in den Blick genommen werden. Zur Beantwortung der Fragen wurde eine empirische Untersuchung mit Klassenlehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen an Grundschulen auf Basis der Wissenschaftstheorie des kritischen Rationalismus durchgeführt (Döring & Bortz, 2016f). Nachfolgend werden zunächst das Studiendesign und die Stichprobe beschrieben. Anschließend werden die gewählten Erhebungsinstrumente und die statistischen Auswertungsverfahren erläutert.

### 10.1 Design

Der Beschreibung des Untersuchungsdesigns liegen die Klassifikationskriterien von Dörig und Bortz (2016e) zugrunde. Bei der vorliegenden Feldstudie handelt es sich um eine quantitative Querschnittsstudie mit hypothesenprüfendem und populationsbeschreibendem Ansatz. Die Studie ist als empirische Studie zu bezeichnen. Sie zielt darauf ab, den Ist-Zustand zu beschreiben, Theorien zu überprüfen und damit vorhandene Forschungslücken zu schließen (Döring & Bortz, 2016e). Dazu werden deskriptive und inferenzstatistische Verfahren eingesetzt. Die Daten wurden im Rahmen der Studie erhoben, da auf einen vorhandenen Datensatz nicht zurückgegriffen werden konnte. Es handelt sich um eine Primäranalyse.

Befragt wurden Klassenlehrkräfte von gebundenen Ganztagsklassen an Grundschulen mit einem Fragebogen im Paper-and-Pencil-Format. Die Selbstauskunft lässt sich auf Basis vergleichbarer Studien als verlässliche Informationsquelle für die vorliegenden Fragestellungen betrachten (Pröbstel, 2008). Durch genaue Instruktionen und den Verweis auf Anonymität und Freiwilligkeit wurde das Risiko auf sozial erwünschte Antworten (Döring & Bortz, 2016a) minimiert. Zudem wurde die Befragung einer großen Anzahl an Lehrkräften angestrebt, wodurch ein möglichst ökonomisches Erhebungsinstrument gefunden werden musste (Bühner, 2021). Daher fiel die Wahl auf eine Fragebogenuntersuchung.

## 10.2 Stichprobe

Die Berechnung der angestrebten Stichprobe erfolgte mit den Programmen ‚GPower‘ (Faul et al., 2009) und ‚A-priori Sample Size Calculator for Structural Equation Models‘ (Soper, 2023). Mit Letzterem wurde für das angestrebte Strukturgleichungsmodell eine Mindeststichprobengröße von  $N = 188$  berechnet (angestrebte statistische Power: .9; Anzahl der latenten Variablen des Modells: 5; Anzahl der manifesten Variablen des Modells: 21;  $p$ -Wert: .05). Die für Korrelationen und multiple lineare Regressionen berechneten Stichprobengrößen durch GPower lagen jeweils unter  $N = 188$ , weshalb eine Stichprobengröße von  $N > 188$  anvisiert wurde. Die Ziehung der Stichprobe erfolgte als aktive Rekrutierung (Döring & Bortz, 2016d).

Nach Genehmigung durch die Regierung von Oberbayern wurde der Fragebogen im Schuljahr 2018/19 postalisch an 138 staatliche Grundschulen mit gebundenen Ganztagsklassen in Oberbayern versandt. Aufgrund der zu erwartenden höheren Rücklaufquote im Vergleich zu Onlinebefragungen (Shih & Fan, 2008) wurden die Daten im Paper-and-Pencil-Format erhoben. Zu bedenken ist, dass eine geringere Rücklaufquote eine Verzerrung der Ergebnisse durch Nichtbeantwortung zur Folge haben kann (Shih & Fan, 2008).

Als Untersuchungsgegenstand diente die Form der gebundenen Ganztagsklasse in Bayern. Sie ist die Ganztagsform in Bayern mit der höchsten Teilnahmeverbindlichkeit (ISB, 2010). Die integrierte Zeitstruktur und die daraus resultierenden Kooperationsanlässe sind Merkmale dieser Form (Kapitel 3.3). Die Schulleitungen der 138 Schulen wurden über das Anliegen der Studie informiert und gebeten, die beiliegenden Fragebögen an die Klassenlehrkräfte in gebundenen Ganztagsklassen auszugeben. Dabei wurde ausdrücklich auf die Freiwilligkeit der Teilnahme verwiesen. Die Lehrkräfte wurden durch eine ausführliche Instruktion über zu erwartende Inhalte, Ziele der Untersuchung und die Verwendung der Daten informiert. Um ein einheitliches Begriffsverständnis zu gewährleisten, wurden zentrale Begrifflichkeiten der Befragung, beispielsweise ‚weiteres pädagogisch tätiges Personal‘ erläutert. Die beantworteten Fragebögen wurden anonym in einem beiliegenden Rücksendeumschlag zurückgeschickt. Eine Rückantwort erfolgte von 92 Schulen. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 67 %. Diese lag somit über der durchschnittlich zu erwartenden Rücklaufquote von 40 % (Döring & Bortz, 2016a). Hier ist jedoch einschränkend zu erwähnen, dass nicht an allen Schulen alle Klassenlehrkräfte von gebundenen Ganztagsklassen an der Erhebung teilnahmen.

Die Stichprobe umfasste  $N = 222$  Klassenlehrkräfte von gebundenen Ganztagsklassen an Grundschulen. Die Geschlechterverteilung stellte sich wie folgt dar:  $n = 208$  (94 %) weiblich,  $n = 14$  (6 %) männlich und  $n = 0$  (0 %) divers. Dies entspricht annähernd der Geschlechterverteilung in der Gesamtpopulation der Grundschullehrkräfte in Bayern zum Erhebungszeitpunkt mit 90 % weiblichen und 10 % männlichen Grundschullehrkräften (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2019). Von den 222 befragten Lehrkräften gaben 208 (94 %) an, verbeamtet zu sein. Aufgrund der zu erwartenden geringen Anzahl an männlichen Lehrkräften und des damit verbundenen Risikos auf Verletzung der Anonymität wurde das Alter in der Befragung in Strata erhoben. Mehr als die Hälfte, nämlich 55 % ( $n = 123$ ) der Lehrkräfte, waren in der Stichprobe unter 35 Jahre alt. Dieser Anteil ist deutlich höher als der Anteil, den Grundschullehrkräfte unter 35 Jahren in Vollzeit oder überhäuftiger Teilzeit im Schuljahr 2018/19 in ganz Bayern ausmachten – dieser lag bei 24 % (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2019). Auch in der Gruppe der über 55-Jährigen besteht ein Unterschied zur Gesamtpopulation der bayerischen Grundschullehrkräfte. Laut Statistik des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (2019) war im Schuljahr 2018/19 ein Viertel der Lehrkräfte 55 Jahre oder älter. In der Stichprobe waren dagegen nur 7 % der Grundschullehrkräfte über 55 Jahre alt. Tabelle 4 zeigt eine Übersicht über die Altersstruktur in der Stichprobe.

**Tabelle 4**

*Deskription Alter der Stichprobe (N = 222)*

Alter	unter 35	35 bis 45	46 bis 55	über 55
Absolute Zahlen und Prozent	123 (55 %)	50 (23 %)	34 (15 %)	15 (7 %)

Ob die Unterschiede im Alter der Lehrkräfte in der Stichprobe bedeuten, dass besonders viele junge Lehrkräfte als Klassenleitung einer gebundenen Ganztagsklasse arbeiten, oder ob sich prozentual mehr junge Lehrkräfte an der Befragung beteiligt haben, lässt sich durch diese Zahlen nicht erschließen. Dafür wäre die Erfassung des Alters der Gesamtpopulation aller Klassenlehrkräfte in gebundenen Ganztagsklassen an Grundschulen in Bayern notwendig. Über diese Zahlen liegen jedoch keine Informationen vor.

Drei Viertel ( $n = 167$ ) der befragten Lehrkräfte arbeiteten in Vollzeit. Der Anteil der Grundschullehrkräfte, die im Schuljahr 2018/19 in ganz Bayern in Vollzeit arbeiteten, lag mit 34 % deutlich darunter (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2019). Da es sich bei den Personen in der Stichprobe um Lehrkräfte mit einer Klassenleitung handelte, die außerdem in gebundenen Ganztagsklassen unterrichten, war diese Diskrepanz zu erwarten.

### 10.3 Erhebungsinstrumente

Die theoretischen Konzepte und Konstrukte, die der Arbeit zugrunde liegen, wurden nach einem deduktiven Ansatz operationalisiert, um sie in Form eines Fragebogens zu erfassen (Döring & Bortz, 2016c). Wenn für die relevanten Qualitätsmerkmale bereits Skalen zur Verfügung standen, die in anderen Kontexten erprobt worden waren, konnten vorhandene Erhebungsinstrumente adaptiert werden. Weitere Variablen wurden selbst erstellt. Tabelle 5 zeigt eine Übersicht der erhobenen Merkmale dieser Arbeit.

**Tabelle 5**

*Übersicht über erhobene Merkmale*

Qualitäts- ebene	Merkmal/Konstrukt	Skala/Variable	Literatur
Strukturebene	Organisatorische Rahmenbedingungen	Aufgaben der Lehrkräfte; Aufgaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals	Eigenkonstruktion in Anlehnung an Dollinger (2012, 2014), Tillmann und Rollett (2014, 2018)
		Vorgaben der Schulleitung zur multiprofessionellen Kooperation	Eigenkonstruktion in Anlehnung an Fischer et al. (2017), Dollinger (2012, 2014)
		Zeitraumen für Besprechungen zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal	Adaptiert nach Fischer et al. (2017)
		Gründe, falls keine feste Besprechungszeit vereinbart wurde	Adaptiert nach Fischer et al. (2017)



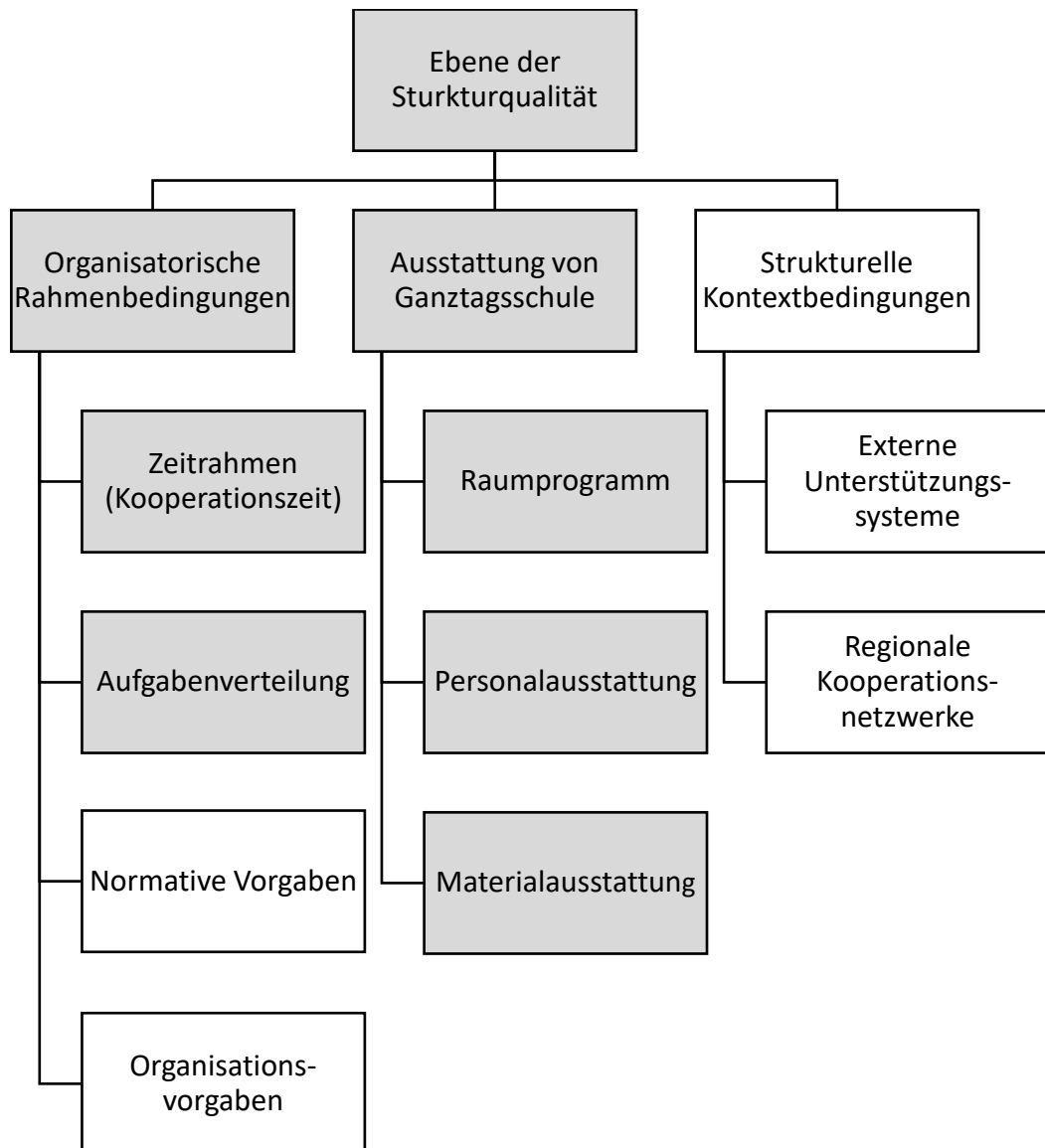
	<b>Merkmal/Konstrukt</b>	<b>Skala/Variable</b>	<b>Literatur</b>
Strukturebene	Ausstattung	Eignung der Ausstattung für die Arbeit in gebundenen Ganztagsklassen	Adaptiert nach Fischer et al. (2017)
	Raumausstattung	Aussagen zur Raumausstattung	Adaptiert nach Fischer et al. (2017)
	Personalausstattung und personelle Bedingungen	Soziodemographische (Alter und Geschlecht) und berufsspezifische Variablen (z. B. Beschäftigungsumfang) zur Beschreibung der Stichprobe (Kapitel 10.2)	Dizinger (2015) in Anlehnung an Böhm-Kasper (2000)
		Erfassung der Personalausstattung (Arten von weiterem pädagogisch tätigen Personal)	Eigenkonstruktion in Anlehnung an Tillmann (2020)
		Anzahl der weiteren pädagogisch tätigen Personen pro Klasse	Eigenkonstruktion
Prozessebene	Multiprofessionelle Kooperation	Multiprofessioneller Austausch	Adaptiert nach Fussangel (2008), Pröbstel (2008), Dizinger (2015)
		Multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene	Adaptiert nach Dizinger et al. (2011)
		Multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene	Adaptiert nach Fussangel (2008), Pröbstel (2008), Dizinger (2015)
Wirkungsebene	Wirkung auf die Lehrkräfte	Entlastung durch Kooperation	Adaptiert nach Dizinger et al. (2011)
		Arbeitszufriedenheit	Adaptiert nach Böhm-Kasper (2000)

Neben den zentralen inhaltlichen Merkmalen von Erhebungsinstrumenten ist unter anderem das Kriterium der Zumutbarkeit zu beachten (Bühner, 2021; Porst, 2014). Dies erfordert, die getestete Person in „zeitlicher, psychischer und körperlicher Hinsicht“ (Bühner, 2021, S. 635) möglichst zu schonen. Aus diesem Grund wurde eine Bearbeitungsdauer von maximal 25 Minuten angestrebt.

### 10.3.1 Qualitätsmerkmale der Strukturebene

Den Ausgangspunkt für die Erfassung von Qualitätsmerkmalen bildete der Qualitätsrahmen für Ganztagschulen (Holtappels et al., 2009), der in Kapitel 4 dieser Arbeit vorgestellt wurde. Beim Qualitätsbereich *organisatorische Rahmenbedingungen* konnte auf die Erhebung der Organisationsvorgaben und normativen Vorgaben verzichtet werden, da die Stichprobe so ausgewählt wurde, dass sie sich in diesen Merkmalen gleicht. So unterrichten alle befragten Lehrkräfte in einer gebundenen Ganztagsklasse (Kriterium der Organisationsvorgaben) und unterliegen den curricularen Vorgaben des LehrplanPLUS Grundschule Bayern (2014) (Kriterium der normativen Vorgaben). Weitere normative Vorgaben, wie die Vorgaben der Schulleitung hinsichtlich multiprofessioneller Kooperation, werden im Rahmen der vorliegenden Studie untersucht. Auch beim Merkmal *Zeitraahmen* wurde auf die Erhebung der Unterrichtszeit verzichtet, weil alle gebundenen Ganztagsklassen in Bayern eine einheitlich festgelegte Kernzeit von 8.00 Uhr bis 16.00 Uhr an vier Tagen pro Woche haben (Bayerisches Staatsinstitut für Unterricht und Kultus, 2020).

Indikatoren für eine Erfüllung des Qualitätsmerkmals sind unter anderem Kooperationszeiten für Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal (Holtappels et al., 2009). Inwiefern es feste Kooperationszeiten gibt, wird daher im Rahmen dieser Studie erhoben. Die Merkmale des Qualitätsbereichs *Ausstattung von Ganztagschule* waren ebenfalls Teil der Erhebung. Auf die Erhebung struktureller Kontextbedingungen wurde verzichtet, da eine verlässliche Beurteilung dieses Merkmals durch die Lehrkräfte nicht realistisch erschien. Abbildung 10 gibt einen Überblick über Merkmale der Strukturebene. Die erhobenen Merkmale sind hervorgehoben.

**Abbildung 10***Qualitätsmerkmale der Strukturebene; eigene Darstellung*

Zur Erfassung der Merkmale der Strukturebene wurden Items teilweise theoriegeleitet konstruiert (in Anlehnung an Dollinger 2012, 2014, Tillmann & Rollett 2014, 2018 und Tillmann 2020); teilweise konnte das Erhebungsinstrument der Studie ‚Kooperation – der Schlüssel für Inklusion, Teilstudie Kooperation objektiv‘ von Fischer, Preiß und Quandt (2017) adaptiert werden. Dieses Instrument ist Teil eines Begleitforschungsprojekts zur inklusiven Schulentwicklung namens ‚BIS‘ (Heimlich et al., 2016). Es eignet sich zur Erfassung der strukturellen Bedingungen in dieser Studie, weil es speziell für das Bundesland Bayern entwickelt wurde und ebenfalls Lehrkräfte adressiert, die mit verschiedenen Professionen

kooperieren. Da das Instrument jedoch für den Kontext von Inklusion entwickelt wurde, wurden die verwendeten Items an den Kontext der gebundenen Ganztagsklasse adaptiert.

Zur Erfassung *organisatorischer Rahmenbedingungen* wurden die Lehrkräfte um Angaben gebeten, welche Aufgaben sie und das weitere pädagogisch tätige Personal in der gebundenen Ganztagsklasse übernehmen. Dafür wurde ein dichotomisierendes Ja-Nein-Format gewählt. Die dichotomen Auswahlitems orientierten sich an den Merkmalen gebundener Ganztagsklassen von Dollinger (2012, 2014) und den daraus resultierenden Aufgaben von Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal. Außerdem wurden Ergebnisse der StEG-Schulleitungsbefragung 2009 (Tillmann & Rollet, 2014, 2018) zur Durchführung unterschiedlicher Gestaltungselemente des Ganztagsbetriebs durch Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal einbezogen. Eine Übersicht dazu findet sich auch bei Tillmann (Tillmann, 2020, S. 1382).

Lehrkräfte wurden auch befragt, welche Vorgaben die Schulleitung zur Kooperation mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal macht. Hierzu wurden Items in Anlehnung an Fischer et al. (2017) und Dollinger (2012, 2014) erstellt.

Darüber hinaus sollten die Lehrkräfte Auskunft darüber geben, ob es einen festen Zeitrahmen für Besprechungen zwischen ihnen und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal gibt. Items dazu konnten aus dem Instrument von Fischer et al. (2017) adaptiert werden.

Die Lehrkräfte, die bei der vorherigen Frage die Antwort „Nein“ gewählt hatten, sollten Gründe dafür angeben, warum keine feste Besprechungszeit vorhanden ist. Auch diese Items konnten aus dem vorhandenen Instrument adaptiert werden (Fischer et al., 2017). Tabelle 6 enthält eine Übersicht über die erhobenen organisatorischen Rahmenbedingungen, jeweils mit Item-Anzahl, Instruktion, Beispiel-Item und Skalierung. In den Anlagen 1 bis 5 im Anhang ist das Instrument ausführlich dargestellt.

**Tabelle 6***Erfassung der organisatorischen Rahmenbedingungen*

<b>Merkmal</b>	<b>Item-Anzahl</b>	<b>Instruktion</b>	<b>Beispiel-Item</b>	<b>Skalierung</b>
Aufgaben der Lehrkräfte	10	Welche Aufgaben übernehmen Sie in der gebundenen Ganztagsklasse?	Betreuung des Mittagessens	Dichotom: Zustimmung oder Ablehnung
Aufgaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals	10	Welche Aufgaben übernimmt das weitere pädagogisch tätige Personal?	Betreuung des Mittagessens	Dichotom: Zustimmung oder Ablehnung
Vorgaben der Schulleitung zur multiprofessionellen Kooperation	5	Welche Vorgaben macht die Schulleitung zur Kooperation mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal (nicht Lehrkräfte) in Ihrer Klasse?	Gemeinsame Besprechungszeit	Dichotom: Zustimmung oder Ablehnung
Zeitraumen für Besprechungen zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal	6	Haben Sie für die persönliche Besprechung mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal einen festen Zeitrahmen vereinbart? (Mehrfachnennungen möglich)	Ja, eine gemeinsame unterrichtsfreie Stunde	Dichotom: Zustimmung oder Ablehnung
Gründe, falls keine feste Besprechungszeiten vereinbart wurden	5	Falls „Nein“ bei Frage a: Nennen Sie bitte Gründe für keine festen Besprechungszeiten.	Kein Interesse an Absprachen	Dichotom: Zustimmung oder Ablehnung

Zur Erfassung der *Ausstattungsmerkmale* wurden sowohl die Beurteilung der Eignung der Merkmale *Raumausstattung*, *Materialausstattung* und *Personalausstattung* erhoben als auch die Art und die Anzahl der Ausstattungsmerkmale *Raum* und *Personal*.

Zunächst sollten die Lehrkräfte angeben, inwiefern die Raumausstattung, die Personalausstattung und die Materialausstattung den Bedürfnissen einer gebundenen Ganztagsklasse entsprechen (Adaption nach Fischer et al. 2017). Außerdem wurden Items zur tatsächlichen Raumausstattung adaptiert, zu denen die Lehrkräfte um ihre Zustimmung oder Ablehnung gebeten wurden (Fischer et al., 2017). Zur Erfassung der Personalausstattung wurden Items für verschiedene Arten von weiteren pädagogisch tätigen Personen konstruiert, die neben den Lehrkräften in der gebundenen Ganztagsklasse tätig sind (Tillmann, 2020).

Außerdem wurde die Anzahl der Personen erhoben, die neben den Lehrkräften in der gebundenen Ganztagsklasse arbeiten (Eigenkonstruktion). Darüber hinaus wurde gefragt, ob sich die Klassenlehrkräfte selbst aktiv darum bemüht hatten, in der gebundenen Ganztagsklasse zu arbeiten (Fischer et al., 2017). Einen Überblick über die Erfassung der Ausstattungsmerkmale liefert Tabelle 7. Auch hier sind neben den erhobenen Merkmalen die jeweilige Item-Anzahl, die Instruktion sowie ein Beispiel-Item und die Skalierung dargestellt.

**Tabelle 7***Erfassung der Ausstattungsmerkmale*

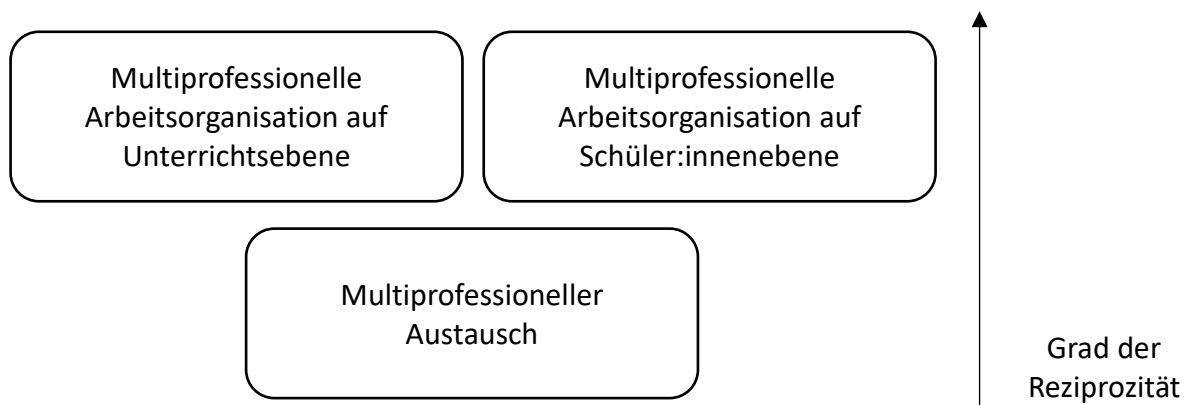
<b>Merkmal</b>	<b>Item-Anzahl</b>	<b>Instruktion</b>	<b>Beispiel-Item</b>	<b>Skalierung</b>
Aussagen zur Eignung der Ausstattung	3	Inwiefern treffen folgende Aussagen zu?	Die Räume, die meiner Klasse zur Verfügung stehen, entsprechen den Bedürfnissen einer gebundenen Ganztagsklasse.	Likert-Skalierung mit vier Antwortstufen von 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“
Aussagen zur Raumausstattung	8	Welche räumlichen Möglichkeiten finden Sie für Ihren Unterricht vor?	Wir haben zwei Klassenzimmer nebeneinander.	Dichotom: Zustimmung oder Ablehnung
Erfassung der Personalausstattung (Arten von weiterem pädagogisch tätigem Personal)	6	Wer außer Ihnen (und anderen Lehrkräften) arbeitet noch in dieser gebundenen Ganztagsklasse? (Kooperationspartner:innen)	Erzieher/in	Dichotom: Zustimmung oder Ablehnung
Anzahl der weiteren pädagogisch tätigen Personen pro Klasse	1	Wie viele Personen sind neben den Lehrkräften in Ihrer Klasse tätig (externe und interne Kräfte)?	Anzahl: ____	Numerisch
Aussagen zum Beginn der Arbeit in gebundenen Ganztagsklassen	2	Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie zu?	Ich habe mich aktiv darum bemüht, in der gebundenen Ganztagsklasse zu arbeiten.	Likert-Skalierung mit vier Antwortstufen von 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“

### 10.3.2 Qualitätsmerkmal multiprofessionelle Kooperation

Die Möglichkeiten zur Erfassung des Konstrukts Kooperation und dessen Formen sind vielseitig (Hochfeld & Rothland, 2022). Dabei besteht eine weitgehende Einigkeit darüber, dass Kooperation in verschiedenen Ausprägungen vorzufinden ist, die als Qualitäten, Formen, Stufen, Ebenen oder Niveaus bezeichnet werden (Gräsel, Pröbstel et al., 2006; Grosche et al., 2020; Hochfeld & Rothland, 2022; Massenkeil & Rothland, 2016; Schüpbach et al., 2012). Im Hinblick auf multiprofessionelle Kooperation wurden, der theoretischen Definition von Spieß (2004) und dem bisher vorliegenden empirischen Forschungsstand (Dizinger et al., 2011; Hartmann et al., 2021) folgend, neben der Berücksichtigung des Grades der Reziprozität auch die gemeinsamen Aufgaben innerhalb der Kooperation und somit die Inhaltsebene berücksichtigt (Kapitel 7.2 und Kapitel 7.6). So konnten die theoretischen Formen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen hergeleitet werden (Kapitel 8.1). Die Operationalisierung erfolgte demnach für die Kooperationsformen *multiprofessioneller Austausch*, *multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene* und *multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene*. Abbildung 11 zeigt die drei Formen, mit Verweis auf den höheren Grad von Reziprozität bei der multiprofessionellen Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene und der multiprofessionellen Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene.

#### Abbildung 11

*Theoretische Formen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen; eigene Darstellung*



Als Messinstrument der Formen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen dienten die *Skalen zur Erfassung verschiedener Kooperationsformen* aus dem von Fussangel (2008) und Pröbstel (2008) konzipierten Fragebogen. Die verwendeten Items in dieser Studie sind an die Adaption dieser Skalen von Dizinger (2015) angelehnt. Außerdem wurden *Skalen zur interprofessionellen Kooperation* von Dizinger et al. (2011) eingesetzt. Die Skalen wurden auf die theoretischen Formen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen (Kapitel 8.1) adaptiert. Eine inhaltliche Übersicht über die Verteilung der zwölf verwendeten Items zeigt die nachfolgende Tabelle.

**Tabelle 8**

*Inhaltliche Verteilung der Items auf die Formen multiprofessioneller Kooperation*

Form multiprofessioneller Kooperation	Anzahl der Items
Multiprofessioneller Austausch	4
Multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene	5
Multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene	3

Die Skalen der Formen multiprofessioneller Kooperation sind nachfolgend dargestellt. Aufgrund der vierstufigen Likert-Skalierung war von einer ordinalen Datenstruktur auszugehen, weshalb die Kennwerte Median und Interquartilsabstand (Interquartile Range:  $IQR = Q3 - Q1$ )<sup>10</sup> auf Item-Ebene als Kennwerte angegeben sind. Mittelwert ( $M$ ) und Standardabweichung ( $SD$ ) wurden ergänzt, um Vergleichbarkeit mit anderen Studien zu ermöglichen. Außerdem wurde die Zustimmung zu den einzelnen Items berechnet, also der Prozentsatz der Lehrkräfte, die das Item mit „trifft eher zu“ oder „trifft völlig zu“ beantwortet haben. Die Skalen wurden als Mittelwertskalen (rowMeans-Befehl) gebildet (R Core Team, 2013). Da die Likert-Skala im Gegensatz zum Likert-Item intervallskaliert ist, wurden auf Skalenebene zusätzlich zum Median die Kennwerte Mittelwert, Standardabweichung, Schiefe, Kurtosis und Cronbachs Alpha berechnet. Die Skala *multiprofessioneller Austausch* umfasst

<sup>10</sup> Der IQR ist in dem Fall gegenüber der Standardabweichung zu bevorzugen, weil er sowohl robust gegenüber Ausreißern ist, als auch bei abweichender Schiefe (Skew) interpretierbar ist.



Items zum Materialaustausch und zum Informationsaustausch zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal.

**Tabelle 9***Skala multiprofessioneller Austausch*

Items	Median	IQR	M	SD	Zustimmung („trifft eher zu“ oder „trifft völlig zu“)
	Aus_1: Mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal tausche ich pädagogisch relevante Materialien aus. (n = 215)	2	2	2.22	0.99
Aus_2: Ich halte mich mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal über arbeitsrelevante Themen auf dem Laufenden. (n = 215)	3	1	2.62	0.95	63 %
Aus_3: Ich verständige mich mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal über auffälliges Schülerverhalten. (n = 218)	4	1	3.53	0.72	92 %
Aus_4: Ich verständige mich mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal über Inhalte meines Unterrichts. (n = 217)	2	1	2.15	0.95	36 %
<b>Skala</b>					
Median	2.75				
Mittelwert (M)	2.63				
Standardabweichung (SD)	0.72				
Schiefe	-0.32				
Kurtosis	-0.51				
Cronbachs Alpha	.79				
Instruktion	Bitte geben Sie an, inwieweit folgende Aussagen auf Ihre Zusammenarbeit mit weiteren pädagogisch tätigen Personen zutreffen (z. B. Honorarkräfte, externe Partner:innen, Sozialpädagog:innen). Die Zusammenarbeit mit anderen Lehrer:innen ist hier nicht relevant!				
Skalierung	Likert-Skalierung mit vier Antwortstufen von 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“				
Quellen	Fussangel (2008), Pröbstel (2008), Dizinger (2015)				

Die Skala zur multiprofessionellen Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene umfasst Items, in denen Kooperationsanlässe beschrieben werden, die Herausforderungen mit Schüler:innen betreffen – ohne konkreten Bezug zu Unterrichtsinhalten.

**Tabelle 10***Skala multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene*

Items					Zustimmung („trifft eher zu“ oder „trifft völlig zu“)
	Median	IQR	M	SD	
SCH_1: Die Elternarbeit in meiner Klasse koordiniere ich mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal. (n = 217)	1	2	1.80	0.94	26 %
SCH_2: Bei sozial schwierigen Schülern erarbeite ich gemeinsam mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal Maßnahmen. (n = 218)	3	1	2.75	0.91	66 %
SCH_3: Bei Problemen in meiner Klasse vereinbare ich mit einer weiteren pädagogisch tätigen Kraft, dass sie/er eine Klassenbeobachtung durchführt. (n = 214)	2	2	2.21	1.05	42 %
SCH_4: Wenn ich Probleme in einer Klasse habe, versuche ich diese gemeinsam mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal zu lösen. (n = 214)	3	1	2.93	0.97	76 %
SCH_5: Bei Disziplinproblemen meiner Schüler/-innen berate ich mich mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal. (n = 217)	2	2	2.88	0.93	71 %
<b>Skala</b>					
Median	2.6				
Mittelwert (M)	2.51				
Standardabweichung (SD)	0.74				
Schiefte	-0.19				
Kurtosis	-0.60				
Cronbachs Alpha	.83				

Instruktion	Bitte geben Sie an, inwieweit folgende Aussagen auf Ihre Zusammenarbeit mit weiteren pädagogisch tätigen Personen zutreffen (z. B. Honorarkräfte, externe Partner:innen, Sozialpädagog:innen). Die Zusammenarbeit mit anderen Lehrer:innen ist hier nicht relevant!
Skalierung	Likert-Skalierung mit vier Antwortstufen von 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“
Quelle	Dizinger et al. (2011)

---

Die Skala *multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene* umfasst Items, die die Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal in Bezug auf Unterrichtsinhalte abfragen.

**Tabelle 11***Skala multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene*

Items	Median	IQR	M	SD	Zustimmung („trifft eher zu“ oder „trifft völlig zu“)
	U_1: Mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal erstelle ich gemeinsam Arbeitsmaterial. (n = 219)	1	0.5	1.32	0.62
U_2: Mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal erarbeite ich gemeinsame Projekte für meine Klasse. (n = 217)	2	2	1.91	0.95	29 %
U_3: Es kommt vor, dass ich gemeinsam mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal Unterricht vorbereite. (n = 218)	1	0	1.27	0.58	6 %
<b>Skala</b>					
Median	1.33				
Mittelwert (M)	1.50				
Standardabweichung (SD)	0.61				
Schiefe	1.33				
Kurtosis	1.28				
Cronbachs Alpha	.80				
Instruktion	Bitte geben Sie an, inwieweit folgende Aussagen auf Ihre Zusammenarbeit mit weiteren pädagogisch tätigen Personen zutreffen (z. B. Honorarkräfte, externe Partner:innen, Sozialpädagog:innen). Die Zusammenarbeit mit anderen Lehrer:innen ist hier nicht relevant!				
Skalierung	Likert-Skalierung mit vier Antwortstufen von 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“				
Quellen	Fussangel (2008), Pröbstel (2008), Dizinger (2015)				

Da Fragestellung 3 dieser Arbeit auf die Prüfung der dreifaktoriellen Struktur des Konstrukts multiprofessionelle Kooperation abzielt, wird dieser Schritt im Ergebnisteil erläutert (Kapitel 11.3)

### 10.3.3 Qualitätsmerkmale der Wirkungsebene

Zur Beantwortung von Fragestellung 4 wurden die Entlastung durch Kooperation und die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte als Qualitätsmerkmale der Wirkungsebene operationalisiert. Für das Merkmal *Entlastung durch Kooperation* wurde die gleichnamige Skala von Dizinger et al. (2011) adaptiert. Ein Überblick über die Skala findet sich in Tabelle 12.

**Tabelle 12**

#### *Skala Entlastung durch Kooperation*

Items	Median	IQR	M	SD
	E_1: Durch die Zusammenarbeit mit weiteren pädagogisch tätigen Personen fühle ich mich bei Schülerproblemen nicht auf mich allein gestellt. (n = 215)	3	1	2.72
E_2: Durch die Arbeit des weiteren pädagogisch tätigen Personals fühle ich mich in denjenigen Aufgaben entlastet, die über meinen Unterricht hinausgehen. (n = 214)	2	2	2.35	1.07
E_3: Die Zusammenarbeit mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal gibt mir bei der Bearbeitung von Schülerproblemen emotionalen Rückhalt. (n = 214)	3	1	2.59	1.02
E_4: Durch die Kooperation mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal kann ich mich besser auf meine Rolle als Lehrperson konzentrieren. (n = 211)	2	1	2.12	0.98
Instruktion	Bitte geben Sie an, inwieweit folgende Aussagen auf Ihre Zusammenarbeit mit weiteren pädagogisch tätigen Personen zutreffen (z. B. Honorarkräfte, externe Partner:innen, Sozialpädagog:innen). Die Zusammenarbeit mit anderen Lehrer:innen ist hier nicht relevant!			
Skalierung	Likert-Skalierung mit vier Antwortstufen von 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“			
Quelle	Dizinger et al. (2011)			

Zur Erfassung des Merkmals Arbeitszufriedenheit wurden Items der Skala zur Zufriedenheit aus dem Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer des Erfurter Belastungsinventars (EBI) von Böhm-Kasper (2000) adaptiert. Wie in Kapitel 6 beschrieben, wurde eine Operationalisierung über verschiedene Teilaspekte von Arbeitszufriedenheit vorgenommen. Das Konstrukt umfasst die allgemeinen Aspekte Tätigkeit, Arbeitsbedingungen, Schulorganisation und Entwicklungsmöglichkeiten sowie eine Gesamteinschätzung der Zufriedenheit. Anders als beim Merkmal *Entlastung durch Kooperation* wurde hier bei der Item-Formulierung auf einen direkten Bezug zum Merkmal *multiprofessionelle Kooperation* verzichtet, sodass ein allgemeiner Charakter des Merkmals bestehen bleibt.

**Tabelle 13***Skala Arbeitszufriedenheit*

Items	Median	IQR	M	SD
Z_1: Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Tätigkeit? (Gemeint ist der Inhalt Ihrer Tätigkeit, die Art Ihrer Arbeitsaufgaben.) (n = 219)	3	1	3.31	0.62
Z_2: Wie zufrieden sind Sie mit den Arbeitsbedingungen? (Gemeint sind die Bedingungen, unter denen Sie arbeiten, z. B. Lärm, Umgebung, Hilfsmittel, Apparate, Arbeitsraum, usw.) (n = 218)	3	1	2.82	0.90
Z_3: Wie zufrieden sind Sie mit der Schulorganisation? (Gemeint ist, wie Sie die Schule als Ganzes sehen, wie die Zusammenarbeit zwischen den Bereichen und Abteilungen funktioniert, wie Sie Vorschriften und Regeln, Planung und Information und die „oberste“ Leitung beurteilen.) (n = 217)	3	1	3.03	0.76
Z_4: Wie zufrieden sind Sie mit Ihren Entwicklungsmöglichkeiten? (Gemeint ist Ihr persönliches Vorwärtkommen, Ihre bisherigen und zukünftigen Möglichkeiten zum Aufstieg, zur Übernahme von verantwortungsvolleren Aufgaben.) (n = 217)	3	1	3.29	0.67

Z_5: Wenn Sie nun an alles denken, was für Ihre Arbeit eine Rolle spielt (z. B. die Tätigkeit, die Arbeitsbedingungen, die Kolleginnen/Kollegen, die Arbeitszeit usw.), wie zufrieden sind Sie dann insgesamt mit Ihrer Arbeit? (n = 218)	3	1	3.15	0.64
Instruktion	Bitte beurteilen Sie Ihre gegenwärtige Zufriedenheit mit einzelnen Aspekten Ihres Berufes sowie Ihre Gesamtzufriedenheit. Es ist uns bewusst, dass Sie hier nur ein Durchschnittsurteil angeben können.			
Skalierung	Likert-Skalierung mit vier Antwortstufen von 1 = „nicht zufrieden“ bis 4 = „völlig zufrieden“			
Quelle	Böhm-Kasper (2000)			

#### 10.3.4 Pilotierung

Die Qualität der Erhebungsinstrumente wurde im Rahmen der Pilotierung mehrfach geprüft. Dabei wurde zunächst eine Expertenvalidierung mit zwei Mitgliedern des Lehrstuhls für Pädagogik (Grundschulpädagogik) und der Empirischen Bildungsforschung der Universität Regensburg durchgeführt. Anschließend kamen die *Think-Aloud-Methode* (Bühner, 2021; Lenzner et al., 2016; Porst, 2014) und die kognitive Interviewmethode *Probing* im Zuge eines Vortests zum Einsatz (Lenzner et al., 2016). Diese beiden Methoden erfordern die Bearbeitung eines Fragebogens unter möglichst realistischen Bedingungen – mit Personen, die der Zielgruppe entsprechen (Bühner, 2021). Da die Haupterhebung mit Lehrkräften aus dem Regierungsbezirk Oberbayern geplant war, wurde der Vortest mit  $N = 8$  Klassenlehrkräften gebundener Ganztagsklassen im Regierungsbezirk Oberpfalz durchgeführt, die alle Kriterien der anvisierten Stichprobe erfüllten und gleichzeitig nicht Teil der Stichprobe sein würden. Die Geschlechterverteilung war  $n = 7$  (87,5 %) weiblich,  $n = 1$  (12,5 %) männlich und  $n = 0$  (0 %) divers. Der Umfang der Vorteststichprobe entsprach der empfohlenen Größe von acht bis zwölf Personen (Bühner, 2021, S. 91). Im Zuge der *Think-Aloud-Methode* wurden die Befragten gebeten, den Fragebogen laut zu lesen und laut denkend ihr Verständnis von Fragen und Antwortmöglichkeiten zu schildern. Durch die Nachfragetechnik *Probing* erfolgte zusätzlich die Aufforderung, einzelne Aspekte einer Frage zu erläutern, den Prozess der Antwortfindung zu beschreiben und bei Bedarf den gewählten Skalenwert zu begründen. Vorderstes Ziel war die Anpassung der Tests an die Zielgruppe (Bühner, 2021). Änderungen waren insbesondere

bei der Formulierung der Instruktionen notwendig. Darüber hinaus konnten einzelne Inhaltsaspekte bei der Item-Formulierung geschärft werden.

#### 10.3.5 Testgütekriterien

Im Folgenden wird beschrieben, wie die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität in der Erhebung beachtet wurden.

Zunächst soll die Objektivität betrachtet werden. Als objektiv wird ein Test angesehen, wenn die gemessenen Merkmale unabhängig von Testleiter:in, -auswerter:in und Erhebungsinterpretation gemessen werden (Moosbrugger & Kelava, 2008). Ein Test soll also unabhängig von Ort, Zeit, Testleiter:in und Auswerter:in zum selben Ergebnis gelangen. Zu prüfen ist, ob in der vorliegenden Studie sowohl die Durchführungsobjektivität als auch die Auswertungsobjektivität gegeben ist (Bühner, 2021, S. 569). Zur Sicherstellung der Durchführungsobjektivität erhielten alle Teilnehmer:innen identische Anweisungen, die im Fragebogen nachzulesen waren. Dadurch konnten Versuchsleitereffekte vermieden werden. Die Durchführungsobjektivität kann somit als gegeben angesehen werden. Für die Einhaltung der Auswertungsobjektivität sprechen der Verzicht auf offene Fragestellungen und die durchgängige Verwendung von Likert-Skalen und dichotomen Antwortformaten. Die Eingabe der Daten erfolgte ausschließlich durch die Autorin (Untersuchungsleiterin) selbst. Für die Auswertung wurden standardisierte Auswertungsverfahren mit den Statistikprogrammen ‚R‘ (in der Version ‚R 4.1.1‘) und ‚SPSS Statistics 26‘ verwendet.

Die Reliabilität als weiteres Testgütekriterium ist dann gegeben, wenn ein Test das Merkmal exakt misst, das er messen soll. Dabei dürfen keine Messfehler entstehen (Döring & Bortz, 2016a; Moosbrugger & Kelava, 2008). Reliabilität wird deshalb auch als Messgenauigkeit verstanden (Bühner, 2021). Als Merkmal der internen Konsistenz wurde für die in der vorliegenden Studie verwendeten Skalen Cronbachs Alpha berechnet. Dafür wurden alle Items einzeln betrachtet und mit den restlichen Items einer Skala korreliert (Bühner, 2021, S. 598). Ab einem Wert von .80 gilt die Reliabilität als hinreichend hoch (Gäde, Schermelleh-Engel & Werner, 2020, S. 331). Für die verwendeten Skalen *multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene*, *multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene*, *Entlastung durch Kooperation* und *Arbeitszufriedenheit* konnte eine hinreichend hohe Reliabilität erreicht werden, wie die Tabellen 10, 11, 12 und 13 in Kapitel 10.3.3 zeigen. Bei der Skala *multiprofessioneller Austausch* wurde bei der Auswertung auf das



Item Aus\_3 verzichtet. Ohne dieses Item steigt der Wert für Cronbachs Alpha für diese Skala auf .80. Auch inhaltlich erscheint dieser Ausschluss vertretbar, weil immer noch drei Items verbleiben, die sowohl den Austausch von Informationen als auch den Austausch von Material beinhalten. Zudem liegt nach einer faktorenanalytischen Überprüfung die Vermutung nahe, dass das ausgeschlossene Item einer anderen Kooperationsform zuzuordnen ist, die durch die Instrumente in dieser Studie nicht abgebildet werden kann (Kapitel 12.1.3).

Schließlich muss betrachtet werden, inwieweit das Testgütekriterium Validität gegeben ist.

„Ein Test gilt dann als valide (»gültig«), wenn er das Merkmal, das er messen soll, auch wirklich misst und nicht irgendein anderes.“ (Moosbrugger & Kelava, 2008, S. 13). Die Inhaltsvalidität (Moosbrugger & Kelava, 2008, S. 15) wurde im Austausch mit Experten überprüft (Kapitel 10.3.4). Auch die Augenscheinvalidität (Moosbrugger & Kelava, 2008, S. 15), die die Akzeptanz eines Tests durch Testpersonen beschreibt, wurde in der Pilotierung durch Lehrkräfte untersucht. Schließlich wurden zur Prüfung der Konstruktvalidität für die verwendeten Konstrukte (Formen multiprofessioneller Kooperation, Arbeitszufriedenheit, Entlastung durch Kooperation) konfirmatorische Faktorenanalysen durchgeführt. Da die Forschungsfrage 3 a die innere Struktur des Konstrukts *multiprofessionelle Kooperation* betrifft, werden die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalysen im Ergebnisteil der Arbeit (Kapitel 11.3) vorgestellt. Auch für die Konstrukte *Entlastung durch Kooperation* und *Arbeitszufriedenheit* wird in Zusammenhang mit Fragestellung 5 eine konfirmatorische Faktorenanalyse dargestellt (Kapitel 11.5). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Testgütekriterien für die vorliegenden Erhebungsinstrumente erfüllt sind.

## 10.4 Datenauswertung

### 10.4.1 Umgang mit fehlenden Werten

Fehlende Werte können für statistische Auswertungsverfahren insofern Schwierigkeiten mit sich bringen, da Standardverfahren auf vollständige Datensätze ausgelegt sind, die Gefahr von verzerrten Schätzungen besteht und durch fehlende Werte die Stichprobengröße reduziert ist (Lüdtke et al., 2007). Für einen geeigneten Umgang muss festgestellt werden, welcher Typus von fehlenden Werten vorliegt. Eine grundlegende Charakterisierung von Arten fehlender Werte geht zurück auf Rubin (1976). Danach werden drei Arten unterschieden. Werte können erstens auf vollständig zufällige Art fehlen. Dieser Typus von fehlenden Werten wird mit

‚Missing Completely At Random‘ (MCAR) bezeichnet. Die fehlenden Werte sind in diesem Fall unabhängig von den beobachteten Werten entstanden. Welche Werte fehlen, ist also unabhängig von der Ausprägung der Variablen selbst und von der Ausprägung anderer Variablen des Datensatzes (Lüdtke et al., 2007). Eine zweite Art stellen Ausfälle dar, die als ‚Missing At Random‘ (MAR) bezeichnet werden. In diesem Fall ist nach Kontrolle einzelner zusätzlich beobachteter Variablen ebenfalls festzustellen, dass das Auftreten von fehlenden Werten nicht von der Ausprägung der Variablen, in der fehlende Werte zu finden sind, noch von der Ausprägung anderer Variablen im Datensatz abhängig ist (Lüdtke et al., 2007). Als ‚Missing Not At Random‘ (MNAR) werden Werte bezeichnet, die nicht zufällig fehlen. Ob ein Wert fehlt oder nicht, hängt also mit der Ausprägung der Variable zusammen (Lüdtke et al., 2007). Um festzustellen, von welcher Art die fehlenden Werte sind, werden in der vorliegenden Arbeit zwei Verfahren eingesetzt: erstens Littles MCAR-Test in ‚SPSS‘ und zweitens die graphische Überprüfung in ‚R‘.

Littles MCAR-Test ist ein in SPSS implementiertes Standardverfahren, mit dem die Hypothese getestet wird, dass Daten ‚Missing Completely At Random‘ sind. Ein nicht signifikantes Ergebnis bestätigt diese Hypothese und berechtigt zur Annahme, dass die Daten als MCAR anzusehen sind (Baltes-Götz, 2013). Dies ist für die Daten der vorliegenden Studie der Fall (MCAR-Test nach Little: Chi-Quadrat = 4827,6;  $df = 4674$ ; Sig. = .057). Zusätzlich wurde eine visuelle Analyse der fehlenden Werte in R vorgenommen (Tierney, 2017). Die durch den vis\_miss-Befehl erzeugte Visualisierung weist keine systematischen Muster auf, weshalb auch diese Analyse die Annahme stützt, dass die fehlenden Werte nicht als ‚Missing Not At Random‘ anzusehen sind. Der Anteil der fehlenden Werte über die gesamten Variablen liegt bei 1 %. Der Anteil der fehlenden Werte der Variablen, die in das Strukturgleichungsmodell eingehen, liegt bei 2,6 %. Eine Übersicht über die fehlenden Werte der für das Strukturgleichungsmodell verwendeten Daten findet sich in Anlage 11 im Anhang.

Da keines der Items den kritischen Wert von 5 % überschreitet (Lüdtke et al., 2007) und die Anzahl der fehlenden Werte im gesamten Datensatz gering ist, sind die fehlenden Werte als relativ unproblematisch anzusehen (Kline, 2016). Für diese Art von fehlenden Werten stehen in der Statistik verschiedene Verfahren zur Verfügung, die je nach Anwendungsfall abgewogen werden müssen. Zur Prüfung der Hypothesen im Rahmen von Fragestellung 5 dieser Arbeit wird ein Strukturgleichungsmodell eingesetzt. Die Berechnung erfolgt in ‚R‘ mit dem Paket ‚lavaan‘ (Rosseel, 2012). Bei der Analyse mit ‚lavaan‘ werden Fälle mit fehlenden Werten

standardmäßig durch das Verfahren *Listwise deletion* ausgeschlossen. Aktuell gängige Verfahren für Mittelwertimputation, beispielsweise mit dem *Expectation-Maximum-Algorithmus* (EM) oder dem *Full-Information-Likelihood-Verfahren* (FIML), sind aufgrund der ordinalen Datenstruktur in dieser Studie unbrauchbar (Xing & Johnason, 2019). Auf die alternative *Random-Forest-Imputation* (Van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011) kann aufgrund der geringen Anzahl fehlender Werte verzichtet werden. Das in ‚lavaan‘ implementierte Standardverfahren bei WLSMV-Schätzung (Rosseel, 2012) ist deshalb als passend anzusehen und kommt zum Einsatz (Asparouhov & Muthén, 2010).

#### 10.4.2 Deskription und Exploration von Daten

Insbesondere zu den Ausprägungen einzelner Qualitätskriterien in gebundenen Ganztagsklassen gibt es wenig gesicherten Forschungsstand. Um einen Beitrag dazu zu leisten, diese Lücke zu schließen, werden deskriptive Auswertungsverfahren zur Exploration eingesetzt. Charakteristisch für deskriptive Datenauswertung ist, dass sich dadurch Aussagen über die Stichprobe (222 Lehrkräfte in gebundenen Ganztagsklassen) tätigen lassen. Erst wenn inferenzstatistische Verfahren, wie in den nachfolgenden Kapiteln 10.4.3 bis 10.4.5 beschrieben, durchgeführt werden, lassen sich Rückschlüsse auf eine Grundgesamtheit (Population der Lehrkräfte in gebundenen Ganztagsklassen) ziehen. In den Fragestellungen 1 bis 4 dieser Studie sollen Qualitätsmerkmale von gebundenen Ganztagsklassen unter anderem beschreibend dargestellt werden. Zur Exploration der erhobenen Daten werden Häufigkeitsanalysen durchgeführt. Dabei sind absolute und relative Häufigkeiten zu unterscheiden. Mit absoluter Häufigkeit wird die tatsächliche Anzahl der Werte in den Primärdaten bezeichnet; die relative Häufigkeit bezeichnet den Anteil eines Werts an den Primärdaten (Fahrmeir et al., 2016, S. 29 f). Zur Beschreibung von Verteilungen dienen zudem verschiedene Lagemaße. Für metrische Merkmale, wie die Abfrage der Anzahl der Kooperationspartner:innen, ist dafür das arithmetische Mittel geeignet, bei dem alle beobachteten Werte eines Merkmals summiert werden und durch die Summe der Beobachtungen geteilt werden. Bei dichotomen Merkmalen, beispielsweise bei der Erfassung der Raumausstattung, ist die relative Häufigkeit angegeben (Fahrmeir et al., 2016, S. 49). Da in der vorliegenden Studie neben dichotomen Antwortkategorien überwiegend vierstufige Likert-Items verwendet wurden, ist von ordinalskalierten Daten auszugehen. Das arithmetische Mittel ist als Maß zur Beschreibung der Verteilungen für ordinale Daten weniger

geeignet. Deshalb wird der Median berechnet. Der Median ist der Wert, der genau in der Mitte der erhobenen Werte zu finden ist. Jeweils die Hälfte der erhobenen Daten ist also kleiner oder gleich bzw. größer oder gleich dem Median (Fahrmeir et al., 2016, S. 53). Um zusätzlich die Streuung der Daten zu beschreiben, werden das untere und das obere Quartil berechnet. Jeweils etwa 25 % der erhobenen Daten liegen unter dem unteren Quartil und über dem oberen Quartil. Als Maß wird der IQR (engl. *interquartile range*) angegeben.

#### 10.4.3 Korrelationen

Um mögliche Beeinflussungen zwischen erhobenen Merkmalen zu prüfen, können Korrelationen berechnet werden. In der vorliegenden Studie erfolgt dies bei den Zusammenhängen der Merkmale *tatsächliche Raumressourcen* und *tatsächliche Personalressourcen* sowie der Merkmale *Beurteilung der Raumressourcen* und *Beurteilung der Personalressourcen*. „Korrelation ist ein Maß für die Stärke des Zusammenhangs zwischen *X* und *Y*. Die Richtung der Wirkung, sofern vorhanden, wird durch Korrelationskoeffizienten nicht erfasst.“ (Fahrmeir et al., 2016, S. 140) Durch Korrelationen sind keine Aussagen über Kausalzusammenhänge möglich. Neben dem Messwert ist zudem immer die sachlogische Prüfung von Zusammenhängen zweier Merkmale notwendig. Wird eine hohe Korrelation zwischen zwei Merkmalen beobachtet, die inhaltlich nicht gerechtfertigt werden kann, ist von Scheinkorrelation die Rede (Fahrmeir et al., 2016, S. 141).

Für die Berechnung der Zusammenhänge im Rahmen von Fragestellung 2 wird die biseriale Rangkorrelation verwendet, die bei dieser Datenstruktur empfohlen wird (Bortz & Schuster, 2010, S. 177). Diese kann in  $R'$  mit dem *Mann-Whitney-U-Test* berechnet werden, der mit dem *Psych*-Paket durchgeführt wird (Revelle, 2022). Als Maß der Effektstärke wird der Pearson-Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient  $r$  ermittelt (Bortz & Schuster, 2010). Der Korrelationskoeffizient kann Werte zwischen -1 und 1 annehmen. Werte über null bedeuten eine positive Korrelation, die gleichsinnig ausgeprägt ist. Werte unter null bedeuten eine negative Korrelation, die gegensinnig ausgeprägt ist. Bei Werten gleich null liegt keine Korrelation vor (Fahrmeir et al., 2016, S. 131).

Gemeinhin werden Effektstärken von Korrelationen nach Cohen (1988, 1992) interpretiert (Fahrmeir et al., 2016). Die Richtlinien werden aber immer wieder als zu streng kritisiert und eine Überarbeitung wird empfohlen (Hemphill, 2003). Gignac und Szodorai (2016) haben in ihrer Studie festgestellt, dass die Korrelationsrichtlinien von Cohen zu anspruchsvoll sind,

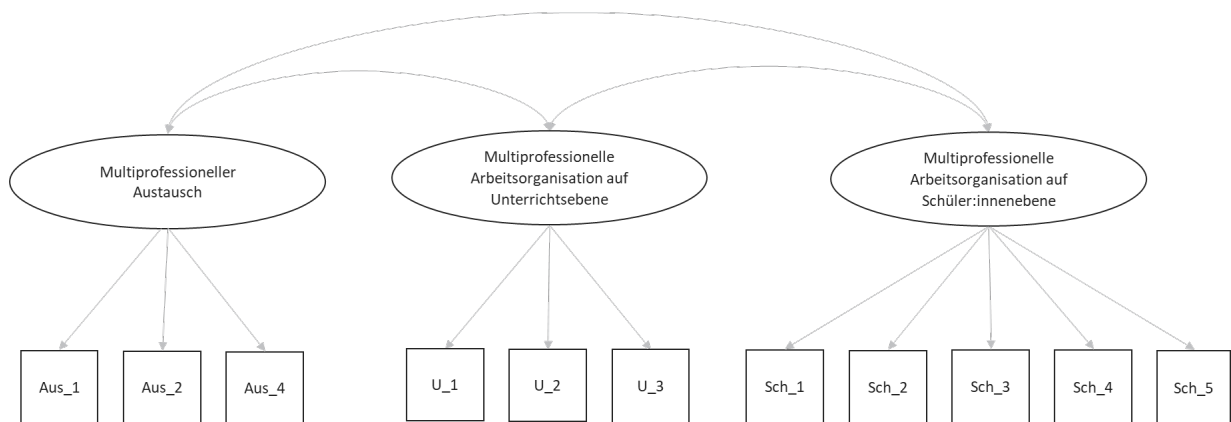
insbesondere, wenn es sich nicht um die Interpretation von Ergebnissen aus Interventionsstudien handelt. Sie kommen deshalb zu dem Schluss, Korrelationen von .10, .20, und .30 bereits als kleine, mittlere und große Korrelationen zu interpretieren (Gignac & Szodorai, 2016). In der vorliegenden Studie wird deshalb diese Interpretation verwendet.

#### 10.4.4 Strukturgleichungsmodell

Die Zusammenhangshypothesen von Fragestellung 5 dieser Arbeit werden mittels eines Strukturgleichungsmodells geprüft. Strukturgleichungsmodelle sind konfirmatorische Verfahren, die inhaltliche Hypothesen testen (Reinecke, 2014, S. 1). Dabei werden in einem Modell mehrere Hypothesen miteinander verknüpft und anhand von erhobenen Daten getestet (Reinecke, 2014). Ein zuvor (a priori) festgelegtes theoretisches Modell wird auf Grundlage von Gütekriterien (Fit-Werte) dahingehend geprüft, ob eine Passung zu den empirischen Daten besteht (Gäde, Schermelleh-Engel & Brandt, 2020). Strukturgleichungsmodelle sind sowohl für kontinuierliche als auch für ordinale Variablen geeignet, die beide in der vorliegenden Studie vorzufinden sind (Reinecke, 2014, S. 2). Bei Strukturgleichungsmodellen mit latenten Variablen wird die Pfadanalyse mit der konfirmatorischen Faktorenanalyse (Kapitel 10.4.5) verbunden (Reinecke, 2014, S. 183). Lineare Strukturgleichungsmodelle bestehen aus zwei Teilen, einem Messmodell und einem Strukturmodell (Reinecke, 2014). Das *Messmodell* zeigt, wie latente (nicht beobachtbare) Variablen mit Hilfe von manifesten (beobachtbaren) Variablen gemessen werden. Im Messmodell wird also die Kausalbeziehung zwischen den beobachteten Variablen (Items) und den latenten Variablen (Faktoren) definiert (Bühner, 2021, S. 472). Mehrere beobachtete Variablen können gemeinsam eine unbeobachtete Variable abbilden. Im Rahmen von Fragestellung 3 dieser Arbeit werden beispielsweise die einzelnen Formen multiprofessioneller Kooperation über die manifesten Items zu den Aussagen zu multiprofessioneller Kooperation abgebildet, wie in Abbildung 12 zu sehen ist. Zur Veranschaulichung werden die beobachteten Variablen in Rechtecken und die latenten Variablen in Ellipsen dargestellt. Zusätzlich wird eine Fehlervariable (Epsilon) berücksichtigt, da keine perfekte Vorhersage von latenten Variablen durch manifeste Variablen möglich ist (Bühner, 2021, S. 472 ff).

**Abbildung 12**

Messmodell zu den Formen multiprofessioneller Kooperation; eigene Darstellung



Im *Strukturmodell* werden Zusammenhänge zwischen latenten Variablen definiert. Der Prozess der Strukturgleichungsmodellierung sieht zunächst eine *Modellspezifikation* vor (Reinecke, 2014, S. 92). Dazu muss das theoretische Konzept definiert werden. Dies beinhaltet die Formulierung der latenten Variablen, die Formulierung der manifesten Variablen und die Formulierung der Beziehung zwischen latenten und manifesten Variablen (Reinecke, 2014, S. 92). In dieser Studie erfolgt dies über die theoretische Herleitung, Operationalisierung und faktorenanalytische Prüfung (CFA) der Formen multiprofessioneller Kooperation sowie über die Operationalisierung und faktorenanalytische Prüfung (CFA) der Konstrukte *Entlastung durch Kooperation* und *Arbeitszufriedenheit*.

Der nächste Schritt ist die *Identifikation*. Zunächst muss festgestellt werden, ob die Anzahl der Varianzen und Kovarianzen ausreicht, um die Parameter ermitteln zu können. „Um die Größen eines Modells für die Population schätzen zu können, müssen mehr Größen bekannt sein als unbekannt.“ (Bühner, 2021, S. 480). Um dies zu prüfen, werden die Freiheitsgrade (*df*) des Modells bestimmt.

Anschließend muss die Faktorenladung eines Indikators auf einen Wert fixiert werden. In der vorliegenden Studie wird der Standardwert 1 gewählt. So wird eine Skalierung vorgenommen, die Voraussetzung für die Parameterschätzung ist (Reinecke, 2014, S. 94).

Als Verfahren für die Schätzung der Modellparameter wird die *Weighted-Least-Square-Means-and-Variance-Adjusted(WLSMV)*-Schätzung gewählt. Diese Diskrepanzfunktion aus der Gruppe der WLS-Diskrepanzfunktionen gilt als robust und wird für den präzisen Umgang

mit kategorialen Variablen empfohlen (Li, 2016; Muthén et al., 1997). Aufgrund der durchgängig vierstufigen Likert-Skalierung der Items, die in das Strukturgleichungsmodell der vorliegenden Studie eingehen, ist die WLSMV-Schätzung somit das Mittel der Wahl.

Nach der Parameterschätzung schließt sich die Evaluation der *Modellgüte* an, die in der Regel über die Betrachtung geeigneter Modell-Fits erfolgt. Grundsätzlich gilt, dass gute Modell-Fits kein Beweis für die theoretische Plausibilität eines Modells liefern können. Es wird ferner empfohlen, den exakten Modell-Fit mit Hilfe eines Chi-Quadrat-Tests zu prüfen und mehrere Fit-Indizes zur Beurteilung der Gesamtstruktur einzubeziehen (Backhaus et al., 2016; Glushko, 2018; Hu & Bentler, 1999). Der Chi-Quadrat-Test dient zur inferenzstatistischen Beurteilung der Modellgüte. Getestet wird die Nullhypothese  $H_0$ , „dass in der Population kein Unterschied zwischen der Kovarianzmatrix  $\Sigma$  der Indikatorvariablen und der modellimplizierten Matrix  $\Sigma(0)$  besteht.“ (Gäde, Schermelleh-Engel & Brandt, 2020, S. 648). Ein signifikanter Chi-Quadrat-Test führt zur Ablehnung der  $H_0$  und würde schlussfolgernd auch zur Ablehnung des postulierten Modells führen. Zu beachten ist jedoch, dass der Chi-Quadrat-Test sensitiv gegenüber großen Stichproben ist, was auch bei geringen Abweichungen ein signifikantes Ergebnis zur Folge haben kann (Weiber & Mülhhaus, 2014, S. 204). Empfohlen wird deshalb die deskriptive Interpretation des Chi-Quadrat-Werts. Dabei wird der Chi-Quadrat-Wert mit den Freiheitsgraden ins Verhältnis gesetzt (Weiber & Mülhhaus, 2014, S. 205 f). Je kleiner deren Quotient ( $\chi^2/df$ ) ist, desto besser ist der Modell-Fit. Von einer guten Modellpassung ist bei einem Wert  $\chi^2/df \leq 2,5$  auszugehen (Homburg & Baumgartner, 1995, S. 172), aber auch Werte von  $\leq 3,0$  können noch als akzeptabel angesehen werden (Schermelleh-Engel et al., 2003, S. 52). Da in dieser Studie bei einer Stichprobengröße von  $N > 200$  ein signifikanter Chi-Quadrat-Wert zu erwarten ist, wird die deskriptive Interpretation favorisiert. Ein weiterer Kennwert ist der *Root-Mean-Square-Error-of-Approximation* (RMSEA). Er wird empfohlen, um die Probleme des Chi-Quadrat-Werts zu umgehen (Weiber & Mülhhaus, 2014, S. 205). Der RMSEA „zeigt an, wie weit ein Modell von einem perfekt passenden Modell entfernt ist“ (Bühner, 2021, S. 442). Er ist ein approximierendes Maß und sollte möglichst klein sein. Eine perfekte Anpassung würde beim Wert 0 vorliegen. Für Stichprobengrößen unter  $N = 250$  sollte der  $RMSEA \leq 0,08$  sein (Bühner, 2021, S. 132). Es besteht die Möglichkeit, ein Konfidenzintervall für den RMSEA zu bestimmen. Bei der Interpretation des Werts sollte das Konfidenzintervall berücksichtigt werden (Jordan, 2019, S. 77 f).

Während der Chi-Quadrat-Test als exakter Wert und der RMSEA als absoluter Fit-Wert gelten, gibt es weitere Fit-Indizes, die über einen Vergleich zwischen dem spezifischen Modell und einem Basismodell bestimmt werden, so wie der *Comparative Fit-Index* (CFI). Zur Bestimmung des CFI wird das spezifizierte Modell mit einem Nullmodell verglichen, von dem angenommen wird, dass die Variablen im Modell nicht korreliert sind. Werte über .95 werden als guter Modellfit angesehen (Hu & Bentler, 1999), Werte ab .90 und größer werden als akzeptabel bezeichnet (Homburg & Baumgartner, 1995, S. 172). Als weiterer inkrementeller Fit-Wert ist der *Tucker-Lewis-Index* (TLI) zu nennen. Er zeigt an, inwieweit das Modell eine bessere Anpassungsgüte hat als ein Nullmodell (Bühner, 2021, S. 442). Von einem guten Modell-Fit ist bei Werten über .95 auszugehen (Hu & Bentler, 1999; Jordan, 2019, S. 77). Der TLI ist nicht normiert und kann auch Werte über 1 annehmen.

Schließlich wird zur Prüfung der Modellgüte auch der *Standardized-Root-Mean-Square-Residual* (SRMR) als Kennwert betrachtet. Dieser berücksichtigt, anders als der RMSEA, nicht die Modellkomplexität. Stattdessen prüft er die standardisierte Abweichung zwischen der angenommenen Korrelationsmatrix und der Korrelationsmatrix der Stichprobe (Bühner, 2021, S. 503). Ein idealer SRMR liegt bei 0. Der SRMR sollte also möglichst klein sein. Werte  $\leq .05$  werden als gut bezeichnet (Schermelleh-Engel et al., 2003, S. 52), Werte zwischen .05 und .10 (Schermelleh-Engel et al., 2003, S. 52) bzw.  $\leq .11$  (Bühner, 2021, S. 504) werden als akzeptabel angesehen. Außerdem wird das Bestimmtheitsmaß  $R^2$  berechnet, das den Varianzanteil der endogenen Variablen ermittelt, der von den zugeordneten exogenen Variablen erklärt wird (Fuchs, 2011).

#### 10.4.5 Konfirmatorische Faktorenanalyse

Fragestellung 3 dieser Arbeit umfasst die Untersuchung des Qualitätsmerkmals *multiprofessionelle Kooperation* in gebundenen Ganztagsklassen. Um die empirische Trennbarkeit der theoretisch abgeleiteten Formen multiprofessioneller Kooperation zu prüfen, werden konfirmatorische Faktorenanalysen durchgeführt.

Allgemein können Faktorenanalysen Informationen darüber liefern, wie gut einzelne Variablen zu einer Variablengruppe passen (Bortz & Schuster, 2010, S. 386). „Mit Faktorenanalysen können Variablen gemäß ihren korrelativen Beziehungen in voneinander unabhängige Gruppen klassifiziert werden.“ (Bortz & Schuster, 2010, S. 386). Als Methode wird für die vorliegende Studie die *konfirmatorische Faktorenanalyse* gewählt, die im



Gegensatz zum strukturfindenden Verfahren (*explorative Faktorenanalyse*) ein strukturprüfendes Verfahren darstellt (Jordan, 2019, S. 10).

Da die theoretischen Formen multiprofessioneller Kooperation aus der Literatur abgeleitet werden konnten, ist eine strukturprüfende Vorgehensweise passend. Die notwendigen Fit-Werte zur Modellgüte wurden in Kapitel 10.4.4 bereits erklärt, weil eine konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) auch einen Bestandteil eines Strukturgleichungsmodells bildet. Neben dem dreifaktoriellen Modell multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen wird ein einfaktorielles Modell multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen geprüft. Um festzustellen, welches der getesteten Modelle die Datenstruktur am besten abbildet, werden beide Modelle mittels eines Chi-Square-Differenztests in  $R'$  verglichen (R Core Team, 2013). Ein signifikantes Ergebnis in Abgleich mit der Evaluation der Anpassungsgüte der CFA-Modelle (Kapitel 10.4.4) lässt die Schlussfolgerung zu, inwiefern ein Modell die Datenstruktur besser abbildet. Ein signifikanter Test zeigt an, dass die Differenz von null verschieden ist. In diesem Fall wird die Nullhypothese, dass beide Chi-Square-Werte gleich sind, abgelehnt (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 165).

Auch die Prüfung der Trennbarkeit der Konstrukte *Entlastung durch Kooperation* und *Arbeitszufriedenheit*, die im Rahmen von Fragestellung 4 untersucht werden, erfolgt mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen. Die beiden Konstrukte sind bereits in jeweils unabhängigen Studien untersucht worden (Böhm-Kasper & Weishaupt, 2002; Dizinger et al., 2011), weshalb keine Prüfung der inneren Struktur der Konstrukte als notwendig angesehen wird. Da jedoch beide Konstrukte im Arbeitsmodell (Kapitel 8.2) auf derselben Ebene (Wirkungsebene) verortet sind, ist es notwendig, deren Unabhängigkeit zu prüfen.

## 11 Ergebnisse

---

Nachfolgend werden die Ergebnisse zu den in Kapitel 9.2 aufgestellten Fragestellungen dargestellt.

### 11.1 Ergebnisse zu Fragestellung 1 – Organisatorische Rahmenbedingungen

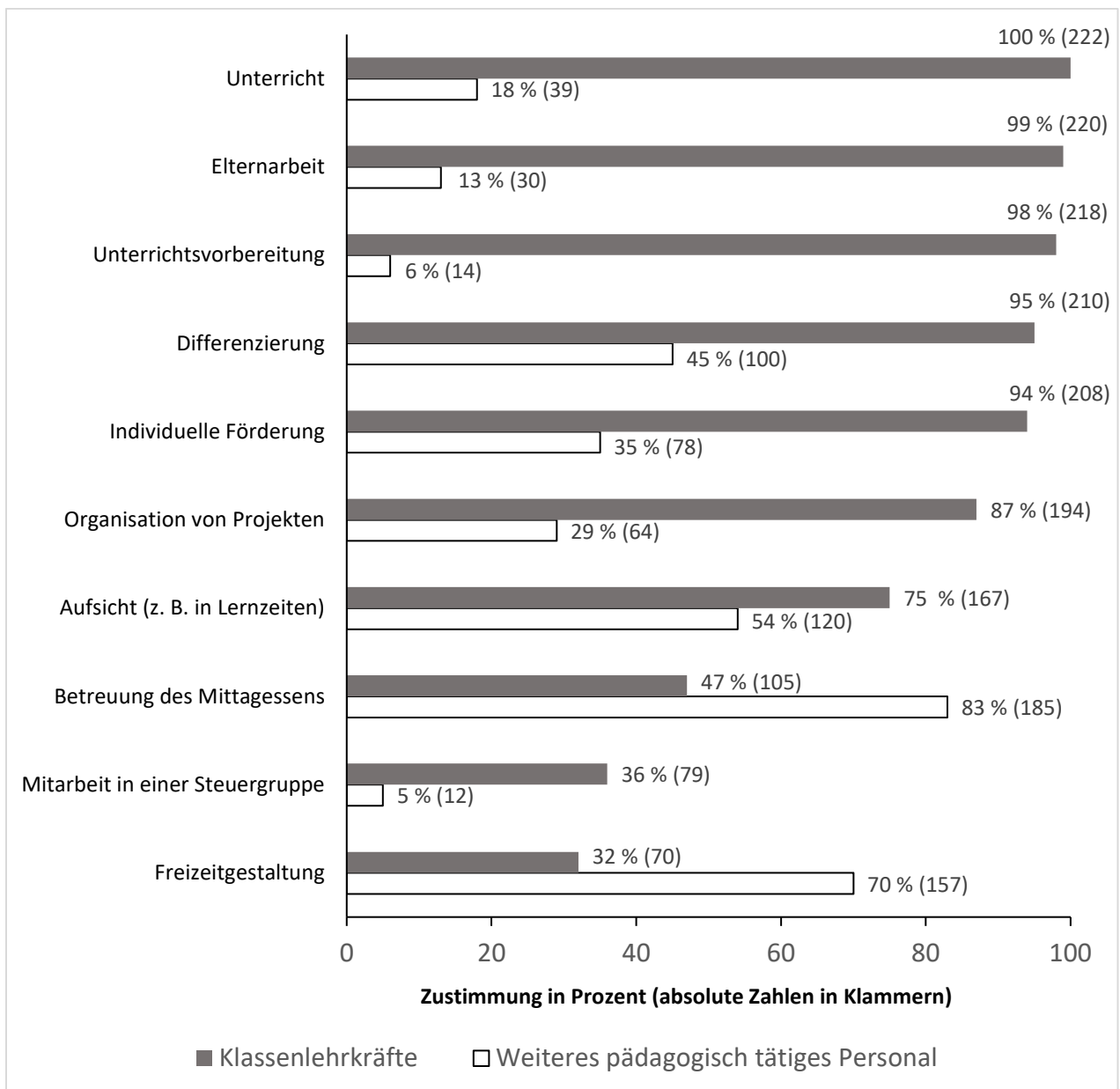
In Fragestellung 1 sollten *organisatorische Rahmenbedingungen* von gebundenen Ganztagsklassen explorativ untersucht werden.

Dazu wurde erfasst, welche Aufgaben die Klassenlehrkräfte selbst in der gebundenen Ganztagsklasse übernehmen (Fragestellung 1 a) und welche Aufgaben das weitere pädagogisch tätige Personal wahrnimmt (Fragestellung 1 b). Abbildung 13 zeigt eine Gegenüberstellung der Aufgaben beider Personengruppen.

Alle befragten Lehrkräfte gaben erwartungsgemäß an, dass Unterricht zu ihren Aufgaben gehört. Ein hoher Anteil von jeweils über 90 % stimmte zu, mit den Aufgaben Elternarbeit (99 %), Unterrichtsvorbereitung (98 %), Differenzierung (95 %) und/oder individuelle Förderung (94 %) betraut zu sein. Auch die Items Organisation von Projekten (87 %) und Aufsicht (z. B. in Lernzeiten) (75 %) erhielten hohe Zustimmung. Bei den weiteren pädagogisch tätigen Personen zählt, nach Angabe der Lehrkräfte, nur bei 18 % der gebundenen Ganztagsklassen Unterricht zu deren Aufgaben. Mit 13 % ist auch die Elternarbeit eine Aufgabe, die nur wenige weitere pädagogisch tätige Personen an den befragten Grundschulen wahrnehmen. Die häufigsten Aufgaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals sind die Betreuung des Mittagessens (83 %) und die Freizeitgestaltung (70 %). Mehr als die Hälfte (54 %) der weiteren pädagogisch tätigen Personen übernehmen die Aufsicht (z. B. in Lernzeiten). Die Mitarbeit in einer Steuergruppe zählt mit einer Zustimmung von 36 % bei etwas mehr als jeder dritten Lehrkraft zu deren Aufgaben. Bei den weiteren pädagogisch tätigen Personen beträgt der Anteil nach Aussage der Lehrkräfte lediglich 5 %. Differenzierung (45 %), Individualisierung (35 %) und die Organisation von Projekten (29 %) sind weitere Aufgaben, die das weitere pädagogisch tätige Personal nach Angaben der Lehrkräfte teilweise ausführt. Es zeigt sich also eine deutliche Trennung der Aufgabenbereiche von Lehrkräften und der Aufgabenbereiche des weiteren pädagogisch tätigen Personals.

**Abbildung 13**

*Aufgaben in gebundenen Ganztagsklassen, die durch Klassenlehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal übernommen werden; eigene Darstellung*



Weitere organisatorische Rahmenbedingungen bilden die Vorgaben der Schulleitung zur multiprofessionellen Kooperation (Fragestellung 1 c). In dieser Studie wurden die Vorgaben der Schulleitung zur Kooperation zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal erhoben. Wie Tabelle 14 zeigt, gab die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte (80 %) an, dass die Schulleitung keine Vorgaben zur Kooperation mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal macht. Rund 17 % der Schulleiter:innen fordern eine gemeinsame

Besprechungszeit und 5 % machen Vorgaben zu gemeinsamen Projekten. Gemeinsame Fortbildungsmaßnahmen geben 1 % der Schulleiter:innen vor.

**Tabelle 14**

*Vorgaben der Schulleitung zur Kooperation*

Items	<i>Zustimmung (absolut)</i>
keine Vorgaben	80 % (177)
gemeinsame Besprechungszeit	17 % (38)
gemeinsame Projekte	5 % (12)
Verpflichtung zu gemeinsamen Fortbildungsmaßnahmen	1 % (2)
Sonstige Vorgaben	5 % (11)

Ob trotz der überwiegend fehlenden Vorgaben durch die Schulleitung eine Vereinbarung von festen Zeitrahmen für Besprechungen zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal getroffen wurde, zeigen die Ergebnisse zu Fragestellung 1 d in Tabelle 15. Nur 3 % der Lehrkräfte gaben an, dass sie sich regelmäßig privat mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal treffen. Etwa 7 % der Lehrkräfte haben Besprechungen in einer gemeinsamen Pause, 8 % in einer gemeinsamen unterrichtsfreien Stunde und 10 % in der Zeit nach dem (gemeinsamen) Unterricht. Der Kategorie „Ja, sonstiges“ stimmten 13 % der Lehrkräfte zu. Rund 70 % der Befragten gaben an, dass kein fester Zeitrahmen vereinbart wurde.

**Tabelle 15**

*Fester Zeitrahmen für Besprechungen zwischen Klassenlehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal adaptiert nach Fischer et al. (2017)*

Items	Zustimmung (absolut)
Die Zeit nach dem (gemeinsamen) Unterricht	10 % (22)
Eine gemeinsame unterrichtsfreie Stunde	8 % (18)
Eine gemeinsame Pause	7 % (16)
Wir treffen und regelmäßig privat	3 % (6)
Ja, sonstiges	13 % (29)
Nein	70 % (155)

Die Lehrkräfte, die bei der vorherigen Aufgabe die Antwort „Nein“ gewählt hatten, wurden gebeten, Gründe dafür anzugeben, warum keine feste Besprechungszeit vereinbart wurde (Fragestellung 1 e). Wie Tabelle 16 zeigt, entfällt die meiste Zustimmung auf die Aussage „Besprechungen nach Bedarf“. Außerdem bespricht sich knapp die Hälfte der Befragten mit dem weiteren Personal in den Pausen, zwischen Unterrichtsstunden oder nach Unterrichtsende und hat dafür keine festen Zeiten vereinbart. Etwas mehr als ein Viertel (27 %) der befragten Lehrkräfte stimmten der Aussage zu, dass die Rahmenbedingungen ein Grund für die fehlenden festen Besprechungszeiten sind. Kein Interesse an Absprachen gaben 3 % der Lehrkräfte in der Stichprobe als Grund an.

Insgesamt zeigt sich, dass die Schulleitung überwiegend keine Vorgaben zur Kooperation macht und Lehrkräfte eher selten einen festen Zeitrahmen mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal festgelegt haben. Dies kann teilweise auf fehlende Rahmenbedingungen zurückgeführt werden. Ein Interesse an Absprachen besteht grundsätzlich; Besprechungen finden häufig nach Bedarf statt – etwa die Hälfte der Befragten nutzt Pausen oder die Zeit zwischen Unterrichtsstunden oder nach Unterrichtsende.

**Tabelle 16***Gründe für keine feste Besprechungszeit*

Items	<i>Zustimmung (absolut)</i>
Besprechungen nach Bedarf	63 % (139)
Besprechungen in den Pausen, zwischen Stunden, nach Unterrichtsende	47 % (105)
Rahmenbedingungen (fehlendes Zeitfenster, Zeiten nicht kompatibel)	27 % (61)
Kein Interesse an Absprachen	3 % (7)
Sonstiges	8 % (17)

## 11.2 Ergebnisse zu Fragestellung 2 – Ausstattung

Zur Beantwortung von Fragestellung 2 der Arbeit wurden Qualitätsmerkmale der *Ausstattungsmerkmale* in gebundenen Ganztagsklassen betrachtet. Dabei wurden sowohl die Wahrnehmung der einzelnen Ausstattungsmerkmale (Raum, Personal und Material) hinsichtlich ihrer Eignung für die Arbeit in gebundenen Ganztagsklassen (Fragestellung 2 a), als auch einzelne tatsächliche Ausstattungsmerkmale (Fragestellungen 2 b, 2 c, 2 d, 2 e) untersucht.

Tabelle 17 zeigt, inwieweit die befragten Klassenlehrkräfte den Items zur Eignung der Raumausstattung, der Materialausstattung und der Personalausstattung zustimmten.

**Tabelle 17***Aussagen zur Eignung der Ausstattung für die Arbeit in gebundenen Ganztagsklassen*

Items	<i>Median</i>	<i>IQR</i>	<i>Zustimmung („trifft eher zu“ oder „trifft völlig zu“)</i>
Die Räume, die meiner Klasse zur Verfügung stehen, entsprechen den Bedürfnissen einer gebundenen Ganztagsklasse. (n = 221)	3	2	65 %
Die materielle Ausstattung entspricht den Bedürfnissen einer gebundenen Ganztagsklasse. (n = 221)	3	1	65 %
Die personelle Ausstattung entspricht den Bedürfnissen einer gebundenen Ganztagsklasse. (n = 219)	3	1	55 %

Jeweils 65 % der befragten Lehrkräfte stimmten den Aussagen, dass die räumliche Ausstattung beziehungsweise die materielle Ausstattung den Bedürfnissen einer gebundenen Ganztagsklasse entspricht, eher oder völlig zu. Die Zustimmung zur Aussage der Eignung der personellen Ausstattung fiel mit 55 % etwas geringer aus.

In Zusammenhang mit Fragestellung 2 b wurde zudem untersucht, welche Räume den Lehrkräften für den Unterricht in der gebundenen Ganztagsklasse zur Verfügung stehen. Tabelle 18 zeigt die Zustimmung zu den Ausstattungsmerkmalen des Raumprogramms.

**Tabelle 18***Zustimmung zu den Aussagen zur Raumausstattung*

Items	<i>Zustimmung (absolut)</i>
Wir haben zwei Klassenzimmer nebeneinander.	14 % (31)
Wir haben zwei getrennte Klassenzimmer, die nicht nebeneinander liegen.	2 % (4)
Wir haben nur ein Klassenzimmer.	78 % (174)
zusätzlich: Flur vor dem Klassenzimmer, der zum Arbeiten verwendet werden kann.	48 % (106)
zusätzlich: Nebenraum eines Klassenzimmers, den nur wir nutzen.	34 % (76)
zusätzlich: Entfernter Raum in der Schule, den nur wir nutzen.	5 % (10)
zusätzlich: Nebenraum eines Klassenzimmers, den auch andere Klassen nutzen.	34 % (75)
zusätzlich: Entfernter Raum in der Schule, den auch andere Klassen nutzen.	30 % (66)

Mehr als drei Viertel (78 %) der Lehrkräfte gaben an, dass für den Unterricht in ihrer gebundenen Ganztagsklasse ein Klassenzimmer zur Verfügung steht, 14 % der Lehrkräfte haben zwei Klassenzimmer nebeneinander. Ein geringer Anteil von 2 % hat zwei getrennte Klassenzimmer zur Verfügung, die nicht nebeneinander liegen. Für knapp die Hälfte der Klassen (48 %) steht ein Flur zum Arbeiten zur Verfügung. Ein gutes Drittel (34 %) der befragten Lehrkräfte hat einen Nebenraum, den nur die eigene Klasse nutzt. Ebenfalls 34 % der Lehrkräfte haben einen Nebenraum, den auch andere Klassen nutzen.

Zur Beantwortung von Fragestellung 2 c wurde untersucht, welches weitere pädagogisch tätige Personal, zusätzlich zu den Lehrkräften, in den gebundenen Ganztagsklassen tätig ist. Tabelle 19 zeigt die Zustimmung der Lehrkräfte zu den einzelnen Professionen.



**Tabelle 19***Professionen des weiteren pädagogisch tätigen Personals*

Items	<i>Zustimmung (absolut)</i>
Sozialpädagoge/in (Schulsozialarbeit)	45 % (101)
Erzieher/in	14 % (32)
Honorarkraft	45 % (101)
Student/in	13 % (28)
Externe Partner (z. B. Vereine, Musikschule...)	72 % (160)
Sonstige	27 % (61)

Die größte Gruppe von weiteren pädagogisch tätigen Personen bilden externe Partner. Knapp drei Viertel (72 %) der befragten Lehrkräfte gaben an, dass mindestens eine Person dieser Gruppe in der gebundenen Ganztagsklasse tätig ist. Rund 45 % der befragten Lehrkräfte arbeiten gemeinsam mit mindestens einer Sozialpädagogin oder einem Sozialpädagogen in einer Klasse. Genauso viele Lehrkräfte berichteten von Honorarkräften, die in ihrer Klasse tätig sind. Das Item Erzieher:innen erhielt von 14 % der Befragten Zustimmung, das Item Student:in von 13 %. Darüber hinaus gaben 27 % der Lehrkräfte an, dass sonstige Personen in der Klasse tätig sind.

Außerdem wurde für die Beantwortung von Fragestellung 2 e untersucht, wie viele weitere pädagogisch tätige Personen neben den Lehrkräften in der Klasse arbeiten.

**Tabelle 20***Anzahl der Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals*

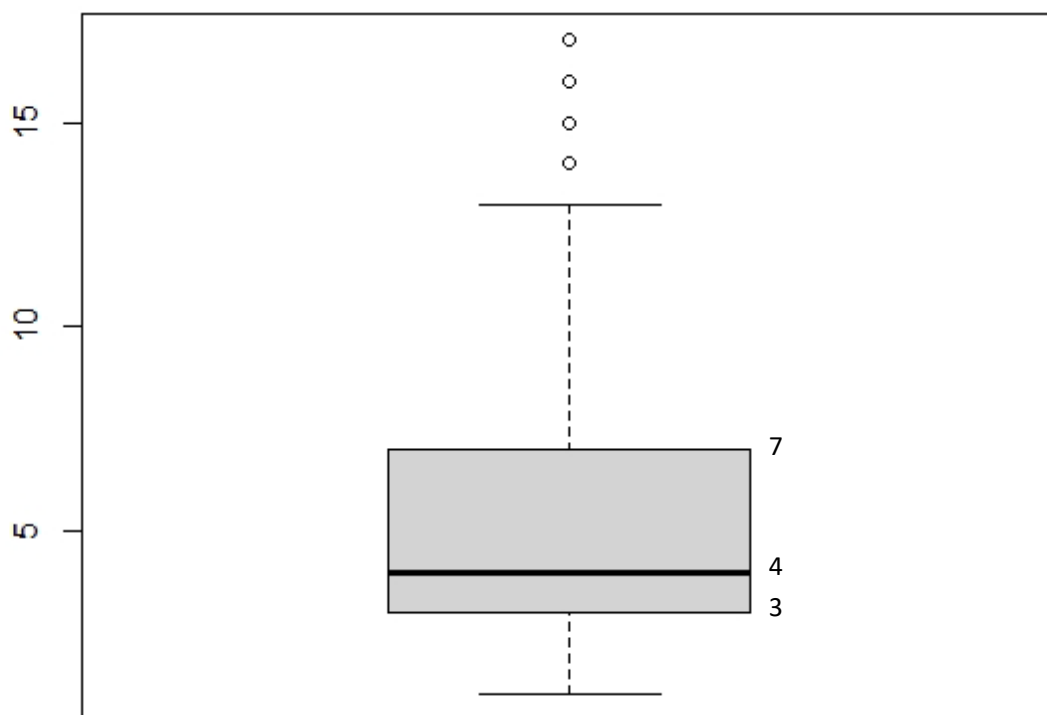
Item	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Median</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Anzahl (n = 213)	5.20	4.46	4	1	17

Tabelle 20 zeigt die Anzahl der Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals. Da es sich hierbei um einen stetigen Wert handelt, sind die entsprechenden Kennwerte angegeben. Im Mittel sind 5,2 weitere pädagogisch tätige Personen neben den Lehrkräften in einer gebundenen Ganztagsklasse tätig. Das Minimum liegt bei einer weiteren pädagogisch tätigen

Person, das Maximum bei 17 weiteren pädagogisch tätigen Personen. Eine hohe Standardabweichung von 4,46 Personen weist auf eine große Heterogenität in diesem Bereich hin. Der Boxplot (Abbildung 14) zeigt die Verteilung der Anzahl der weiteren pädagogisch tätigen Personen in den Quartilen (Q). Q1 liegt bei einem Wert von 3, Q2 bei einem Wert von 7. Die Hälfte der befragten Lehrkräfte gab demnach an, mit drei bis sieben weiteren pädagogisch tätigen Personen zusammen in einer Klasse zu arbeiten. Wie zu erkennen ist, stellen Werte  $\geq 15$  Ausreißer dar. Insgesamt arbeiten nur sechs (2,7 %) der befragten Lehrkräfte nach eigenen Angaben mit 15 oder mehr weiteren pädagogisch tätigen Personen in einer gebundenen Ganztagsklasse zusammen.

#### Abbildung 14

*Verteilung der Anzahl der weiteren pädagogisch tätigen Personen; eigene Darstellung*



Zur Beantwortung von Fragestellung 2 e wurde untersucht, inwieweit sich Zusammenhänge zwischen den Angaben zur Eignung der Raum- und Personalausstattung und den Angaben zur tatsächlichen Raum- und Personalausstattung zeigen. Mögliche Zusammenhänge zwischen den Angaben wurden mit Hilfe von biserialen Rangkorrelationen berechnet, wie es für die

vorhandene Datenstruktur (dichotom und ordinal) passend ist (Kapitel 10.4). Eine Übersicht über die Ergebnisse bieten die Tabellen 21 und 22.

**Tabelle 21**

*Korrelative Zusammenhänge zwischen den Angaben zur Eignung der Räume und den Angaben zur tatsächlichen Raumausstattung*

Biseriale Rangkorrelation

	Angaben zur Eignung der Räume
Zwei Klassenzimmer nebeneinander	.34***
zwei Klassenzimmer getrennt	-.01
ein Klassenzimmer	-.35***
zusätzlich: Flur	.08
zusätzlich: Nebenraum zur alleinigen Nutzung	.31***
zusätzlich: Entfernter Raum zur alleinigen Nutzung	.07
zusätzlich: Nebenraum geteilt	-.04
zusätzlich: Entfernter Raum geteilt	-.21**

Anmerkungen: \*\*\* $p < 0.001$ ; \*\* $p < 0.01$ ; Zusammenhänge berechnet aus Wilcoxon Rangsummentest,  $N = 222$

Die Ergebnisse im Bereich Raumausstattung zeigen eine signifikant positive Korrelation zwischen der Einschätzung der Eignung der Räume und dem Vorhandensein von zwei Klassenzimmern nebeneinander. Außerdem besteht eine signifikant negative Korrelation zwischen der Einschätzung der Eignung der Räume und dem Vorhandensein von nur einem Klassenzimmer. Weitere signifikant positive Korrelationen wurden festgestellt zwischen den Angaben zur Eignung der Räume und dem Vorhandensein eines zusätzlichen Nebenraums zur alleinigen Nutzung sowie dem Vorhandensein eines zusätzlichen, entfernten Raums, den auch andere nutzen. Die korrelativen Zusammenhänge sind als mittlere (-.21) bzw. als große (.34, -.35, .31) Zusammenhänge zu interpretieren (Kapitel 10.4.3).

**Tabelle 22**

*Korrelative Zusammenhänge zwischen den Angaben zur Eignung der Personalausstattung und den Angaben zur tatsächlichen Personalausstattung*

## Biseriale Rangkorrelation

	Angaben zur Eignung der Personalausstattung
Sozialpädagoge/in (Schulsozialarbeit)	-0.12
Erzieher/in	0.10
Honorarkraft	-0.17*
Student/in	0.07
Externe Partner (z. B. Vereine, Musikschule...)	0.05
Sonstige	0.01

Anmerkungen: \* $p < 0.05$ ,  $N = 222$ , Zusammenhänge berechnet aus Wilcoxon Rangsummentest,  $N = 222$

Wie Tabelle 22 zeigt, gibt es im Bereich der Personalausstattung eine signifikant negative Korrelation zwischen der Wahrnehmung der Eignung der Personalausstattung und der Tatsache, dass mindestens eine Honorarkraft als weitere pädagogisch tätige Person in einer gebundenen Ganztagsklasse tätig ist. Diese Korrelation ist als klein zu bewerten (Kapitel 10.4.3).

Neben den weiteren pädagogisch tätigen Personen zählen auch die befragten Klassenlehrkräfte zur Personalausstattung. Zur Beantwortung von Fragestellung 2 f wurde daher geprüft, inwieweit sich diese Klassenlehrkräfte aktiv darum bemüht haben, in der gebundenen Ganztagsklasse zu arbeiten. Wie Tabelle 23 zeigt, trifft dies auf 44 % der befragten Lehrkräfte zu, während 66 % der Personen in der Stichprobe angaben, dass sich die Arbeit ohne Eigeninitiative ergeben hat.

**Tabelle 23***Zustimmung zu den Aussagen zum Beginn der Arbeit in gebundenen Ganztagsklassen*

Items	Median	IQR	Zustimmung („trifft eher zu“ oder „trifft völlig zu“)
	Ich habe mich aktiv darum bemüht, in der gebundenen Ganztagsklasse zu arbeiten. (n = 220)	2	2
Die Arbeit in der gebundenen Ganztagsklasse kam einfach auf mich zu. (n = 214)	3	2	66 %

### 11.3 Ergebnisse zu Fragestellung 3 – Multiprofessionelle Kooperation

Um Fragestellung 3 zu beantworten, wurde das Konstrukt *multiprofessionelle Kooperation* in gebundenen Ganztagsklassen untersucht. Dazu leitete die Autorin in Kapitel 8.1 drei Formen multiprofessioneller Kooperation aus der Theorie und dem Forschungsstand ab. Zur Beantwortung der Frage, ob die drei theoretischen Formen multiprofessioneller Kooperation empirisch trennbar sind (Fragestellung 3 a), wurden konfirmatorische Faktorenanalysen (CFA) durchgeführt. Dabei wurden zwei Modelle verglichen. Beim ersten Modell handelt es sich um ein Drei-Faktoren-Modell mit den Faktoren multiprofessioneller Austausch, multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene und multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene. Dieses Modell wurde mit Hilfe eines Chi-Square-Differenztests mit einem Ausgangsmodell verglichen, bei dem das Konstrukt *multiprofessionelle Kooperation* eindimensional modelliert wird. In diesem Fall luden alle elf Items zur multiprofessionellen Kooperation auf einen gemeinsamen Faktor. Die beiden Modelle wurden außerdem hinsichtlich der in Kapitel 10.4.4 beschriebenen Fit-Indizes verglichen.

**Tabelle 24***Kovarianzen der Faktoren im Drei-Faktoren-Modell*

Skala	Multiprofessioneller Austausch	Multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene
Multiprofessioneller Austausch	1	–
Multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene	0.66***	1
Multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene	0.79***	0.71***

Anmerkungen: \*\*\*  $r$  signifikant mit  $p < 0.001$

**Tabelle 25***Güte des Drei-Faktoren-Modells*

Modell	$df$	$\chi^2$	CFI	TLI	RMSEA [90 % KI]	SRMR
Drei-Faktoren-Modell	41	89.32	.979	.971	.076 [.055; .098]	.065

Anmerkungen:  $df$ : Freiheitsgrade,  $\chi^2$ : Chi-Quadrat. Zur Beschreibung der Fit-Indizes vgl. Kapitel 10.4.4.

Da der Chi-Quadrat-Test bei der Prüfung des Drei-Faktoren-Modells signifikant wird, wie für die Stichprobengröße der vorliegenden Studie zu erwarten war, wird, wie in Kapitel 10.4.4 beschreiben, der Quotient  $\chi^2/df$  berechnet. Dieser ist kleiner als 2.5, was für einen guten Modell-Fit spricht. Auch die Werte des CFI und des TLI, die über dem empfohlenen Cutoff von .95 liegen (Kapitel 10.4.4), weisen darauf hin, dass das Modell die Struktur richtig abbildet. Der RMSEA spricht ebenfalls für eine hohe Modellgüte, wobei einschränkend zu erwähnen ist, dass gemäß Konfidenzintervall ein tatsächlicher RMSEA über dem empfohlenen Cutoff-Wert von .08 denkbar ist. Auch der SRMR liegt im akzeptablen Bereich.

**Tabelle 26***Güte des Ein-Faktor-Modells*

Modell	<i>df</i>	$\chi^2$	CFI	TLI	RMSEA [90 % KI]	SRMR
Ein-Faktor-Modell	44	233.43	.916	.895	.146 [.128; .165]	.116

Anmerkungen: *df*: Freiheitsgrade,  $\chi^2$ : Chi-Quadrat. Zur Beschreibung der Fit-Indizes vgl. Kapitel 10.4.4.

Bei der Betrachtung der Modellgüte des alternativen Ein-Faktor-Modells wird deutlich, dass sich hier alle Fit-Indizes in einem nicht mehr akzeptablen Bereich befinden.

Die beiden Modelle wurden mit einem Chi-Square-Differenztest verglichen. Die Ergebnisse sind in Tabelle 27 dargestellt.

**Tabelle 27**

*Vergleich des postulierten Drei-Faktoren-Modells und des Alternativmodells; eigene Darstellung*

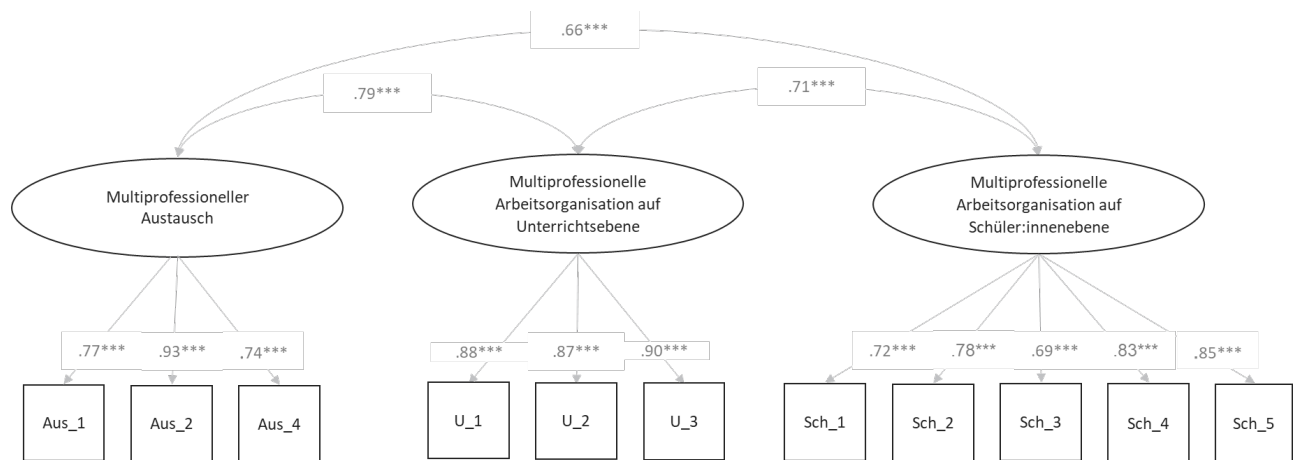
Modellvergleich	$\Delta df$	$\Delta \chi^2$	<i>p</i>
Drei-Faktoren-Modell vs. Ein-Faktor-Modell	3	72.56	<.001

Anmerkungen:  $\Delta \chi^2$ : Chi-Square-Differenztest,  $\Delta df$ : Differenz der Freiheitsgrade, *p*: Signifikanz

Das signifikante Ergebnis des Chi-Square-Differenztests zeigt, dass sich die beiden Modelle unterscheiden. Somit wird das Drei-Faktoren-Modell favorisiert. Das Konstrukt *multiprofessionelle Kooperation* in gebundenen Ganztagsklassen kann mit Hilfe des verwendeten Instruments als dreifaktorielles Konstrukt dargestellt werden. Die Hypothese zu Fragestellung 3 a kann somit bestätigt werden. Die Alternativhypothese, dass sich keine Formen multiprofessioneller Kooperation unterscheiden lassen, wird verworfen. Abbildung 15 zeigt die Faktorenstruktur des Modells mit standardisierten Faktorladungen. Alle Ladungen sind signifikant und nehmen Werte zwischen .66 und .93 an.

**Abbildung 15**

*Darstellung der inneren Struktur multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen; eigene Darstellung*



Anmerkungen: Dargestellt sind die standardisierten Faktorladungen.  $N = 222$  (max), Modellgüte:  $df = 41$ ,  $\chi^2 = 89.32$ , CFI = .979, TLI = .971, RMSEA = .076, SRMR = .065, \*\*\*  $p < .001$

Nachdem die Mehrdimensionalität des Konstrukts belegt wurde, kann nun der Frage nachgegangen werden, inwiefern die identifizierten Kooperationsformen von den befragten Lehrkräften tatsächlich praktiziert werden.

**Tabelle 28**

*Deskriptive Statistiken der identifizierten Formen multiprofessioneller Kooperation*

Kooperationsform	Items	<i>M</i>	<i>SD</i>	Median	Min	Max
Multiprofessioneller Austausch	3	2.34	0.82	2.33	1	4
Multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene	3	1.50	0.61	1.33	1	3.67
Multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene	5	2.51	0.74	2.6	1	4

Anmerkungen: *M*: Skalenmittelwert, *SD*: Skalenstandardabweichung, Min: Skalenminimum, Max: Skalenmaximum, Skalierung: Likert-Skalierung mit vier Antwortstufen von 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“

Die Mittelwerte zeigen, dass die Kooperationsaktivität, die am seltensten stattfindet, die *multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene* ist ( $M = 1.50$ ). Der Median liegt



mit 1.33 sogar darunter. Auffällig ist zudem, dass das mögliche Maximum von 4 in der Stichprobe von keiner Lehrkraft angegeben wurde. Die Daten belegen außerdem, dass auch die anderen beiden Kooperationsformen eher gering ausgeprägt sind. Mit einer mittleren Zustimmung von  $M = 2.51$  ist die *multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene* die Form, die am meisten Zustimmung bekam. Die Kooperationsform *multiprofessioneller Austausch* liegt mit  $M = 2.34$  etwas darunter.

#### 11.4 Ergebnisse zu Fragestellung 4 – Entlastung und Arbeitszufriedenheit

Zur Beantwortung von Fragestellung 4 wurden die von den Lehrkräften erlebte *Entlastung* durch multiprofessionelle Kooperation und ihre *Arbeitszufriedenheit* untersucht. Auf Skalenebene weisen ein Mittelwert von 2.44 und ein Median von 2.5 darauf hin, dass sich die Lehrkräfte in der Stichprobe durch die Zusammenarbeit mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal eher entlastet fühlen. Der Wert liegt jedoch im unteren Bereich der Zustimmung.

**Tabelle 29***Deskriptive Statistiken der Skala Entlastung durch Kooperation*

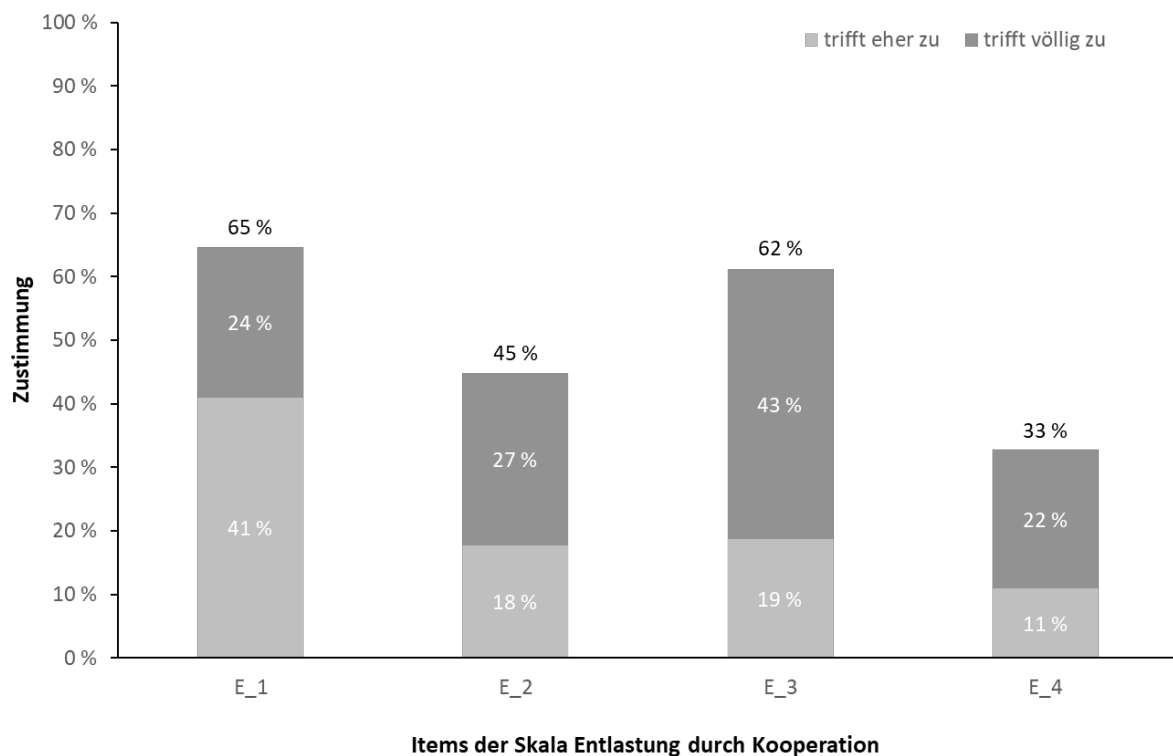
Items	Zustimmung („trifft eher zu“ oder „trifft völlig zu“)
E_1: Durch die Zusammenarbeit mit weiteren pädagogisch tätigen Personen fühle ich mich bei Schülerproblemen nicht auf mich allein gestellt. (n = 215)	65 %
E_2: Durch die Arbeit des weiteren pädagogisch tätigen Personals fühle ich mich in denjenigen Aufgaben entlastet, die über meinen Unterricht hinausgehen. (n = 214)	45 %
E_3: Die Zusammenarbeit mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal gibt mir bei der Bearbeitung von Schülerproblemen emotionalen Rückhalt. (n = 214)	62 %
E_4: Durch die Kooperation mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal kann ich mich besser auf meine Rolle als Lehrperson konzentrieren. (n = 211)	33 %
Skala	
Median	2.5
Mittelwert ( <i>M</i> )	2.44
Standardabweichung ( <i>SD</i> )	0.87
Schiefte	-0.03
Kurtosis	-0.95
Cronbachs Alpha	.89

Ein Blick auf die Ergebnisse zeigt, dass die erlebte Entlastung bei Schülerproblemen (Items E\_1 und E\_3) die höchste Zustimmung erhielt. Rund 65 % der befragten Lehrkräfte stimmten der Aussage eher oder völlig zu, dass sie sich durch die Zusammenarbeit mit weiteren pädagogisch tätigen Personen bei Schülerproblemen nicht auf sich allein gestellt fühlen. Etwa 62 % der befragten Lehrkräfte stimmten eher oder völlig zu, dass sie durch die Zusammenarbeit mit den weiteren pädagogisch tätigen Personen bei Schülerproblemen emotionalen Rückhalt erleben. Wie Abbildung 16 zeigt, trifft diese Aussage auf 43 % der Lehrkräfte sogar völlig zu. Die Zustimmung zu den Items E\_2 und E\_4 fiel dagegen geringer aus. Die Aussage, dass die Arbeit des weiteren pädagogisch tätigen Personals zu einer Entlastung führt bei Aufgaben, die über den eigenen Unterricht hinausgehen, bejahten 45 % der befragten Lehrkräfte eher oder völlig.

Der Aussage, dass sie sich durch die Kooperation mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal besser auf ihre Rolle als Lehrkraft konzentrieren können, stimmten 33 % der Lehrkräfte zu.

### Abbildung 16

Prozentuale Zustimmung zu den Items der Skala Entlastung durch Kooperation; eigene Darstellung



Anders als beim Konstrukt *Entlastung durch Kooperation*, bei dem die Entlastung speziell in Bezug zu multiprofessioneller Kooperation untersucht wurde, ist das Konstrukt *Arbeitszufriedenheit* inhaltlich breiter und damit allgemeiner gefasst (Kapitel 10.3.3): So wurden Items zur Zufriedenheit mit der Tätigkeit, den Arbeitsbedingungen, der Schulorganisation, den Entwicklungsmöglichkeiten und der Gesamtzufriedenheit eingesetzt. Mit einem Mittelwert von  $M = 3.12$  und einem Median von 3 liegt die Zustimmung zur Skala deutlich über der theoretischen Mitte. Die befragten Lehrkräfte sind demnach eher zufrieden oder völlig zufrieden mit ihrer Arbeit in der gebundenen Ganztagsklasse einer Grundschule.

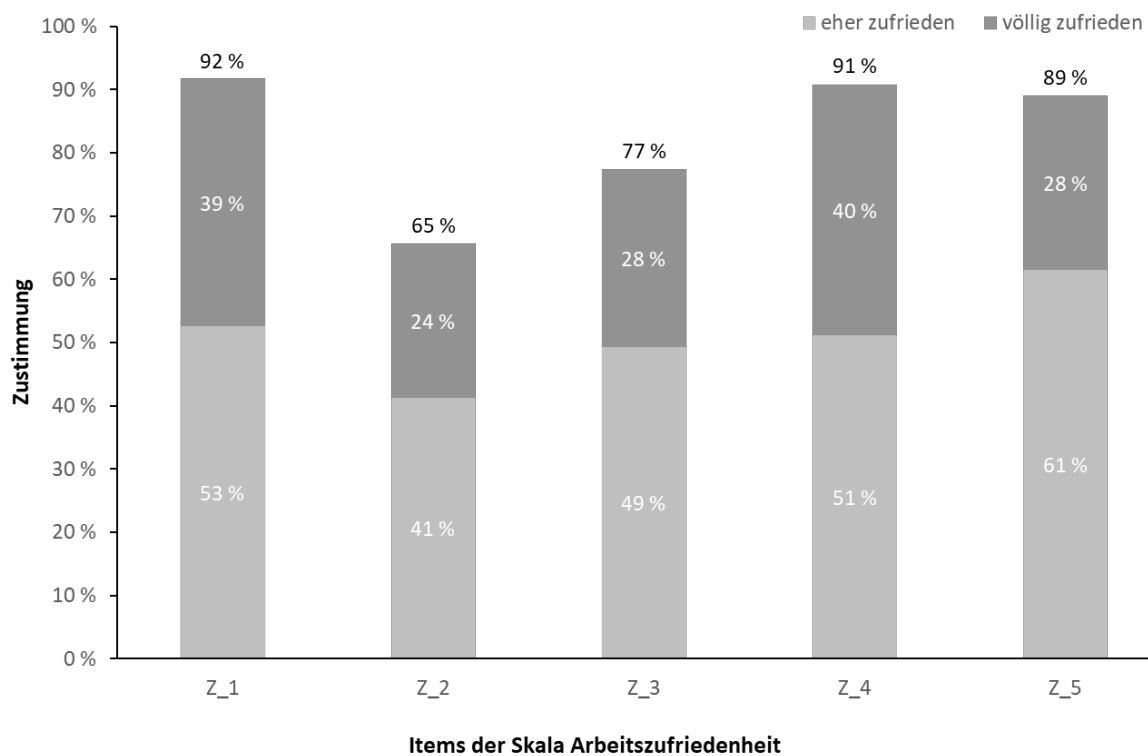
**Tabelle 30***Deskriptive Statistiken der Skala Arbeitszufriedenheit*

Items	Zustimmung („eher zufrieden“ oder „völlig zufrieden“)
Z_1: Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Tätigkeit? (Gemeint ist der Inhalt Ihrer Tätigkeit, die Art Ihrer Arbeitsaufgaben.) (n = 219)	92 %
Z_2: Wie zufrieden sind Sie mit den Arbeitsbedingungen? (Gemeint sind die Bedingungen, unter denen Sie arbeiten, z. B. Lärm, Umgebung, Hilfsmittel, Apparate, Arbeitsraum, Umgebung usw.) (n = 218)	65 %
Z_3: Wie zufrieden sind Sie mit der Schulorganisation? (Gemeint ist, wie Sie die Schule als Ganzes sehen, wie die Zusammenarbeit zwischen den Bereichen und Abteilungen funktioniert, wie Sie Vorschriften und Regeln, Planung und Information und die „oberste“ Leitung beurteilen.) (n = 217)	77 %
Z_4: Wie zufrieden sind Sie mit Ihren Entwicklungsmöglichkeiten? (Gemeint ist Ihr persönliches Vorwärtkommen, Ihre bisherigen und zukünftigen Möglichkeiten zum Aufstieg, zur Übernahme von verantwortungsvolleren Aufgaben.) (n = 217)	91 %
Z_5: Wenn Sie nun an alles denken, was für Ihre Arbeit eine Rolle spielt (z. B. die Tätigkeit, die Arbeitsbedingungen, die Kolleginnen/Kollegen, die Arbeitszeit usw.), wie zufrieden sind Sie dann insgesamt mit Ihrer Arbeit? (n = 218)	89 %
<b>Skala</b>	
Median	3
Mittelwert ( <i>M</i> )	3.12
Standardabweichung ( <i>SD</i> )	0.54
Schiefe	-0.18
Kurtosis	-0.54
Cronbachs Alpha	.81

Wer die Items der Skala Arbeitszufriedenheit (Tabelle 30) betrachtet, erkennt, dass für jedes einzelne Item eine hohe Zustimmung zu verzeichnen ist. Für alle fünf Items liegt die Zustimmung bei 65 % oder höher. Rund 92 % der befragten Lehrkräfte gaben an, dass sie mit ihrer Tätigkeit eher oder völlig zufrieden sind. Fast ebenso viele Lehrkräfte (91 %) stimmten der Aussage zu, dass sie mit ihren Entwicklungsmöglichkeiten eher oder völlig zufrieden sind. Etwa 77 % der Lehrkräfte aus der Stichprobe sind mit der Schulorganisation eher oder völlig zufrieden und 65 % der Lehrkräfte gaben an, mit den Arbeitsbedingungen eher oder völlig zufrieden zu sein. Abbildung 17 zeigt die Zustimmung zu den einzelnen Items der Skala Arbeitszufriedenheit. Dabei wird deutlich, dass die Zustimmung zwar hoch ist, der Anteil derjenigen Personen, die angaben, mit ihrer Tätigkeit (Z\_1), den Arbeitsbedingungen (Z\_2), der Schulorganisation (Z\_3), ihren Entwicklungsmöglichkeiten (Z\_4) oder der Arbeit insgesamt (Z\_5) völlig zufrieden zu sein, liegt aber jeweils unter dem Anteil derer, die angaben, eher zufrieden zu sein.

### Abbildung 17

*Prozentuale Zustimmung zu den Items der Skala Arbeitszufriedenheit; eigene Darstellung*



Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass sich die Lehrkräfte in der Stichprobe durch die Zusammenarbeit mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal tendenziell entlastet fühlen. Außerdem sind sie insgesamt eher zufrieden.

### 11.5 Ergebnisse zu Fragestellung 5 – Zusammenhänge zwischen multiprofessioneller Kooperation und der Arbeitszufriedenheit und Entlastung

Im Rahmen von Fragestellung 5 wurden Zusammenhänge zwischen den Formen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen und den Konstrukten Arbeitszufriedenheit und Entlastung untersucht. Laut Arbeitsmodell sind die Konstrukte Arbeitszufriedenheit und Entlastung theoretisch auf der Wirkungsebene verortet. Eine konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) mit WLSMV-Schätzung zeigt, dass dieses theoretisch angenommene Zwei-Faktoren-Modell die Daten gut abbildet und beide Konstrukte trennbar sind. Alle Fit-Indizes weisen auf eine passende Modellgüte hin (Tabelle 31). Der Chi-Quadrat-Test wird nicht signifikant ( $p = .06$ ). Der Quotient von  $\chi^2/df$  liegt unter 2.5. Die Werte von CFI, TLI, RMSEA und SRMR sind alle in einem guten bis akzeptablen Bereich.

**Tabelle 31**

*Güte des Zwei-Faktoren-Modells*

Modell	<i>df</i>	$\chi^2$	CFI	TLI	RMSEA [90 % KI]	SRMR
Zwei-Faktoren-Modell	26	37.97	.994	.992	.048 [.0; .080]	.051

Anmerkungen: *df*: Freiheitsgrade,  $\chi^2$ : Chi-Quadrat. Zur Beschreibung der Fit-Indizes vgl. Kapitel 10.4.4

Demnach sind Entlastung und Arbeitszufriedenheit zwei unabhängige Konstrukte, die als latente Variablen in das Strukturgleichungsmodell aufgenommen werden. Um die Zusammenhangshypothesen zu Fragestellung 5 (Kapitel 9.2.5) zu prüfen, werden in einem weiteren Schritt zunächst die bivariaten latenten Korrelationen berechnet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 32 dargestellt.

**Tabelle 32**

*Bivariate latente Korrelationen der Formen multiprofessioneller Kooperation und der Merkmale der Wirkungsebene*

	Entlastung durch Kooperation	Arbeitszufriedenheit
Multiprofessioneller Austausch	<b>.46***</b>	<b>.18**</b>
Multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene	<b>.63***</b>	.08
Multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene	<b>.45***</b>	.12

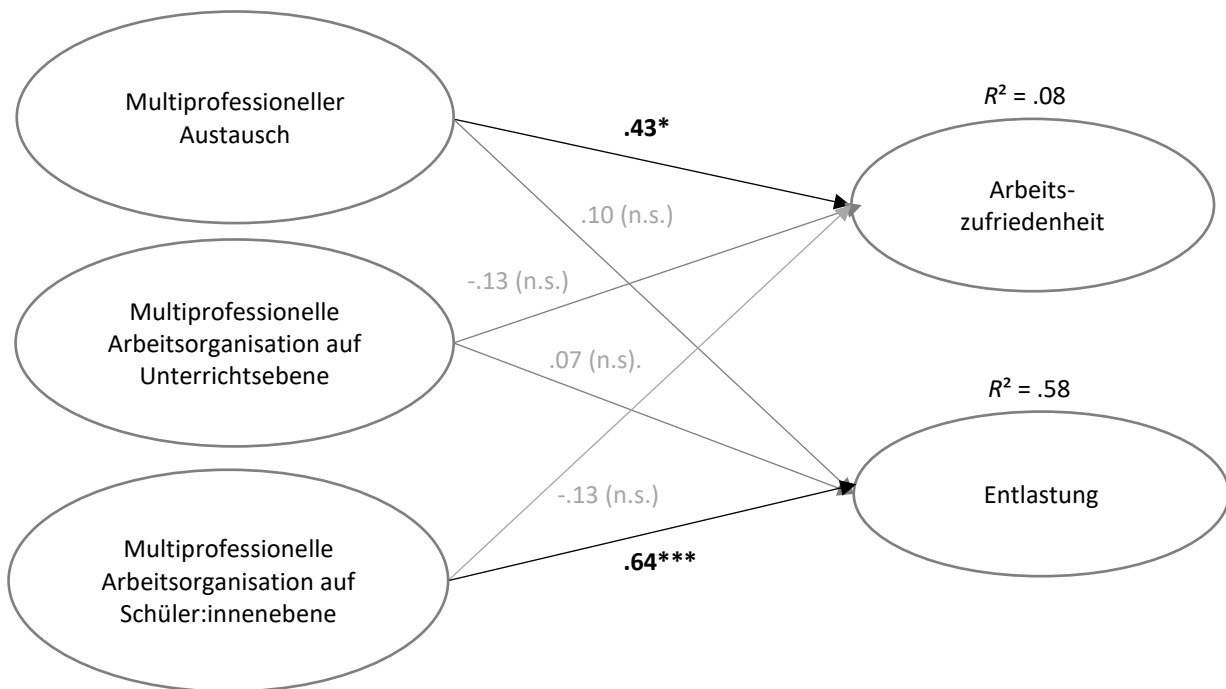
Anmerkungen:  $N = 214 - 219$ . Signifikante Ergebnisse sind fett gedruckt. \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Die bivariaten latenten Korrelationen zeigen, dass es zwischen dem Konstrukt Entlastung und allen drei identifizierten Formen multiprofessioneller Kooperation positive Zusammenhänge gibt. Außerdem ist erkennbar, dass zwischen dem Konstrukt Arbeitszufriedenheit und der Kooperationsform multiprofessioneller Austausch ein positiver Zusammenhang besteht.

In diesem Zusammenhang sei darauf verwiesen, dass sich aus Querschnittsdaten statistisch keine Wirkrichtung ableiten lässt (Bollen & Pearl, 2013). Aufgrund des querschnittlich angelegten Studiendesigns und der Grenzen, die die Berechnung von Korrelationen mit sich bringt (Kapitel 10.1 und 10.4.3), ist die Richtung der Zusammenhänge also zunächst nicht interpretierbar. So ist beispielsweise denkbar, dass sich multiprofessioneller Austausch und Arbeitszufriedenheit gegenseitig begünstigen. Auch der Einfluss eines dritten Faktors auf beide Konstrukte wäre möglich. Eine hohe Arbeitszufriedenheit auf Seiten der Lehrkräfte könnte zu vermehrten Kooperationsaktivitäten auf der Austauschenebene führen. Deshalb wurden theoretische Annahmen als Grundlagen herangezogen, um die Modellierung des Arbeitsmodells vorzunehmen (Kapitel 8). Um die Annahmen des Arbeitsmodells statistisch zu prüfen, wird ein Strukturgleichungsmodell berechnet, das die Zusammenhänge zwischen den Formen multiprofessioneller Kooperation und den Konstrukten Arbeitszufriedenheit und Entlastung ermittelt. Abbildung 18 zeigt das standardisierte, lineare Strukturgleichungsmodell. Wie in Kapitel 10.4.4 erläutert, werden aufgrund der ordinalen Datenstruktur die Parameter mit Hilfe des WLSMV-Verfahrens geschätzt.

**Abbildung 18**

*Strukturgleichungsmodell zu den Zusammenhängen zwischen den Formen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen und der Arbeitszufriedenheit und Entlastung; eigene Darstellung*



*Anmerkungen:* Dargestellt sind die standardisierten Koeffizienten  $\beta$  der Pfade der Formen multiprofessioneller Kooperation als Determinanten der Arbeitszufriedenheit und Entlastung bei Lehrkräften, wobei  $R^2$  das Bestimmtheitsmaß bezeichnet.  $N = 222$  (max.),  $df = 160$ ,  $\chi^2 = 237.827$ ,  $CFI = .980$ ,  $TLI = .976$ ,  $RMSEA = .051$ ,  $SRMR = .070$ ; \* $p < .05$ , \*\*\* $p < .001$ , n. s. = nicht signifikant

Aufgrund der durchwegs guten Fit-Indizes ( $df = 160$ ,  $\chi^2 = 237.827$ ,  $CFI = .980$ ,  $TLI = .976$ ,  $RMSEA = .051$ , 90 % KI  $RMSEA = [.037, .065]$ ,  $SRMR = .070$ ) kann, trotz signifikantem Chi-Quadrat-Test, angenommen werden, dass das Modell die Daten sinnvoll abbildet. Hinweise auf übermäßige Multikollinearität gibt es keine. Wie aus Abbildung 18 ebenfalls hervorgeht, lässt sich ein substantieller Teil der Varianz der Entlastung ( $R^2 = .58$ ) durch die Formen multiprofessioneller Kooperation erklären. Für die Arbeitszufriedenheit fällt der Wert geringer aus ( $R^2 = .08$ ), was auf den allgemeinen Charakter der Arbeitszufriedenheit im Vergleich zur spezifischen Operationalisierung des Konstrukts Entlastung durch Kooperation zurückzuführen sein könnte. Nach Betrachtung der Pfadkoeffizienten wird die erste Hypothese zu Fragestellung 5 bestätigt. Diese lautet: *Die Kooperationsform multiprofessioneller Austausch hängt mit der Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen zusammen.* Es zeigt sich



ein signifikanter positiver Zusammenhang ( $p < .05$ ) zwischen den beiden latenten Konstrukten. Je stärker die Kooperationsform multiprofessioneller Austausch ausgeprägt ist, desto höher ist der Wert der Arbeitszufriedenheit ( $\beta = .43$ ).

Die zweite Hypothese zu Fragestellung 5 lautet: *Die Kooperationsform multiprofessioneller Austausch hängt mit der Entlastung von Lehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen zusammen.* Diese Hypothese kann nicht angenommen werden. Die Betrachtung des Pfadkoeffizienten zeigt keinen signifikanten Zusammenhang. Auch die dritte Hypothese zu Fragestellung 5 wird verworfen. Sie lautet: *Die Kooperationsform multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene hängt mit der Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen zusammen.*

Die vierte Hypothese zu Fragestellung 5 wird angenommen. Sie lautet: *Die Kooperationsform multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene hängt mit der Entlastung von Lehrkräften in Ganztagsklassen zusammen.* Zwischen der Kooperationsform multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene und der empfundenen Entlastung durch Kooperation gibt es einen signifikanten positiven Zusammenhang ( $p < .001$ ). Je stärker die Kooperationsform multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene ausgeprägt ist, desto mehr fühlen sich Lehrkräfte durch multiprofessionelle Kooperation entlastet ( $\beta = .64$ ).

Die beiden letzten Hypothesen zu Fragestellung 5, die Zusammenhänge zwischen der Kooperationsform multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene und der Arbeitszufriedenheit bzw. der empfundenen Entlastung annehmen, werden verworfen. Dieses Ergebnis ist nach Betrachtung der Deskriptiva von Fragestellung 3 nicht überraschend. Die Kooperationsaktivitäten in diesem Bereich sind in der untersuchten Stichprobe gering (Kapitel 11.3).

---

## 12 Diskussion

---

Im Folgenden werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie diskutiert. Die Grundlage dafür bilden der aktuelle Forschungsstand und die daraus abgeleiteten Forschungsfragen (Kapitel 9). Anschließend werden Limitationen kritisch reflektiert und Implikationen abgeleitet, die sowohl den Bereich Schulentwicklung als auch den Bereich Lehrkräfteprofessionalisierung betreffen. Zum Schluss erfolgt ein Ausblick auf mögliche weiterführende Forschungsfragen.

### 12.1 Zusammenfassung der Ergebnisse und Einbettung in den Theorie- und Forschungsstand

Empirische Befunde zu multiprofessioneller Kooperation speziell in gebundenen Ganztagsklassen sind rar (Hochfeld & Rothland, 2022). Gleichzeitig wird multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung als besonders wertvoll erachtet (Radisch et al., 2018a, 2018b; Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz [SWK], 2022) und als Herausforderung für Lehrkräfte bezeichnet (Kapitel 3.4). Die vorliegende Studie verfolgte deshalb das Ziel, Erkenntnisse über die Ausprägung einzelner Qualitätsmerkmale von gebundenen Ganztagsklassen zu erlangen, die in Verbindung mit multiprofessioneller Kooperation stehen. Darüber hinaus wurde die Struktur des Konstrukts multiprofessionelle Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen und dessen Ausprägung untersucht. Außerdem wurden Zusammenhänge zwischen einzelnen Formen multiprofessioneller Kooperation und der Arbeitszufriedenheit und der Entlastung von Lehrkräften im gebundenen Ganztag in den Blick genommen. Unter Berücksichtigung von Modellen zur Qualität an Ganztagschulen, allgemeinen CIPP-Modellen und theoretischen und empirischen Erkenntnissen zu Kooperation konnte ein Arbeitsmodell abgeleitet werden, das Zusammenhänge von Qualitätsmerkmalen auf den Ebenen Strukturqualität, Prozessqualität und Wirkung darstellt (Kapitel 8). Ausgehend davon werden nun die Ergebnisse der einzelnen Fragestellungen eingeordnet.

Zu Beginn steht die Diskussion zentraler deskriptiver Befunde, die die Rahmenbedingungen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen beschreiben.

### 12.1.1 Organisatorische Rahmenbedingungen multiprofessioneller Kooperation

Verschiedene Studien belegen die Notwendigkeit unterstützender organisatorischer Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Kooperation im Allgemeinen (Fussangel, 2008; Huber & Ahlgrimm, 2012; Schüpbach et al., 2012; Urban & Lütje-Klose, 2014) und speziell für multiprofessionelle Kooperation (Schröer, 2010).

Eine Fragestellung der vorliegenden Studie verfolgte deshalb das Ziel, organisatorische Rahmenbedingungen für multiprofessionelle Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen der Grundschule zu untersuchen. Zunächst wurde geprüft, wie die Aufgaben zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal in gebundenen Ganztagsklassen verteilt sind.

#### **Aufgabenverteilung zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal in gebundenen Ganztagsklassen an Grundschulen:**

- ➔ **Lehrkräfte übernehmen hauptsächlich unterrichtsnahe Tätigkeiten.**
- ➔ **Weiteres pädagogisch tätiges Personal ist eher in Aufgaben eingebunden, die Betreuung, Mittagessen und Freizeitgestaltung betreffen.**

Die vorliegende Studie zeigt auf, dass zu den Aufgaben von Klassenlehrkräften im gebundenen Ganztage an Grundschulen erwartungsgemäß die Aufgaben zählen, die den Unterricht betreffen. Unterricht und Unterrichtsvorbereitung wurden von nahezu allen Lehrkräften in der Stichprobe genannt. Gleichzeitig werden diese Aufgaben durch das weitere pädagogisch tätige Personal nur in geringem Maße wahrgenommen. Diese Ergebnisse decken sich mit den Ergebnissen aus Studien zur multiprofessionellen Kooperation aus dem Sekundarbereich. So stellen Dizinger et al. (2011) fest, dass Lehrkräfte in der Sekundarstufe kaum Anknüpfungspunkte mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal sehen, wenn es konkret um Unterricht geht. Eine Studie von Gröhlich et al. (2015) zeigt auf, dass weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagsgymnasien vermehrt Tätigkeiten durchführt, die nicht in Verbindung mit dem Unterricht stehen. Zudem stehen die Ergebnisse in Einklang mit den Ergebnissen der StEG. So geben in der StEG-Schulleitungsstudie 2009 knapp 77 % der Schulleiter:innen von Grundschulen mit verschiedenen Ganztagsangeboten an, dass Fördergruppen und Förderunterricht ausschließlich oder überwiegend von Lehrkräften durchgeführt wird (Tillmann, 2020). Dass diese unterrichtsnahen Tätigkeiten auch in gebundenen Ganztagsklassen überwiegend von Lehrkräften übernommen werden, kann nun bestätigt werden. Die Ausgangserhebung der StEG zeigt außerdem, dass die Beaufsichtigung

von Lernzeiten, die Betreuung des Mittagessens und die Gestaltung von Freizeitaktivitäten zu den fünf häufigsten Aufgabenbereichen zählen, die von Kooperationspartner:innen an Grundschulen mit ganztägigem Angebot durchgeführt werden (Arnold, 2008). Dies kann durch die vorliegende Studie für gebundene Ganztagsklassen in Bayern auch nach über zehn Jahren erneut bestätigt werden.

Außerdem wird deutlich, dass die Aufgaben individuelle Förderung und Differenzierung, als weitere unterrichtsnahe Tätigkeiten, ebenfalls überwiegend von Lehrkräften übernommen werden. Auch die Organisation von Projekten liegt eher in der Hand der Lehrkräfte (87 %) und weniger bei Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals (29 %). Dies deckt sich teilweise mit den Ergebnissen der StEG-Schulleitungsbefragung 2009. Demzufolge werden im ganztägigen Grundschulbereich fachbezogene Lernangebote, Projekte und AGs an 37 % der Schulen ausschließlich oder überwiegend von Lehrkräften angeboten, an 44 % der Schulen von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal zu gleichen Teilen und an 19 % der Schulen ausschließlich oder überwiegend durch das weitere pädagogisch tätige Personal (Tillmann, 2020).

Auch der Aufgabenbereich Elternarbeit wurde in der vorliegenden Studie untersucht. Er liegt überwiegend in der Hand der Lehrkräfte. Warum das Potential, das vor allem pädagogisches Fachpersonal als Teil des weiteren pädagogisch tätigen Personals mitbringt, bei der Elternarbeit nicht ausgeschöpft wird, kann durch diese Studie nicht geklärt werden. Ein Grund könnte sein, dass Elternarbeit vermehrt einer Rückmeldung über die Leistungsentwicklung der Schüler:innen dient und dies als Zuständigkeit der Lehrkraft gesehen wird. Das Ergebnis widerspricht auch teilweise Studienergebnissen, wonach die Beratung von Eltern als gemeinsame Aufgabe von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal identifiziert wurde (Böhm-Kasper et al., 2013).

Eine weitere Erkenntnis, die diese Arbeit liefern kann, ist, dass unterrichtsferne Aufgaben in gebundenen Ganztagsklassen häufiger von weiterem pädagogisch tätigem Personal übernommen werden: Die Freizeitgestaltung zählt bei 70 % der Schulen zu den Aufgaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals. Nur 32 % der Lehrkräfte gaben an, dass sie selbst diese Aufgabe übernehmen. Ein vergleichbares Ergebnis liefert die StEG-Schulleitungsbefragung. Hier gaben im Bereich der Grundschule 86 % der Befragten an, dass die Freizeitgestaltung vom weiteren pädagogisch tätigen Personal übernommen wird. Jedoch gilt auch hier, dass keine Unterscheidung von einzelnen Ganztagsformen vorgenommen

wurde. Der besondere Wert der vorliegenden Studie liegt demnach darin, dass sie eine spezielle Ganztagsform gesondert untersucht: die gebundene Ganztagsklasse.

Die Aufgabe, die laut der vorliegenden Studie am häufigsten durch weiteres pädagogisch tätiges Personal übernommen wird, ist die Betreuung des Mittagessens (83 %). Auch etwa die Hälfte der Lehrkräfte betreut das Mittagessen. Darüber hinaus ist die Aufgabe Aufsicht (z. B. in Lernzeit) mit 54 % in der Hand von weiteren pädagogisch tätigen Personen, wird aber auch von 75 % der Lehrkräfte übernommen.

Insgesamt lässt sich aus der Aufgabenverteilung ableiten, dass Lehrkräfte in gebundenen Ganztagsklassen vielseitig eingesetzt werden und deshalb Kompetenzen in verschiedenen Bereichen benötigen. Außerdem ist zu vermuten, dass der Einsatz des weiteren pädagogisch tätigen Personals eher pragmatisch (Kapitel 7.4) begründet ist. Hinweise darauf, dass eine gesicherte Betreuung der Schüler:innen ein bedeutsames Ziel der Schulen ist, liefert die StEG-Schulleitungsbefragung 2018 (StEG-Konsortium, 2019a), wie in Kapitel 7.4 bereits beschrieben. Inwiefern der Einsatz des weiteren pädagogisch tätigen Personals auch pädagogisch orientiert ist, lässt sich nur vermuten. Fest steht, dass die pädagogischen Fähigkeiten eher im außerunterrichtlichen Bereich zum Tragen kommen können. Besonders auffällig ist die Tatsache, dass kaum Vertreter:innen des weiteren pädagogisch tätigen Personals Teil einer Steuergruppe sind. Der Anteil liegt laut der vorliegenden Studie bei 5 %. Damit ist er deutlich unter dem Anteil von weiteren pädagogisch tätigen Personen an Ganztagsgymnasien in Nordrhein-Westfalen, wo laut einer Erhebung von Gröhlich et al. (2015) 74 % der weiteren pädagogisch tätigen Personen nicht in Organisations- und Managementaufgaben eingebunden sind. Somit ist es der überwiegenden Mehrheit an weiteren pädagogisch tätigen Personen an Grundschulen mit gebundenen Ganztagsklassen in Bayern nicht möglich, bei der Konzeption der Umsetzung von gebundenen Ganztagsklassen und anderen Schulentwicklungsprozessen direkt mitzuwirken. Von den befragten Lehrkräften gaben 36 % an, in einer Steuergruppe mitzuarbeiten. Auch dieser Anteil ist gering, liegt aber deutlich über dem des weiteren pädagogisch tätigen Personals. Dies lässt vermuten, dass die Steuerung von Schulen mit gebundenen Ganztagsklassen zum Großteil in der Hand der Schulleitung liegt. Laut der StEG (StEG-Konsortium, 2015, S. 40) steuert in 44 % der Grundschulen mit Ganztagsangebot die Schulleitung den Ganztagsbetrieb. Die Unterschiede können auch hier darin begründet sein, dass in der vorliegenden Studie speziell Schulen mit gebundenen Ganztagsklassen in Bayern untersucht wurden. Das Ergebnis, dass in 5 % der

Schulen in Ganztagsform ein Gremium besteht, in dem neben den Lehrkräften auch weiteres pädagogisch tätiges Personal eingebunden ist, findet sich sowohl in der StEG (2015, S. 40) als auch in dieser Studie. Es scheint so, dass immer noch die häufig kritisierten Top-Down-Modelle (Kamski & Dieckmann, 2009) als Führungskonzept an Schulen mit gebundenen Ganztagsklassen vorherrschen und die aktuell geforderten kooperativen Führungsmodelle (Huber, 2020) eher wenig verbreitet sind (Kapitel 4).

#### **Vorgaben der Schulleitung zur Kooperation:**

##### **→ Die Mehrheit der Schulleiter:innen macht keine Vorgaben zu multiprofessioneller Kooperation.**

Im Rahmen der Untersuchung konnte festgestellt werden, dass 80 % der Schulleiter:innen keine Vorgaben zu multiprofessioneller Kooperation machen. Daraus folgt, dass 20 % der Schulen mit gebundenen Ganztagsklassen Vorgaben zu multiprofessioneller Kooperation machen. Den höchsten Anteil daran haben Vorgaben zu gemeinsamen Besprechungszeiten mit 17 %. Verpflichtende gemeinsame Projekte (5 %) oder die Verpflichtung zu gemeinsamen Fortbildungsmaßnahmen (1 %) gibt es nur zu einem geringen Teil. Die Ergebnisse weisen erneut drauf hin, dass die Rolle des weiteren pädagogisch tätigen Personals zur Sicherstellung des zeitlichen Umfangs von gebundenen Ganztagsklassen vorgesehen ist (Kapitel 7). Eine verpflichtende Zusammenarbeit, bei der fachliche Expertise aus verschiedenen Bereichen gemeinsam genutzt wird, wird durch die Schulleitung zumindest nicht vorgeschrieben. Multiprofessionelle Kooperation wird also nicht forciert. Das widerspricht auf den ersten Blick den theoretischen Empfehlungen, dass die Schulleitung im Ganztage für eine Kooperation aller Beteiligten sorgen soll (Kapitel 4).

Andererseits könnte dieses Ergebnis auch darauf hinweisen, dass Schulleiter:innen in der Lage sind, Verantwortung zu delegieren, was eher auf einen offenen Führungsstil hinweisen würde. Dies wäre positiv zu bewerten. Forschungsergebnisse zeigen, dass ein Zwang zur Kooperation als zusätzliche Belastung empfunden wird (Muckenthaler, 2021, S. 238). Eine Verpflichtung kann also nicht das Ziel sein.

Trotzdem sollten Anreize für multiprofessionelle Kooperation geschaffen und Unterstützungsangebote gemacht werden. Wie Ergebnisse der StEG zeigen (StEG-Konsortium, 2015), werden kaum Fortbildungen angeboten, die Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal als gemeinsame Zielgruppe anvisieren. So fehlt ein bedeutsames Element, das einerseits zur Integration des Personals beitragen kann, andererseits auch dessen

Professionalisierung fördert (Kapitel 5.2). Es ist davon auszugehen, dass durch die Kombination aus fehlender Verpflichtung und zu wenig Angebot kaum gemeinsame Fortbildungen von Lehrkräften und weiteren pädagogisch tätigen Personen in gebundenen Ganztagsklassen besucht werden.

### **Zeitraumen für Besprechungen im Rahmen der multiprofessionellen Kooperation:**

#### **→ Zeitraumen für Besprechungen werden kaum vereinbart.**

Aufgrund der geringen Vorgaben durch die Schulleitung liegt es in der Hand der Lehrkräfte und der Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals, ob sie einen festen Zeitraumen für Besprechungen im Rahmen der multiprofessionellen Kooperation vereinbart haben. Etwa 70 % der Lehrkräfte in der Stichprobe gaben an, dass sie keinen festen Zeitraumen festgelegt haben, 10 % treffen sich nach dem Unterricht, 8 % in einer unterrichtsfreien Stunde und 7 % in einer Pause mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal, das in ihrer Klasse arbeitet. Rund 3 % der befragten Lehrkräfte gaben an, sich privat zu treffen. Die Zeit für Kommunikation gilt als zentrales Merkmal und als Voraussetzung von Kooperation (Spieß, 2004, 2015). Auch für Konfliktlöseprozesse ist die Kommunikation wichtig (Rank, 2021). Ihre Bedeutung ist insbesondere für multiprofessionelle Kooperation belegt (Rehm, 2018). Forderungen nach einer gemeinsamen Kooperationszeit zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal werden mittlerweile besonders für den Grundschulbereich laut (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz [SWK], 2022, S. 15). Eine gemeinsame Kooperationszeit scheint im Fall der untersuchten Stichprobe jedoch nicht die Regel zu sein. Unklar bleibt, warum keine festen Kooperationszeiten vereinbart wurden. Deshalb wurden diejenigen Lehrkräfte, die keine festen Besprechungszeiten vereinbart hatten, in der Befragung gebeten, Gründe dafür anzugeben. Grundsätzlich besteht bei fast allen Lehrkräften dieser Gruppe ein Interesse an Absprachen mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal. Nur 3 % geben fehlendes Interesse an Absprachen als Grund für die fehlenden Besprechungen an. Daraus lässt sich schließen, dass Klassenlehrkräfte grundsätzlich Bedeutung darin sehen, sich mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal auszutauschen. Es hat aber den Anschein, als würde die Kooperation von dieser Gruppe eher als Gelegenheitskooperation wahrgenommen werden. Dies zeigt sich dadurch, dass 63 % der Lehrkräfte angaben, sich nach Bedarf mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal zu besprechen. Rund 47 % der befragten Lehrkräfte nutzen Pausen, die Zeit zwischen

Unterrichtsstunden oder die Zeit nach Unterrichtsende – also Randzeiten. Zu vermuten ist, dass Absprachen eher als ‚Tür-und-Angel-Gespräche‘ stattfinden, also keinen verbindlichen Charakter haben, da Kooperation zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal an diesen Schulen kaum institutionalisiert ist. Bedenklich ist, dass 27 % der Lehrkräfte, die keinen festen Zeitrahmen vereinbart hatten, Rahmenbedingungen (fehlendes Zeitfenster, Zeiten nicht kompatibel) als Grund dafür angaben. Auf die Bedeutung passender Rahmenbedingungen wurde im Verlauf dieser Arbeit mehrfach verwiesen (vgl. Kapitel 3, Kapitel 7). Auch wurde bereits erläutert, dass die Schulleitung eine große Verantwortung dafür trägt, passende Rahmenbedingungen zu schaffen (vgl. Kapitel 4).

### 12.1.2 Ausstattung von gebundenen Ganztagsklassen

#### **Eignung der Ausstattung für die Arbeit in gebundenen Ganztagsklassen:**

➔ **Ausstattungsmerkmale werden von den Lehrkräften eher positiv bewertet.**

Bei der Frage nach der Eignung der einzelnen Ausstattungsmerkmale (Räume, materielle Ausstattung und personelle Ausstattung) konnte für alle drei Merkmale eine positive Zustimmung durch die befragten Klassenlehrkräfte festgestellt werden. Es zeigte sich aber auch, dass laut Einschätzung von 35 % der Lehrkräfte die Räume und die materielle Ausstattung, die ihnen zu Verfügung stehen, (eher) nicht den Bedürfnissen einer gebundenen Ganztagsklasse entsprechen. Hier scheint es Verbesserungsbedarf zu geben. Auch in der StEG (StEG-Konsortium, 2019a) beurteilt die Mehrheit der Schulleiter:innen (72 %) die materielle Ausstattung sowie die Räume (53 %) positiv. Die Beurteilung der Räume fällt in der vorliegenden Studie im Vergleich zur bundesweiten Befragung im Rahmen der StEG etwas positiver aus und die Beurteilung der materiellen Ausstattung etwas negativer. Die Beurteilung der personellen Ausstattung in der vorliegenden Studie liegt ebenfalls noch im positiven Zustimmungsbereich bei 55 % im Vergleich zu knapp 60 % in der StEG-Schulleitungsbefragung (StEG-Konsortium, 2019a, S. 46). Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse zur Eignung der Ausstattung, dass in mehr als der Hälfte der Schulen mit gebundenen Ganztagsklassen von einer Ausstattung auszugehen ist, die für die Arbeit in gebundenen Ganztagsklassen geeignet ist. Jedoch sollte beachtet werden, dass ein Anteil von 35 % bzw. 45 % der befragten Lehrkräfte die Ausstattungsmerkmale als nicht geeignet ansieht. Das zeigt, dass es hier noch ein deutliches Verbesserungspotential gibt. In Anbetracht dessen, dass die Ergebnisse der StEG im Zeitverlauf darauf hinweisen, dass der Anteil der positiven



Beurteilung von räumlicher und personeller Ausstattung zwischen 2012 und 2018 rückläufig ist (StEG-Konsortium, 2019a), können die Ergebnisse der vorliegenden Studie zusätzlich als Alarmsignal verstanden werden. Denn speziell für gebundene Ganztagsklassen ist nicht durchweg eine passende Ausstattung vorzufinden.

#### **Raumausstattung:**

##### **→ Den meisten Klassen steht nur ein Klassenzimmer als Unterrichtsraum zur Verfügung. Nebenräume oder der Flur werden häufig genutzt.**

Für das Ausstattungsmerkmal Räume wurden zusätzliche Erkenntnisse gewonnen. Der Mehrheit der befragten Klasselehrkräfte (74 %) steht nur ein Klassenzimmer zur Verfügung. Der Anteil der Klassen, die über zwei nebeneinanderliegende Klassenzimmer verfügen, ist eher gering. Dies wäre als Idealfall anzusehen (Kricke et al., 2018). So besteht nur für 14 % der Klassen die Möglichkeit, die beschriebene flexible Raumnutzung mit einer Gestaltung von Rückzugs- und Arbeitsbereichen sinnvoll umzusetzen (Kapitel 5.1). Knapp die Hälfte der Lehrkräfte gibt jedoch an, dass sich der Flurbereich für die Arbeit eignet. Diese Lehrkräfte scheinen durchaus dafür offen zu sein, Möglichkeiten zur Erweiterung der Räume wahrzunehmen. Auch das Vorhandensein von direkten Nebenräumen des eigenen Klassenzimmers oder entfernten Räumen wird von etwa einem Drittel der Lehrkräfte bestätigt. Die positive Bewertung der räumlichen Ausstattung ist demnach nachvollziehbar. Die Ergebnisse bestätigen jedoch auch, dass nicht in allen gebundenen Ganztagsklassen ideale Bedingungen vorzufinden sind. Die Berechnung der Zusammenhänge zwischen den Angaben der Eignung und den Angaben zur tatsächlichen Raumausstattung stützen die theoretischen Annahmen, dass mehr als ein Klassenzimmer als positives Ausstattungsmerkmal für gebundene Ganztagsklassen anzusehen ist. So ist ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der Beurteilung der Eignung der Räume und dem Vorhandensein von zwei Klassenzimmern sowie zwischen der Beurteilung der Räume und einem zusätzlichen Nebenraum zur alleinigen Nutzung vorhanden. Ein signifikant negativer Zusammenhang konnte gleichzeitig zwischen dem Vorhandensein von nur einem Klassenzimmer und der Beurteilung der Eignung durch die Lehrkräfte festgestellt werden. Die Ergebnisse aus der Studie von Kricke et al. (2018) können dadurch für gebundene Ganztagsklassen – auch ohne inklusive Schwerpunktsetzung – bestätigt werden. Laut Einschätzung der Lehrkräfte ist ein Raumangebot von zwei Klassenzimmern oder einem zusätzlichen Nebenraum, der der gebundenen Ganztagsklasse zur Verfügung steht, positiv zu bewerten.

**Personalausstattung:**

- ➔ **Das weitere pädagogisch tätige Personal in gebundenen Ganztagsklassen an Grundschulen ist eine heterogene Gruppe, die schwer zu beschreiben ist. Sowohl die Anzahl der Personen als auch ihre Qualifikation variieren stark.**

Auch die Personalausstattung der Schulen wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit genauer untersucht. Wie in Kapitel 5.2 beschrieben, bildet die Art der Qualifikation (pädagogisch qualifiziert oder nicht qualifiziert) für die Beschreibung des weiteren pädagogisch tätigen Personals ein sinnvolles Kriterium (Tillmann, 2020). Die Ergebnisse der Studie lassen Aussagen zu zwei Gruppen von pädagogisch qualifiziertem Personal zu: Erzieher:innen und Sozialpädagoginnen und -pädagogen. Anders als in der Ausgangserhebung der StEG (Höhmann, Bergmann et al., 2008) und anderen ganztagspezifischen Studien (Behr et al., 2007; Bellin & Tamke, 2009; Höhmann, Grewe et al., 2008; Kamski, 2011) bilden in der vorliegenden Studie pädagogisch qualifizierte Erzieher:innen nicht die größte Untergruppe des weiteren pädagogisch tätigen Personals. Mit einer Zustimmung von 14 % sind sie seltener vertreten als Sozialpädagoginnen und -pädagogen (Schulsozialarbeit) (45 %). Das könnte daran liegen, dass das Bundesland Bayern, das in der vorliegenden Studie im Fokus steht, die Jugendsozialarbeit an Schulen besonders unterstützt. Dadurch gehören Sozialpädagoginnen und -pädagogen in einer Vielzahl der bayerischen Schulen zum festen Personal (Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales, 2021). Außerdem wird die Schulsozialarbeit seit der Einführung des Bildungs- und Teilhabepakets der Bundesregierung (BuT) im Jahr 2011 an deutschen Schulen insgesamt gestärkt (Altermann et al., 2018; Deinet & Icking, 2019; Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz [SWK], 2022). Im Verlauf der Arbeit wurde bereits darauf verwiesen, dass der Elementarbereich in der Ausbildung von Erzieher:innen einen hohen Anteil ausmacht (Kapitel 5.2). Ein Großteil der Erzieher:innen strebt dadurch möglicherweise eine Beschäftigung im Elementarbereich an, in dem durch steigende Betreuungsquoten aktuell zahlreiche Stellen zu besetzen sind (Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales, 2022). Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass externe Partner:innen wie Vereine oder Musikschulen (72 %) die größte Gruppe der Kooperationspartner:innen darstellen. Inwieweit diese Gruppe pädagogisch qualifiziertes Personal beinhaltet, lässt sich nur vermuten. Anzunehmen ist, dass sich die Gruppe sowohl aus pädagogisch qualifizierten Personen wie Sportpädagoginnen bzw. -pädagogen oder Musikpädagoginnen bzw. -pädagogen als auch aus nicht pädagogisch qualifizierten Personen wie beispielsweise nebenberufliche oder ehrenamtliche Trainer:innen zusammensetzt.

Wahrscheinlich ist, dass sich auch in den anderen Personengruppen des weiteren pädagogisch tätigen Personals Personen mit einer pädagogischen Ausbildung befinden. Honorarkräfte oder Personen aus der Gruppe ‚Sonstige‘ können pädagogisch qualifiziert sein. Die Aussagen der befragten Lehrkräfte lassen allerdings keine Rückschlüsse darüber zu. Insgesamt bestätigen die gewonnenen Daten zur Personalausstattung, dass auch speziell für gebundene Ganztagsklassen bei den weiteren pädagogisch tätigen Personen von einer heterogenen Gruppe zu sprechen ist, wie es in der Literatur auch an anderen Stellen beschrieben wird (Höhmann, Bergmann et al., 2008; Tillmann, 2020). Ein signifikanter Zusammenhang zwischen einzelnen Personengruppen und der Beurteilung der Eignung der Personalausstattung durch die Lehrkräfte kann in dieser Studie nur in einem Fall festgestellt werden. So geht das Item Honorarkraft mit einer negativen Beurteilung der Personalausstattung einher. Warum dies der Fall ist, darüber lassen sich nur Vermutungen anstellen. Neben der möglicherweise fehlenden pädagogischen Qualifikation könnte dies auch an der Art des Beschäftigungsverhältnisses liegen. Denn Studienergebnisse belegen, dass ein Beschäftigungsumfang von weniger als sieben Zeitstunden als kooperationshemmend einzustufen ist (Behr et al., 2007; Gröhlich et al., 2015; Hochfeld & Rothland, 2022). Genau dieser geringe Beschäftigungsumfang könnte bei Honorarkräften verbreitet sein. Dass die Gruppe des weiteren pädagogisch tätigen Personals schwer zu beschreiben ist, könnte auch daran liegen, dass die Anzahl der Personen, die neben den Lehrkräften in einer gebundenen Ganztagsklasse arbeiten, in den einzelnen Klassen unterschiedlich ist. So zeigt bereits die erste Phase der StEG, dass eine steigende Anzahl von weiteren pädagogisch tätigen Personen mit einer größeren „berufsstrukturellen Vielfalt innerhalb dieser Gruppe“ (StEG-Konsortium, 2010, S. 23) einhergeht. Die Ergebnisse der Fragestellung 2 e (*Wie viele Personen sind neben den Lehrkräften in Ihrer Klasse tätig?*) zeigen die Unterschiede in der Anzahl der weiteren pädagogisch tätigen Personen pro Klasse auf. Es wurden große Unterschiede zwischen den gebundenen Ganztagsklassen der befragten Lehrkräfte festgestellt, wobei die Hälfte der Lehrkräfte nach eigenen Angaben mit drei bis fünf weiteren pädagogisch tätigen Personen zusammenarbeitet. Der hohe Wert der Standardabweichung ( $SD = 4.46$ ) bestärkt die Annahme, dass sich beim Einsatz des weiteren pädagogisch tätigen Personals keine gemeinsame Linie bei der Personalausstattung der gebundenen Ganztagsklassen in Bayern erkennen lässt. Diese Ergebnisse lassen sich mit Befunden der StEG in Verbindung bringen, wonach die Rekrutierung von weiterem pädagogisch tätigem Personal die

Haupt Herausforderung in Bezug auf den Ganztagsbetrieb darstellt (StEG-Konsortium, 2015, S. 43). Anzunehmen ist, dass Schulleiter:innen oft keine andere Möglichkeit sehen, als Personen zu beschäftigen, die nur geringe Stundenzahlen übernehmen und nur teilweise pädagogisch qualifiziert sind.

Die Lehrkräfte wurden in der vorliegenden Studie auch gefragt, ob sie sich aktiv darum bemüht haben, in der gebundenen Ganztagsklasse zu arbeiten. Die Ergebnisse zeigen, dass dies bei weniger als der Hälfte der befragten Lehrkräfte der Fall war. Dies lässt darauf schließen, dass die Mehrheit der Grundschullehrkräfte gebundene Ganztagsklassen (noch) nicht als ihren Wunscheinsatzort ansieht. Einerseits könnte die Tatsache, dass das Berufsbild der Grundschullehrkraft noch zu sehr der Lehrkraft in einer Halbtagsklasse entspricht, ein Grund dafür sein (Bertelsmann Stiftung et al., 2016). Andererseits könnten auch die Inhalte und die Struktur der Ausbildung dafür verantwortlich sein. Neben dem Studium ist auch die zweite Ausbildungsphase zentral für die Professionalisierung der Lehrkräfte. Der Vorbereitungsdienst bayerischer Grundschullehrkräfte beinhaltet 15 Wochenstunden eigenverantwortliche Unterrichtszeit im zweiten Ausbildungsjahr (Bayerische Staatskanzlei, 1992). Dadurch wird die Übernahme der Leitung einer gebundenen Ganztagsklasse zur Herausforderung. So werden Lehramtsanwärter:innen in Bayern zunächst auf die Arbeit als Klassenleiter:in in einer Halbtagsklasse vorbereitet. Der Wechsel in eine gebundene Ganztagsklasse könnte als schwierig wahrgenommen werden. Neben den pädagogischen Herausforderungen, die sich durch zentrale Qualitätsmerkmale und Handlungsfelder der Ganztagsbildung ergeben, wie multiprofessionelle Kooperation oder Rhythmisierung (Holtappels et al., 2009; Radisch et al., 2018a, 2018b), kann auch die Arbeitszeit als zusätzliche Hürde wahrgenommen werden. So geben Studienergebnisse Hinweise darauf, dass bei Lehramtsstudierenden, im Vergleich zu Studierenden in anderen Studiengängen, der Wunsch nach ausreichend Freizeit besonders ausgeprägt ist (Faulstich-Wieland et al., 2010). Besonders bei weiblichen Studierenden ist die Vereinbarkeit von Beruf und Familie häufig ein Grund, sich für das Lehramtsstudium zu entscheiden (Faulstich-Wieland et al., 2010). Die Wochenstundenzahl bleibt als Lehrkraft in einer gebundenen Ganztagsklasse zwar rechnerisch gleich; aber ein Stundenplan mit vermehrtem Unterricht am Nachmittag statt am Vormittag macht unter Umständen eine längere Anwesenheit an der Schule erforderlich. Dies könnte im Empfinden der Lehrkräfte die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie die eigene Freizeit beeinflussen.

### 12.1.3 Innere Struktur und Ausprägung multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen

#### **Struktur multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen:**

##### **→ Die drei theoretischen Formen multiprofessioneller Kooperation konnten in gebundenen Ganztagsklassen an Grundschulen identifiziert werden.**

Zur Identifikation der Struktur multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen wurden die Lehrkräfte zu verschiedenen Kooperationsaktivitäten befragt. Diese Aktivitäten konnten den drei aus der Literatur abgeleiteten Formen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen zugeordnet werden. Durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse wurde die Trennbarkeit der drei postulierten Formen bestätigt. Das Konstrukt multiprofessionelle Kooperation zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal in gebundenen Ganztagsklassen ist demnach multidimensional. Ein Modell mit drei Faktoren ist dem einfaktoriellen Modell überlegen. Somit wird deutlich, dass speziell für gebundene Ganztagsklassen sowohl Intensitätsniveaus als auch Inhaltsaspekte zur Unterscheidung von Kooperationsaktivitäten herangezogen werden können. Die Tatsache, dass Kooperationsintensität in Kombination mit Kooperationsinhalten zu einer differenzierten Darstellung des Konstrukts Kooperation führen kann, konnte durch eine Studie von Hartmann, Richter und Gräsel (2021) bereits für Lehrkräftekooperation gezeigt werden. Die Autorinnen und der Autor kamen dabei zu dem Ergebnis, dass die Struktur von Lehrkräftekooperation mehrdimensional ist. Die Kooperationsform und die Kooperationsgegenstände der beiden Studien unterscheiden sich jedoch. Während die vorliegende Studie zeigt, dass sich die Formen multiprofessioneller Kooperation auf höherer Intensitätsebene zwischen den Kooperationsgegenständen Unterricht und Schüler:in unterscheiden lassen, kommen Hartmann, Richter und Gräsel zu dem Ergebnis, dass bei der untersuchten Lehrkräftekooperation sowohl auf der Ebene mit einer geringeren Kooperationsintensität (Austauschebene) als auch auf der Ebene mit einer höheren Kooperationsintensität (kokonstruktive Ebene) eine inhaltliche Unterscheidung hinsichtlich der Gegenstände Unterricht und Schulentwicklung möglich ist. Demnach können durch das Instrument von Hartmann, Richter und Gräsel (2021) vier Kooperationsformen unterschieden werden. Die Autorinnen und der Autor verweisen darauf, dass eine weitere Ausdifferenzierung denkbar ist (Hartmann et al., 2021, S. 340). Anzunehmen ist, dass durch eine Erweiterung des Instruments, das in der vorliegenden Studie eingesetzt wurde, ebenfalls

eine differenziertere Darstellung der Formen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen möglich ist. Auch hier könnte eine inhaltliche Unterscheidung auf der Austauschebene angedacht werden. Erste Hinweise darauf liefert die Tatsache, dass bei der Skala Austausch bei der Berechnung der konfirmatorischen Faktorenanalyse und nachfolgend auch bei der Berechnung des Strukturgleichungsmodells zur Erreichung einer hinreichend hohen Reliabilität und aus inhaltlichen Gesichtspunkten auf ein Item verzichtet wurde (Kapitel 10.3.5). Genau dieses Item (Aus\_3) beinhaltet den Austausch über auffälliges Schülerverhalten, während die anderen Items nicht die Schüler:innen in den Mittelpunkt stellen. So wäre folglich eine Ausdifferenzierung der Kooperationsform multiprofessioneller Austausch denkbar, wobei eine der Formen die Schüler:innen und deren Verhalten beinhalten könnte.

#### **Ausprägung der identifizierten Formen multiprofessioneller Kooperation:**

- ➔ **Die Ausprägung der Kooperationsaktivitäten ist eher gering. Eine weitere Ausdifferenzierung der identifizierten Kooperationsformen ist denkbar.**

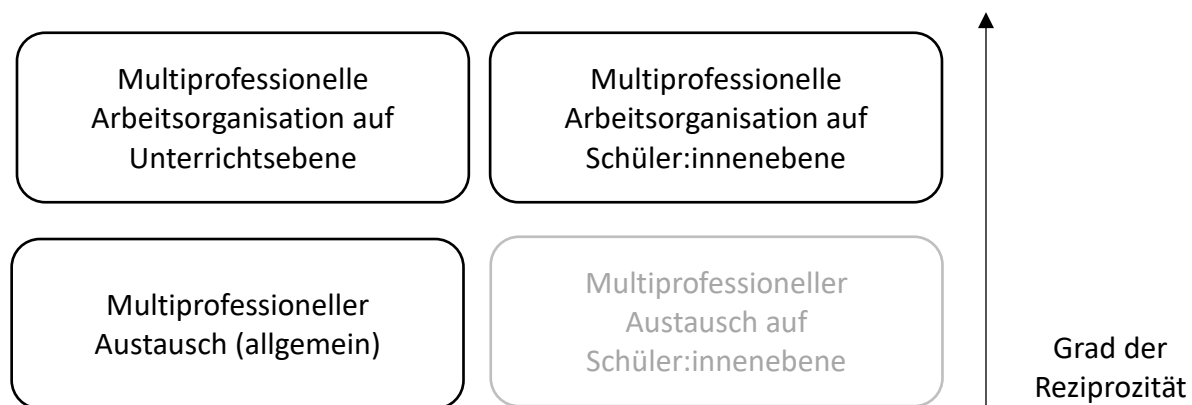
Die Betrachtung der deskriptiven Statistiken zur Ausprägung der einzelnen Formen (Tabelle 28, Kapitel 11.3) zeigt, dass multiprofessionelle Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen insgesamt eher schwach ausgeprägt ist. Dies steht im Einklang mit bereits vorliegenden Studienergebnissen, die ebenfalls zu dem Ergebnis kommen, dass Kooperationsaktivitäten selten stattfinden, (Tillmann, 2011) oder die anmahnen, dass Entwicklungsbedarfe für multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung bestehen (Bellin & Tamke, 2009; Fischer, Holtappels, Klieme et al., 2011). Die vorliegende Studie zeigt, dass dies auch speziell für gebundene Ganztagsklassen im Primarbereich gilt. Obwohl Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal in der teilgebundenen Ganztagsform, anders als in verschiedenen offenen Angeboten, überwiegend mit einer gleichbleibenden Schüler:innengruppe arbeiten, wird klar, dass sich nicht automatisch der Anreiz oder die Notwendigkeit zu kooperieren ergibt. Gründe dafür könnten auf Seiten der Lehrkräfte in einem Verlust der Autonomie sowie in einer zusätzlichen zeitlichen Belastung liegen (Besa et al., 2022; Köker, 2012; Kuper & Kapelle, 2012). Die zeitliche Mehrbelastung wurde allerdings an anderer Stelle von den Lehrkräften als unproblematisch eingestuft, wie in Kapitel 7.8 beschrieben (Richter & Pant, 2016, S. 13). Ein weiterer Grund könnte sein, dass sich die Lehrkräfte der Kompetenzen des weiteren pädagogisch tätigen Personals, beispielsweise von

Sozialpädagoginnen und -pädagogen, nicht bewusst sind (Chiapparini, 2023; Chiapparini et al., 2018), weil gemeinsame Ausbildungsabschnitte fehlen (Demmer & Hopmann, 2020). Bei der Betrachtung der identifizierten Kooperationsformen zeigt sich, dass die Form *multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene* die geringste Zustimmung erhält. Die gewonnenen Daten lassen darauf schließen, dass diese Form in gebundenen Ganztagsklassen nur in geringem Maß umgesetzt wird. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit anderen Studienergebnissen, die in Kapitel 7.8 erläutert wurden. Auch die Ergebnisse zur Aufgabenverteilung zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal machen die geringe Ausprägung plausibel. Wie im Rahmen der Untersuchung von Fragestellung 1 gezeigt wurde, sind unterrichtsnahe Aufgaben in gebundenen Ganztagsklassen überwiegend in der Hand der Lehrkräfte. Weiteres pädagogisch tätiges Personal wird nur selten im Unterricht eingesetzt. Dies deckt sich mit den Ergebnissen aus Studien zu weiterführenden Ganztagschulen (Dizinger et al., 2011; Gröhlich et al., 2015). Möglichkeiten zum Teamteaching oder anderen unterrichtsbezogenen Kooperationsanlässen bestehen somit kaum. Jedoch ist zum Teil weiteres pädagogisch tätiges Personal eingebunden, wenn es um die Aufsicht in Lernzeiten, individuelle Förderung oder die Organisation von Projekten geht (Kapitel 11.1). Sollten diese Tätigkeiten eine multiprofessionelle Zusammenarbeit erfordern, so bevorzugen die Personen die Form *multiprofessioneller Austausch*. Die Zustimmung zur Skala *multiprofessioneller Austausch* ist zwar höher, aber ebenfalls eher gering bis mittelmäßig ausgeprägt. Dies ist insofern überraschend, da bisherige Studienergebnisse zeigen, dass die Form Austausch am weitesten verbreitet ist, wie in Kapitel 7.8 erläutert (Beher et al., 2007; Böhm-Kasper et al., 2017; Drossel & Willems, 2014; Fussangel et al., 2010; Hochfeld & Rothland, 2022; Lorenz et al., 2012). Dass dies speziell für *multiprofessionellen Austausch* in gebundenen Ganztagsklassen der Grundschule nicht zutrifft, könnte mehrere Gründe haben. So ist denkbar, dass die Kooperationsform des *multiprofessionellen Austauschs* weniger stark verbreitet ist, weil ein reiner Austausch von Material oder Informationen nicht ausreicht, um den gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrag umzusetzen und gemeinsame Ziele zu erreichen. Dies würde gleichzeitig begründen, warum die Form *multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene* etwas höher ausgeprägt ist. Hier scheint ein Kooperationsanlass zu bestehen, der ein intensiveres Kooperationsniveau erfordert. Dass Kooperationsformen, die das Kind in den Fokus stellen, weiter verbreitet sind, darauf deuten auch Studienergebnisse von Böttcher, Maykus, Altermann und Liesegang (2011) hin. Sie

stellten fest, dass Vorteile multiprofessioneller Kooperation im Ganzttag von den Beteiligten darin gesehen werden, dass sich der Blick auf das Kind erweitert. Ein weiterer Grund könnte auch in den inhaltlichen Facetten der Skala *multiprofessioneller Austausch* liegen. Durch den Wegfall des Items Aus\_3 fehlt nun das Item, das am meisten Zustimmung erhielt. Dieses beinhaltet den Austausch über auffälliges Schülerverhalten. Wie in Tabelle 16 (Kapitel 10.3.2) zu sehen ist, erhält dieses Item eine hohe Zustimmung von 92 % (bei maximal möglichem Median von 4 und geringem IQR von 1). Erneut bestärkt sich dadurch die Annahme, dass eine weitere Form von multiprofessionellem Austausch in gebundenen Ganztagsklassen existiert, die mit *multiprofessionellem Austausch auf Schüler:innenebene* bezeichnet werden könnte. Diese Form wird in der vorliegenden Studie durch das Einzelitem Aus\_3 repräsentiert. Abbildung 19 enthält die Darstellung der Kooperationsform mit der Erweiterung um die zusätzliche Form *multiprofessioneller Austausch auf Schüler:innenebene*. Da zur endgültigen Identifikation der zusätzlichen Form eine Erweiterung des Instruments anzuraten ist, sollte diese Struktur mit einem erweiterten Instrument erneut geprüft werden.

### Abbildung 19

*Formen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen (mögliche Erweiterung); eigene Darstellung*



Wer die Ausprägung der erweiterten Kooperationsformen vergleicht (Tabelle 33)<sup>11</sup>, erkennt, dass der multiprofessionelle Austausch auf Schüler:innenebene – repräsentiert durch das

<sup>11</sup> Anzumerken ist, dass für die leichtere Vergleichbarkeit in Tabelle 42 zwar Mittelwert und Standardabweichung auch für die Kooperationsform multiprofessioneller Austausch auf Schüler:innenebene angegeben wurde, aufgrund der Tatsache, dass es sich um die Betrachtung eines ordinalskalierten Einzelitems handelt, ist der Median als Vergleichswert besser geeignet.



Einzelitem – am stärksten ausgeprägt ist. Weitere Forschung in diesem Bereich könnte helfen, diese zusätzliche Form zu identifizieren.

**Tabelle 33**

*Deskriptive Statistiken der erweiterten Formen multiprofessioneller Kooperation*

Kooperationsform	Items	M	SD	Median	Min	Max
Multiprofessioneller Austausch (allgemein)	3	2.34	0.82	2.33	1	4
Multiprofessioneller Austausch auf Schüler:innenebene	1	3.53	0.72	4	1	4
Multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene	3	1.50	0.61	1.33	1	3.67
Multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene	5	2.51	0.74	2.6	1	4

Anmerkungen: M: Skalenmittelwert, SD: Skalenstandardabweichung, Min: Skalenminimum, Max: Skalenmaximum, Skalierung: Likert-Skalierung mit vier Antwortstufen von 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“

#### 12.1.4 Ausprägung von Arbeitszufriedenheit und Entlastung durch Kooperation bei Klassenlehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen

##### **Arbeitszufriedenheit und Entlastung:**

- ➔ **Entlastung durch Kooperation ist bei den Klassenlehrkräften teilweise festzustellen.**
- ➔ **Die Arbeitszufriedenheit der Klassenlehrkräfte in gebundenen Ganztagsklassen ist zum Erhebungszeitpunkt hoch.**

Nach der Betrachtung der Deskriptiva zur erlebten Entlastung durch Kooperation bei Klassenlehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen ist festzuhalten, dass eine im mittleren Maß ausgeprägte Entlastung wahrgenommen wird. Die Einzelitems E\_1 und E\_3, die Entlastung bei Schülerproblemen beinhalten, erhielten auch hier die größte Zustimmung. Die befragten Lehrkräfte gaben zu über 60 % an, sich durch die Zusammenarbeit (eher) nicht auf sich allein gestellt zu fühlen beziehungsweise emotionalen Rückhalt zu empfinden. Dies deckt sich mit Studien zu Ganztagschulen im Sekundarbereich, in denen schülerbezogener Kooperation das Potential zur Entlastung zugeschrieben wurde (Dizinger et al., 2011). Die Vermutung liegt nahe, dass multiprofessionelle Kooperation mit Fokus auf Schüler:innen als

Hygienefaktor im Sinne der Zwei-Faktoren-Theorie nach Herzberg, Maisner und Snyderman (1959) anzusehen ist, wie in Kapitel 6.2 beschrieben. In das theoretische Rahmenmodell zur schulischen Beanspruchung (Böhm-Kasper, 2004) kann Entlastung durch Kooperation als positive Beanspruchungsreaktion eingeordnet werden (Kapitel 6.2).

Die gewonnenen Daten der vorliegenden Studie verweisen auf eine hohe Ausprägung der Arbeitszufriedenheit von Klassenlehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen an Grundschulen. Alle Einzelitems erhielten eine Zustimmung von mindestens 65 %. Am geringsten ist dabei mit 65 % die Zustimmung zur Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen (Z\_2) ausgeprägt. Diese liegt damit auf einem Niveau mit der Zustimmung zur Eignung der Räume (65 %) und der Zustimmung zur Eignung der materiellen Ausstattung (65 %), die im Rahmen der Untersuchung von Fragestellung 1 festgestellt werden konnte. Da auch bei Item Z\_2 ‚Hilfsmittel‘ und ‚Arbeitsraum‘ zur Spezifizierung angegeben sind, besteht eine inhaltliche Überschneidung. Die Übereinstimmung im Zustimmungsniveau kann als weiterer Beleg für die Validität der Erhebung gewertet werden (Kapitel 10.3.5). Besonders hoch ist die Zustimmung zum Item ‚Zufriedenheit mit der Tätigkeit‘. Dieses Ergebnis ist hervorzuheben in Verbindung mit der Tatsache, dass nur 44 % der Klassenlehrkräfte angaben, sich aktiv um die Arbeit in der gebundenen Ganztagsklasse bemüht zu haben (Fragestellung 2). Werden die Ergebnisse unter Einbezug des Züricher Modells nach Bruggemann (1976) betrachtet, so lässt sich festhalten, dass der Soll- und der Ist-Zustand bei einzelnen Facetten der Arbeitszufriedenheit von Klassenlehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen der Grundschule auf den ersten Blick nur geringfügig voneinander abweichen. Dies trifft besonders auf die Zufriedenheit mit der Tätigkeit und die Zufriedenheit mit den Entwicklungsmöglichkeiten zu. Andererseits werden durch die Ergebnisse auch Bedarfe aufgezeigt. Obwohl die Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen und der Schulorganisation im Mittel ebenfalls positiv ausfällt, zeigt sich hier deutliches Verbesserungspotential. Nur 24 % bzw. 28 % der befragten Lehrkräfte gaben für diese beiden Items an, völlig zufrieden zu sein (Abbildung 17). Insgesamt kann mit dieser Studie bestätigt werden, dass Klassenlehrkräfte in gebundenen Ganztagsklassen der Grundschule in Bayern eine eher hohe Arbeitszufriedenheit aufweisen. Die Studie reiht sich damit in eine Reihe von Studien ein, die ebenfalls hohe Zufriedenheitswerte für Lehrkräfte unterschiedlicher Schulstufen feststellten (Böhm-Kasper et al., 2001; Gahlings & Moering, 1961; Gehrman, 2003, 2013; Grimm, 1993; Ipfling et al., 1995; Lanvermeyer, 1965; Lempert, 1962; Stahl, 1995; Terhart et al., 1994). Jedoch gibt es

insgesamt auch hier Entwicklungsbedarf. Deutlich wird dies beispielsweise dadurch, dass nur 28 % der befragten Lehrkräfte angaben, völlig zufrieden zu sein, wenn sie an alles denken, was für ihre Arbeit eine Rolle spielt (Abbildung 17, Z\_5).

#### 12.1.5 Zusammenhänge zwischen den identifizierten Formen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen mit der Arbeitszufriedenheit und Entlastung durch Kooperation bei Lehrkräften

##### **Zusammenhänge zeigen sich für zwei Kooperationsformen:**

- ➔ **Multiprofessioneller Austausch steht in positivem Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte.**
- ➔ **Multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene steht in positiven Zusammenhang mit der Entlastung von Lehrkräften.**

Die fünfte Fragestellung der vorliegenden Arbeit beinhaltete die Prüfung von Zusammenhängen zwischen den identifizierten Formen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen und der Arbeitszufriedenheit sowie der Entlastung von Lehrkräften. Die Studie leistet damit einen bedeutsamen Beitrag dazu, das Forschungsfeld um das Konstrukt multiprofessionelle Kooperation und dessen Wirkung weiter zu erschließen. Die bisher vorliegenden Studienergebnisse liefern kein einheitliches Bild über Zusammenhänge von Kooperation und Arbeitszufriedenheit oder Entlastung. Es liegen einerseits Belege für einen positiven Zusammenhang zwischen Kooperation und der Arbeitszufriedenheit bzw. der Entlastung von Lehrkräften vor (Halbheer & Kunz, André, Maag Merki, Katharina, 2008; Köker, 2012; Liu et al., 2021; Pietsch et al., 2016); andererseits existieren Studienergebnisse, die keine Zusammenhänge zwischen den Formen Austausch und gemeinsamer Arbeitsorganisation mit dem Belastungserleben der Lehrkräfte feststellen (Dizinger et al., 2010, 2011). Jedoch konnte ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen einer intensiven Ko-Konstruktion und der Belastung von Lehrkräften aufgezeigt werden (Dizinger et al., 2010, 2011).

Positive korrelative Zusammenhänge bei der Untersuchung von Fragestellung 5 zeigten sich zunächst zwischen allen drei identifizierten Kooperationsformen und der Entlastung von Lehrkräften (Tabelle 32). Ein weiterer korrelativer Zusammenhang ist zwischen der Kooperationsform *multiprofessioneller Austausch* und der Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften festzustellen. Der Zusammenhang zwischen multiprofessioneller

Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene und der Entlastung von Lehrkräften kann durch das Strukturgleichungsmodell als gerichteter Zusammenhang abgebildet werden. Ein höherer Grad an intensiver Kooperation mit Blick auf einzelne Schüler:innen geht mit einem höheren Grad an wahrgenommener Entlastung auf Seiten der Lehrkräfte einher. Dass Kooperation das Potential zur Entlastung hat, wurde bisher insbesondere für Lehrkräftekooperation festgestellt (Böhm-Kasper, 2004; Köker, 2012). In der Studie von Köker (2012) berichten Lehrkräfte dann von Entlastung, wenn sie Verantwortung mit anderen Lehrkräften teilen. Genau darin könnte auch der Grund für die Entlastung durch multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene liegen. Auch hier werden Teilaufgaben zwischen Lehrkräften und weiteren pädagogisch tätigen Personen aufgeteilt oder gemeinsam bearbeitet – und damit vermutlich Verantwortung geteilt. Ein Zusammenhang zwischen multiprofessionellem Austausch und der Entlastung durch Kooperation kann im Strukturgleichungsmodell nicht abgebildet werden. Dasselbe gilt für die Konstrukte *multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene* und *Entlastung durch Kooperation*. In Bezug auf den multiprofessionellen Austausch könnte dies unter anderem dadurch zu erklären sein, dass der Austausch nicht mit einem Teilen von Verantwortung einhergeht und deshalb nicht ausreicht, um tatsächlich eine Entlastung zu empfinden. Auch ein Sicherheitsgefühl, das im Rahmen von Lehrkräftekooperation als entlastend beschrieben wird (Köker, 2012), könnte bei einem Austausch noch nicht auftreten. Hier bedarf es womöglich einer intensiveren Kooperationsform, z. B. der multiprofessionellen Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene.

In Anbetracht der Tatsache, dass multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene nur in geringem Maße vorzufinden ist (Kapitel 11.3), könnte dies eine Begründung dafür sein, dass kein Zusammenhang zum Konstrukt *Entlastung* nachgewiesen werden kann. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob Lehrkräfte womöglich keine Entlastung durch multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene erwarten und diese deshalb nur selten praktizieren. Bei der multiprofessionellen Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene wäre das Teilen von Verantwortung möglich; dies könnte aus verschiedenen Gründen unter den vorherrschenden Bedingungen allerdings nicht als sinnvoll erachtet werden. So unterrichten Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal selten gleichzeitig in einer Klasse, was aus der Aufgabenverteilung (Kapitel 11.1) abzulesen ist. Außerdem könnten Lehrkräfte annehmen, dass weiteres pädagogisch tätiges Personal nicht

die Kompetenzen mitbringt, die eine unterrichtsbezogene Kooperation erfordert. Auch darauf wurde bereits verwiesen (Kapitel 12.1.3) (Chiapparini, 2023).

Die korrelativen Zusammenhänge lassen sich so interpretieren, dass die gegenseitige Beeinflussung der Konstrukte auch in die gegensätzliche Richtung möglich ist. So wäre denkbar, dass durch eine wahrgenommene Entlastung die Bereitschaft zur Durchführung der Kooperationsformen *multiprofessioneller Austausch* und *multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene* steigt.

Für die Kooperationsform *multiprofessioneller Austausch* kann ein signifikanter Zusammenhang zur Arbeitszufriedenheit durch die Berechnung des Strukturgleichungsmodells festgestellt werden. Dieses Ergebnis ist hervorzuheben, da das Konstrukt *Arbeitszufriedenheit* ohne speziellen Fokus auf Kooperation operationalisiert wurde. Das Ergebnis erscheint plausibel in Anbetracht dessen, dass ein Austausch laut Definition kaum Risiken mit sich bringt. Konflikte treten bei dieser Form in der Regel nicht auf und trotzdem kann eine Effizienzsteigerung erreicht werden (Kapitel 7.2.). Außerdem zeigen auch andere Studienergebnisse, dass (Lehrkräfte-)Kooperation einen Prädiktor für Arbeitszufriedenheit darstellt (Pietsch et al., 2016). Dies kann nun auch für die Kooperationsform *multiprofessioneller Austausch* in gebundenen Ganztagsklassen bestätigt werden. Offen ist, ob der Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und multiprofessionellem Austausch auch in die andere Richtung existiert – also ob eine höhere Arbeitszufriedenheit auch ursächlich dafür ist, dass sich Lehrkräfte vermehrt mit weiterem pädagogisch tätigem Personal austauschen. Inhaltlich erscheint dies plausibel. So gibt es beispielsweise Belege dafür, dass Kooperation auch eine stärkere Identifikation mit der Schule bewirkt (Pietsch et al., 2016). Dadurch könnte ein Zugehörigkeitsgefühl entstehen, das einerseits mit Arbeitszufriedenheit einhergeht und andererseits auch die Bereitschaft erhöht, sich mit anderen auszutauschen.

Die Prüfung der Zusammenhangshypothesen durch das Strukturgleichungsmodell ergibt darüber hinaus keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der identifizierten Kooperationsform *multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene* und dem Konstrukt *Arbeitszufriedenheit* (Abbildung 18). Inwieweit die geringe Ausprägung der Kooperationsaktivität (Kapitel 11.3) als ursächlich für die fehlenden Zusammenhänge angesehen werden kann, ist auch hier nicht eindeutig nachweisbar, aber durchaus denkbar. In Anbetracht der Tatsache, dass sich Lehrkräfte durch eine multiprofessionelle

Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene weder zufriedener fühlen noch Entlastung wahrnehmen, könnten sie beim Kooperationsgegenstand *Unterricht* die *Low-Cost-Variante multiprofessioneller Austausch* bevorzugen.

Ein Zusammenhang zwischen der Kooperationsform *multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene* und der Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften zeigt sich in der vorliegenden Studie ebenfalls nicht. Die Gründe für fehlende Zusammenhänge zwischen den beiden intensiveren Kooperationsformen und der Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften könnten auch darin zu finden sein, dass die jeweilige Kooperationsform bisher einen zu geringen Anteil an der gesamten Tätigkeit der Lehrkräfte einnimmt, um Auswirkungen auf die allgemeine Arbeitszufriedenheit zu haben.

Insgesamt lässt sich durch die Studie belegen, dass die Betrachtung einzelner Formen multiprofessioneller Kooperation sinnvoll und notwendig ist. Dieses Ergebnis ist besonders zu betonen, da es dadurch möglich ist, zu unterscheiden, welche Kooperationsaktivitäten gefördert werden müssen, um Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit und Entlastung von Lehrkräften zu nehmen. Durch das Wissen über unterschiedliche Formen multiprofessioneller Kooperation ergeben sich Implikationen in verschiedenen Bereichen (Kapitel 12.3).

## 12.2 Limitationen

Bevor Implikationen für die Entwicklung der Qualität von gebundenen Ganztagsklassen durch Schulentwicklung (Kapitel 12.3.1) und Lehrkräfteprofessionalisierung (Kapitel 12.3.2) abgeleitet werden können, werden in diesem Kapitel Limitationen aufgezeigt, um auf die Bedeutsamkeit der Ergebnisse schließen zu können.

### 12.2.1 Zusammensetzung der Stichprobe

Die vorliegende Studie hatte zum Ziel, Qualitätskriterien in gebundenen Ganztagsklassen an Grundschulen in Bayern aus der Sicht von Lehrkräften zu erforschen. Klemm und Zorn (2016) verweisen darauf, dass sich die Bedingungen von gebundenen Ganztagsangeboten in den Bundesländern stark unterscheiden. Dies spricht dafür, einzelne Länder gesondert in den Blick zu nehmen. Durch die Beschränkung auf Lehrkräfte im Bundesland Bayern können organisatorische und strukturelle Einflussfaktoren teilweise als gegeben angenommen werden (Kapitel 10.3.1). Daraus folgt, dass die Aussagen in der Studie auch nur für die

Population der Lehrkräfte in Bayern Gültigkeit haben. Gleichwohl lassen sie sich auf Bundesländer mit ähnlichen Strukturen übertragen.

Die vorliegende Studie unterlag außerdem der Genehmigungspflicht. Die Genehmigung wurde durch die Regierung von Oberbayern für den Regierungsbezirk Oberbayern erteilt. Eine Vollerhebung aller Klassenlehrkräfte von gebundenen Ganztagsklassen in Oberbayern oder die Ziehung einer echten Zufallsstichprobe war durch den Grundsatz der Freiwilligkeit (Döring & Bortz, 2016b) aus forschungsethischen Gründen nicht möglich. Dies ist ein generelles Problem im Forschungsfeld mit Lehrkräften, was üblicherweise zu Studien mit Gelegenheitsstichproben führt, die zudem nur kleine Fallzahlen untersuchen (Kunter & Klusmann, 2010). Auch in dieser Studie wurde an einer Gelegenheitsstichprobe geforscht. Um trotzdem gültige Aussagen aus der Forschung ableiten zu können, ist es notwendig, dass „die Stichprobe die Merkmale der Zielpopulation angemessen abbildet“ (Kunter & Klusmann, 2010, S. 70). Zu prüfen ist deshalb, ob durch die Selektion, die durch die freiwillige Teilnahme und die Einschränkung auf Lehrkräfte in Oberbayern stattgefunden hat, eine Stichprobe gezogen werden konnte, die die Zielpopulation sinnvoll abbildet. Es nahmen insgesamt 222 Klassenlehrkräfte an der Erhebung teil. Die Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte ist als angemessen zu bezeichnen. Sowohl die Überschreitung der a-priori berechneten erforderlichen Stichprobengröße als auch die hohe Rücklaufquote auf Schulebene sind positiv zu bewerten (Kapitel 10.2). Die Geschlechterverteilung in der Stichprobe ist ebenfalls als passend anzusehen, da sie der Geschlechterverteilung der Gesamtpopulation der bayerischen Grundschullehrkräfte ähnelt. Jedoch zeigt die Altersstruktur in der Stichprobe Unterschiede zur Struktur in der Population aller Grundschullehrkräfte in Bayern zum Erhebungszeitpunkt. So könnten eher jüngere Lehrkräfte motiviert gewesen sein, an der Befragung teilzunehmen. Eine Verzerrung hinsichtlich der Selbstwirksamkeit oder Motivation von Klassenlehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen ist ebenfalls denkbar. So könnten vermehrt Lehrkräfte, die sich als besonders selbstwirksam oder motiviert im Kontext der gebundenen Ganztagsklasse empfinden, an der Studie teilgenommen haben. Die Unterschiede in der Altersstruktur zwischen Stichprobe und Gesamtpopulation der bayerischen Grundschullehrkräfte könnte aber auch bedeuten, dass die Altersstruktur der Klassenlehrkräfte in gebundenen Ganztagsklassen anders ist als in Regelklassen. Dass eher jüngere Lehrkräfte die Klassenleitung einer gebundenen Ganztagsklasse übernehmen, ist plausibel. Ein Grund dafür könnte sein, dass jüngere Lehrkräfte seltener in familienpolitischer Teilzeit arbeiten und neueren

Konzepten, z. B. gebundenen Ganztagsklassen, offener gegenüberstehen. Auch Schulleiter:innen könnten aus diesen Gründen dazu tendieren, eher jüngere Lehrkräfte zur Übernahme einer gebundenen Ganztagsklasse zu motivieren. In diesem Fall ist anzunehmen, dass die Stichprobe nicht verzerrt ist.

Zusammenfassend kann die Stichprobe in der Größe und teilweise in der Zusammensetzung als geeignet angesehen werden. Durch eine mögliche Verzerrung in der Altersstruktur und angesichts der Tatsache, dass die Studie in nur einem Regierungsbezirk durchgeführt wurde, sind die Ergebnisse jedoch nur zum Teil generalisierbar. Durch die Limitationen ergeben sich Anknüpfungspunkte für weitere Forschung; diese werden in Kapitel 12.4 aufgezeigt.

### 12.2.2 Design

Das Design der Studie ist querschnittlich-quantitativ angelegt. Die Daten wurden durch die Befragung einer Gruppe von Lehrkräften gewonnen. Deshalb könnte ein *Single-Source-Bias* (Söhnchen, 2009) vorliegen. Bei einer Studie, die, wie die vorliegende, auf Selbsteinschätzung beruht, ist generell die Gefahr von subjektiver Verzerrung, beispielsweise durch soziale Erwünschtheit, bei der Beantwortung gegeben (Echterhoff, 2013; Lüke & Grosche, 2018; Neyer, 2014). Dass durch Selbstauskunft dennoch belastbare Ergebnisse in der Forschung zur Kooperation erlangt werden können, konnte durch Pröbstel (2008) gezeigt werden. Auch andere Studien zur Lehrkräftekooperation und zur multiprofessionellen Kooperation greifen auf dieses methodische Mittel zurück (Dizinger, 2015; Muckenthaler, 2021).

Im Zuge der Befragung von Lehrkräften wurden auch Daten zu weiteren pädagogisch tätigen Personen erhoben. So wurden die Lehrkräfte unter anderem gebeten, anzugeben, welche Aufgaben weiteres pädagogisch tätiges Personal in der gebundenen Ganztagsklasse übernimmt. Es ist anzunehmen, dass die Antworten der Lehrkräfte verlässliche Ergebnisse liefern, da es sich bei den befragten Lehrkräften ausnahmslos um Klassenlehrkräfte von gebundenen Ganztagsklassen handelt, die einen guten Einblick in alle Angebote der gebundenen Ganztagsklasse haben. Eine Befragung der weiteren pädagogisch tätigen Personen wäre jedoch auch erforderlich. Dadurch könnte festgestellt werden, ob die identifizierten Kooperationsformen auch in der Wahrnehmung der weiteren pädagogisch tätigen Personen trennbar sind. Zudem könnten die Zusammenhangshypothesen aus Sicht des weiteren pädagogisch tätigen Personals geprüft werden.



Zur Beantwortung der Fragestellungen in dieser Studie ist ein Querschnittsdesign ausreichend. Jedoch ist zu beachten, dass sich durch dieses Design keine Entwicklungen ablesen lassen. Die Ergebnisse sind also als Momentaufnahme zu werten. Durch das Strukturgleichungsmodell können zwar die theoretisch angenommenen Pfade geprüft werden; Kausalität lässt sich dadurch jedoch nicht belegen.

Es ist denkbar, dass sich durch verschiedene Herausforderungen, die beispielsweise in Zusammenhang der Covid-19-Pandemie aufgetreten sind, seit der Erhebung Veränderungen bei verschiedenen Qualitätsmerkmalen ergeben haben. Insbesondere für die Bereiche Personalausstattung, multiprofessionelle Kooperation und für die Arbeitszufriedenheit oder die Entlastung von Lehrkräften erscheint dies als plausibel. So ist nicht unwahrscheinlich, dass Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal durch die Schulleitung zu mehr Kooperation auf Unterrichtsebene und auf Schüler:innenebene ermutigt werden. Denn aktuelle Studien zeigen Defizite auf Seiten der Schüler:innen auf, denen durch multiprofessionelle Zusammenarbeit begegnet werden könnte. So belegen der IQB-Bildungstrend 2021 (Stanat et al., 2022) und IGLU 2021 (McElvany et al., 2023), dass sich der Anteil der Schüler:innen, die Mindeststandards verfehlen, in den vergangenen Jahren erhöht hat (McElvany et al., 2023; Stanat et al., 2022). Gleichzeitig wird eine „Verankerung des Kooperationsauftrags von Lehrkräften mit weiterem multiprofessionellem Personal im Schulprogramm“ (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz [SWK], 2022, S. 6) gefordert. Außerdem ist fraglich, inwieweit sich die hohen Zufriedenheitswerte im Spiegel aktueller schulischer und gesellschaftlicher Herausforderungen erneut so darstellen lassen. So könnten unter anderem Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Lehrkräftemangel (Forsa, 2022) oder dem Ukrainekrieg die Zufriedenheitswerte beeinflussen, aber auch zu vermehrten Kooperationsaktivitäten führen. Auch etwaige mittel- und längerfristige negative Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit und Entlastung von Lehrkräften durch die erhöhte Belastung während der Covid-19-Pandemie (Allen et al., 2020; Huber & Helm, 2020; Klapproth et al., 2020; Swigonski et al., 2021; Zhou & Yao, 2020) sind zu bedenken.

Eine weitere Limitation besteht darin, dass sich durch das Design nicht zeigen lässt, inwiefern sich die Zustimmungen zu den erhobenen Konstrukten und strukturellen Bedingungen auf Schulebene gleichen. Die Pseudonymisierung der Daten, die notwendig war, um zu

gewährleisten, dass keine Rückschlüsse auf die Identität der Lehrkräfte in der Stichprobe gezogen werden können, lässt diese Berechnung nicht zu.

### 12.2.3 Erhebungsinstrumente und Auswertungsverfahren

Weitere Limitationen der Studie ergeben sich durch die verwendeten Erhebungsinstrumente und Auswertungsverfahren. Zu einzelnen Qualitätsmerkmalen wurden deskriptive Daten gewonnen. Diese Erkenntnisse beschreiben die Ausprägung des jeweiligen Qualitätsmerkmals, lassen jedoch keinen Rückschluss auf die Gesamtpopulation zu. So können zur Aufgabenverteilung, zu den Vorgaben der Schulleitung zur Kooperation, zu den Kooperationszeiten, zur Anzahl und zu den Professionen des weiteren pädagogisch tätigen Personals und zum Tätigkeitsbeginn der Arbeit in gebundenen Ganztagsklassen zwar Aussagen für die Stichprobe getätigt werden; diese sind allerdings nicht generalisierbar. Jedoch lassen sich durch die gewonnen deskriptiven Daten Tendenzen zu den Ausprägungen der einzelnen Merkmale ableiten. Die Gestaltung der Erhebungsinstrumente ermöglicht außerdem verschiedene inferenzstatistische Verfahren, wodurch Aussagen für die Population der Grundschullehrkräfte in gebundenen Ganztagsklassen in Bayern möglich sind.

Die Merkmale der Strukturebene wurden unter anderem mit Hilfe von adaptierten Items aus der Studie von Fischer, Preiß und Quant (2017) erhoben. Das Instrument eignet sich aus schulorganisatorischer Sicht einerseits, weil es im Bundesland Bayern bereits eingesetzt wurde. Andererseits wurde das Instrument für die Forschung zu Kooperation im Bereich inklusive Schule entwickelt (Heimlich et al., 2016). Es könnte dadurch nur bedingt dafür geeignet sein, Bedingungen für multiprofessionelle Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen sinnvoll zu erfassen. Eine Adaption der Items wurde durchgeführt, um dies nach Möglichkeit zu vermeiden. Die erhobenen Merkmale wurden aus ganztagspezifischer Literatur (Dollinger, 2012, 2014; Tillmann, 2020) abgeleitet und um selbst entwickelte, ganztagspezifische Items ergänzt.

Beschränkungen ergeben sich darüber hinaus durch den Umfang der Studie, die als einzelnes Dissertationsprojekt und nicht als Forschungsprojekt einer größeren Projektgruppe angelegt ist. So wurden beispielsweise bei der Erhebung der Raumausstattung nur Unterrichtsräume untersucht. Dollinger (2012, S. 45) weist aber ausdrücklich darauf hin, dass nicht nur passende Unterrichtsräume für die Arbeit in gebundenen Ganztagsklassen notwendig und bedeutsam sind, sondern insbesondere auch auf die Gestaltung des Freigeländes zu achten ist. Vor diesem

Hintergrund besteht die Möglichkeit, dass die Lehrkräfte bei der Frage nach der Eignung der Räume (Tabelle 17) auch dies bedacht haben.

Auch zur Erhebung des Merkmals der Personalausstattung (Tabelle 19) wären weitere Items denkbar. So konnte beispielsweise durch die Ausgangserhebung der StEG die Personengruppe des weiteren pädagogisch tätigen Personals differenzierter beschrieben werden (Tillmann, 2020, S. 1382).

Bei der Erhebung des Konstrukts *multiprofessionelle Kooperation* wurde auf die etablierten Messinstrumente von Fussangel (2008), Pröbstel (2008), Dizinger (2015) und Dizinger et al. (2011) zurückgegriffen. Diese Instrumente wurden nicht für die multiprofessionelle Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen der Grundschule entwickelt. Sie folgen der Annahme von Gräsel et al. (2006), dass es unterschiedliche Niveaustufen von Kooperation bei Lehrkräften gibt. Dass sich unterschiedliche Niveaustufen auch bei multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen zeigen, konnte erst durch die vorliegende Studie nachgewiesen werden. Eine Validierung durch weitere Studien erscheint sinnvoll. Außerdem hat sich im Verlauf der Studie gezeigt, dass das Erhebungsinstrument zur Erfassung des Konstrukts *multiprofessionelle Kooperation* erweitert werden sollte. So gibt es Hinweise darauf, dass eine Unterscheidung von zwei inhaltlichen Kooperationsformen auf der Austauschebene sinnvoll sein könnte (Kapitel 12.1.3, Abbildung 19). Dazu ist das Erhebungsinstrument allerdings nicht umfangreich genug, da die Form *multiprofessioneller Austausch auf Schüler:innenebene* aktuell nur durch ein Einzelitem repräsentiert wird.

## 12.3 Implikationen

Trotz der Limitationen, die in Kapitel 12.2. erläutert wurden, liefert die Studie aussagekräftige Ergebnisse, aus denen Implikationen für die Schulentwicklung von Schulen mit gebundenen Ganztagsklassen und für die Lehrkräfteprofessionalisierung abgeleitet werden können. Auch hier soll der Aspekt *Qualität von gebundenen Ganztagsklassen* mitbedacht werden.

### 12.3.1 Implikationen für den Bereich der Schulentwicklung

Auf schulorganisatorischer Ebene wird durch die Studie aufgezeigt, dass die Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal unterschiedliche Aufgaben schwerpunktmäßig übernehmen. Dies erscheint zunächst sinnvoll, da anzunehmen ist, dass jede Profession spezifische Fachkenntnisse innehat. So gelten beispielsweise Lehrkräfte als Expertinnen und

Experten für das Unterrichten und übernehmen deshalb häufig unterrichtsnahe Aufgaben. Trotzdem könnte die Aufgabenverteilung überdacht werden. Nur 13 % der weiteren pädagogisch tätigen Personen sind nach Aussage der Lehrkräfte in die Elternarbeit eingebunden. Dieser Anteil ist gering in Anbetracht des Befundes, dass 54 % der weiteren pädagogisch tätigen Personen die Aufsicht (z. B. in Lernzeiten) übernehmen. Es ist zu vermuten, dass sie dadurch Aussagen zum Arbeitsverhalten der Kinder machen können und in der Lage sind, Förderimpulse zu geben. Auch zum Sozialverhalten der Schüler:innen können weitere pädagogisch tätige Personen Aussagen treffen, da sie überwiegend das Mittagessen betreuen (83 %) und die Freizeitgestaltung übernehmen (70 %). Weiteres pädagogisch tätiges Personal sollte deshalb vermehrt in die Elternarbeit eingebunden werden und könnte unter anderem durch das gemeinsame Führen von Elterngesprächen Lehrkräfte entlasten.

Eine Aufgabe, die sowohl Lehrkräften als auch weiteres pädagogisch tätiges Personal nur in geringem Maße wahrnehmen, ist die Mitarbeit in einer Steuergruppe. Dies ist ein Hinweis darauf, dass kooperative Führungsstile bisher nur geringfügig ausgeprägt sind. Anzuraten wäre, kooperative Führungsstile stärker an den Schulen zu implementieren. Dies könnte die Qualität der Ganztagsbildung erhöhen.

Rund 45 % der befragten Lehrkräfte in dieser Studie gaben an, dass Sozialpädagoginnen oder -pädagogen in ihrer Klasse tätig sind. Etwa 14 % der Stichprobe trafen die Aussage, dass Erzieher:innen in der gebundenen Ganztagsklasse arbeiten. Die Kompetenzen dieser qualifizierten Fachkräfte könnten besser genutzt werden, um die konzeptionelle Verzahnung zwischen Unterricht und zusätzlichen Ganztagsangeboten zu stärken, die in der Definition der KMK (Kapitel 3.1) vorgesehen ist. Nicht sinnvoll erscheint, die Rolle der gut ausgebildeten pädagogischen Fachkräfte rein darin zu sehen, den erhöhten quantitativen Umfang von gebundenen Ganztagsklassen abzudecken und fehlende Lehrkräftestunden auszugleichen (Speck, 2020).

Im Bereich Führungsverhalten bleibt offen, ob die Schulleitung bei den Vorgaben zur Kooperation eine aktive Rolle übernehmen sollte oder ob eine offene Haltung und Vertrauen in die kooperierenden Personen zielführender wären. In jedem Fall ist in Bezug auf die Qualität der Strukturebene noch genauer darauf zu achten, passende Rahmenbedingungen für Kooperation zu schaffen. Neben geeigneten Zeitfenstern und einer angemessenen Personalausstattung könnten Fortbildungen, an denen Lehrkräfte und weitere pädagogisch tätige Personen gemeinsam teilnehmen, die Professionalisierung unterstützen und damit die

Qualität der Ganztagsbildung steigern. Die Integration aller Personengruppen in ein gemeinsames Kollegium könnte dadurch ebenfalls verbessert werden. Zu den Rahmenbedingungen zählen auch Arbeitsplätze für Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal an Schulen, damit gemeinsames Arbeiten zwischen oder nach dem Unterricht möglich ist. Auch die Bereitstellung von digitalen Kooperationsplattformen könnte sinnvoll sein.

Wie diese Studie zeigt, geht eine höhere Qualität bei den Ausstattungsmerkmalen, beispielsweise ein Raumangebot, das über den eigenen Klassenraum hinausgeht, mit einer besseren Bewertung der Eignung der Räume für die Arbeit mit gebundenen Ganztagsklassen einher. Zur Sicherstellung geeigneter Ausstattungsmerkmale ist ein regelmäßiger Austausch mit dem Sachaufwandsträger anzuraten. Ziel aller Beteiligten sollte es sein, die Ausstattung nach und nach zu verbessern bzw. einen hohen Standard zu halten. Außerdem zeigt sich ein negativer Zusammenhang zwischen der Tatsache, dass Honorarkräfte in der Klasse beschäftigt werden und der Bewertung der Personalausstattung. Daraus lassen sich zwei Implikationen ableiten: Zum einen sollte auf die Qualifikation des weiteren pädagogisch tätigen Personals geachtet werden. Zum anderen sollte der Beschäftigungsumfang der weiteren pädagogisch tätigen Personen angemessen gewählt werden. Honorarkräfte sind oft in geringen Teilzeitverhältnissen beschäftigt. Studien belegen, dass dies negative Auswirkungen auf die Kooperation hat (Beher et al., 2007; Gröhlich et al., 2015).

Darüber hinaus belegt diese Studie, dass es mindestens drei unterschiedliche Kooperationsformen von multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen gibt und dass zwischen der Kooperationsform *multiprofessioneller Austausch* und *Arbeitszufriedenheit* sowie zwischen der Kooperationsform *multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene* und der Entlastung von Lehrkräften positive Zusammenhänge bestehen.

Die einzelnen Kooperationsformen werden insgesamt in geringem bis mittlerem Maße ausgeübt. Um die Ausprägung des Qualitätsmerkmals *multiprofessionelle Kooperation* zu erhöhen, sollten Schulleitungen generell auf ein kooperationsförderndes Klima achten. Dazu zählt, dass zu Beginn einer Kooperation Möglichkeiten zum Kennenlernen aller Beteiligten organisiert und auch während der Kooperation vertrauensbildende Maßnahmen ermöglicht werden. Außerdem sollte eine personelle Kontinuität zugesichert werden (Van Santen & Seckinger, 2003).

Aufgrund der Erkenntnisse der vorliegenden Studie über einzelne Formen multiprofessioneller Kooperation und den aufgezeigten Zusammenhängen mit Konstrukten der Wirkungsebene erscheint es sinnvoll, einzelne Kooperationsformen konkret zu fördern. So erfordert der multiprofessionelle Austausch vor allem Möglichkeiten zur Kommunikation und zur Weitergabe von Material. Kommunikation kann in gemeinsamen Pausen oder Besprechungsstunden stattfinden. Auch gemeinsame Unternehmungen wie ein Ausflug oder ein gemeinsames Abendessen könnte die Kommunikationsbereitschaft fördern. Für den Informations- und Materialaustausch sollte neben Gelegenheiten zum persönlichen Kennenlernen ein passendes digitales Tool gefunden werden, mit dem alle Beteiligten gerne arbeiten. Um die Kooperationsform *multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene* zu fördern, sind feste Zeitfenster für Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal einer Klasse unbedingt einzuplanen. So haben sie die nötige Zeit, um gemeinsame Ziele zu vereinbaren, und können zur Erreichung dieser Ziele und bei Herausforderungen die Expertise beider Seiten nutzen. Auch gemeinsame Fortbildungen sind eine denkbare Unterstützung. Die Zusammenarbeit erscheint sinnvoller und die Organisation der Zusammenarbeit erscheint einfacher, wenn weniger Personen, mit jeweils hohem Stundendeputat, gemeinsam in einer gebundenen Ganztagsklasse arbeiten. Essentiell ist auch hier, dass kein Zwang zur Kooperation besteht. Dies wirkt sich tendenziell eher negativ aus, wie Studienergebnisse zur Kooperation im inklusiven Setting zeigen (Muckenthaler, 2021). Inwieweit auch die multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene gefördert werden sollte, bleibt zunächst offen. Es konnte weder ein positiver noch ein negativer Zusammenhang zwischen der identifizierten Kooperationsform *multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene* und den Konstrukten *Arbeitszufriedenheit* und *Entlastung* festgestellt werden. Aus schulorganisatorischer Sicht könnte es sinnvoll sein, diese Kooperationsform zu fördern – sowohl aus fachlicher Perspektive als auch, um den Lehrkräftemangel auszugleichen. Da laut den Ergebnissen dieser Studie ein Teil der weiteren pädagogisch tätigen Personen gut qualifiziert ist, könnten sich dadurch Kooperationsanlässe auf Unterrichtsebene entwickeln lassen. So bietet beispielsweise der Sachunterricht der Grundschule verschiedene Themenfelder mit pädagogischem Schwerpunkt (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013), wofür die Expertise der qualifizierten weiteren pädagogisch tätigen Personen wertvoll sein könnte. Ein weiterer Kooperationsanlass auf Unterrichtsebene könnte die Umsetzung von Besuchen außerschulischer Lernorte sein. Je

nach Qualifikation der weiteren pädagogisch tätigen Personen lassen sich diese Beispiele erweitern.

### 12.3.2 Implikationen für den Bereich der Lehrkräfteprofessionalisierung

Implikationen für den Bereich der Lehrkräfteprofessionalisierung ergeben sich für die Aus- und Weiterbildung in allen drei Phasen der Lehrkräfteausbildung. So empfiehlt es sich, Qualität in der Ganztagsbildung und die Entwicklung der Qualitätsmerkmale multiprofessioneller Kooperation als gemeinsame Entwicklungsaufgabe in der Schulwirklichkeit und an den Lehrkräftebildungsstätten anzusehen. Zunächst sollte im Studium darauf geachtet werden, dass Studierende Kompetenzen im Bereich Ganztagsbildung und Kooperation erwerben können. Neben geeigneten Vorlesungs- und Seminarinhalten sind auch Seminarkonzepte denkbar, in denen angehende Lehrkräfte gemeinsam mit angehenden Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Erzieher:innen oder weiteren Professionen lernen. Formate dazu werden bereits an einzelnen universitären Standorten angeboten (Preis & Kanitz, 2018). Ein Ausbau dieser Angebote ist wünschenswert. Auch in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung sollte darauf geachtet werden, dass praktische Erfahrungen in den Bereichen Ganztagsbildung und Kooperation gesammelt und reflektiert werden können. So könnten verbindliche Hospitationen und Unterrichtsversuche in gebundenen Ganztagsklassen Barrieren abbauen. Dies könnte dazu führen, dass sich mehr Lehrkräfte aktiv um eine Arbeit in einer gebundenen Ganztagsklasse bemühen. Die Lehrkräfte, die in den gebundenen Ganztagsklassen arbeiten, sind laut Ergebnissen dieser Studie zufrieden. Sie sollten Gelegenheit bekommen, Studierenden und Lehramtsanwärter:innen Einblicke in ihre Arbeit zu gewähren. Außerdem sind Fortbildungen auf allen Ebenen wünschenswert – idealerweise solche, die Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal als Team besuchen können. Gleichzeitig muss die Schule Vertretungen so organisieren, dass diese Fortbildungen auch gemeinsam wahrgenommen werden können. Gemeinsame Fortbildungen erscheinen besonders hilfreich, da auf diese Weise bestehende Teams dabei unterstützt werden können, gemeinsame Ziele zu entwickeln und den eigenen Kooperationsprozess zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

---

## 13 Resümee der Arbeit

---

### 13.1 Zusammenfassende Darstellung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Qualitätsmerkmalen von gebundenen Ganztagsklassen, wobei ein Qualitätsmerkmal im Zentrum steht: *multiprofessionelle Kooperation*. Die Notwendigkeit, die Qualität von ganztägiger Bildung in Deutschland in den Blick zu nehmen und Anhaltspunkte dafür zu liefern, diese weiterzuentwickeln, ergibt sich aus der Tatsache, dass Zusammenhänge zwischen der pädagogischen Qualität ganztägiger Angebote und positiven Effekten auf Seiten der Schüler:innen durch die StEG empirisch belegt sind. Positive Effekte konnten unter anderem hinsichtlich der Zufriedenheit und teilweise hinsichtlich der Leistungsentwicklung von Schüler:innen festgestellt werden (StEG-Konsortium, 2019b).

Spätestens seit dem Ausbau der Ganztagsbildung im Rahmen des Investitionsprogramms IZBB (BMBF, 2003a) sind Ganztags(grund)schulen mit hohen Erwartungen verbunden. Sie sollen zur Sicherung gerechter Bildungschancen beitragen (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz [SWK], 2022). Nicht zuletzt macht der bundesweite Rechtsanspruch auf eine Ganztagsbetreuung im Grundschulalter für Kinder, die ab dem Schuljahr 2026 eingeschult werden (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSJ], 2021), die Aktualität des Themas deutlich. Ein weiterer Ausbau von Angeboten der Ganztagsbildung darf nicht ohne die Berücksichtigung von deren Qualität geschehen.

Das Qualitätsmerkmal *multiprofessionelle Kooperation* gilt als zentrales Handlungsfeld im Ganztage (Radisch et al., 2018a, 2018b) und birgt in Anbetracht des aktuellen Lehrkräftemangels (Forsa, 2022) das Potential, die pädagogische Qualität von Ganztagschule zu erhöhen (Speck, 2020) und Lehrkräfte zu entlasten (Dizinger et al., 2010; Köker, 2012). In dieser Arbeit wurde das Qualitätsmerkmal in jener Ganztagsform untersucht, die in der bisherigen Forschung wenig Beachtung gefunden hatte: die teilgebundene Form, die in Bayern als gebundene Ganztagsklasse bezeichnet wird.

Zur Darstellung theoretischer und empirischer Grundlagen wurde zu Beginn der Arbeit erläutert, welche Auffassung von Qualität der Studie zugrunde liegt (Kapitel 2). Anschließend wurde beschrieben, was unter ganztägiger Bildung zu verstehen ist. Die Form gebundene Ganztagsklasse wurde vorgestellt sowie die Rolle der Lehrkräfte in dieser Ganztagsform erläutert (Kapitel 3). Da ein kriterienorientierter Zugang zum Thema Qualität gewählt wurde,



erfolgte in Kapitel 4 die Darstellung von Qualitätsmerkmalen in gebundenen Ganztagsklassen auf der Strukturebene, der Prozessebene und der Wirkungsebene. Neben der *multiprofessionellen Kooperation* als Qualitätsmerkmal der Prozessebene wurden die Merkmale *organisatorische Rahmenbedingungen* und *Ausstattung von gebundenen Ganztagsklassen* als Merkmale der Strukturebene ausgewählt und vorgestellt (Kapitel 5). Sie bilden die Grundlage und den Ausgangspunkt für die Prozesse im Kontext der gebundenen Ganztagsklassen und stellen Gelingensbedingungen für multiprofessionelle Kooperation dar. Es folgte in Kapitel 6 die Erläuterung des Forschungsstandes zu den Konstrukten *Arbeitszufriedenheit* und *Entlastung* von Lehrkräften. Sie wurden als Merkmale der Wirkungsebene ausgewählt, weil diese Konstrukte in gebundenen Ganztagsklassen kaum erforscht waren und Zusammenhänge zu multiprofessioneller Kooperation zwar wahrscheinlich sind, jedoch speziell für gebundene Ganztagsklassen nicht nachgewiesen waren. Der in Kapitel 7 beschriebene theoretische und empirische Forschungsstand zu (multiprofessioneller) Kooperation bildete die Grundlage zur Herleitung theoretischer Formen von multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen (Kapitel 8). Diese gingen in ein Arbeitsmodell (Abbildung 9) ein, in dem die beschriebenen Qualitätsmerkmale zueinander in Beziehung gesetzt wurden. Davon ausgehend wurden in Kapitel 9 Fragestellungen abgeleitet. Das dazu passende methodische Vorgehen wurde in Kapitel 10 beschrieben. Es handelt sich bei der vorliegenden Studie um eine quantitativ-querschnittliche Studie, in der 222 Klassenlehrkräfte von gebundenen Ganztagsklassen befragt wurden. Als Auswertungsmethode wurden neben deskriptiven Verfahren konfirmatorische Faktorenanalysen und ein Strukturgleichungsmodell verwendet. Die deskriptiven und inferenzstatistischen Ergebnisse der fünf Fragestellungen wurden anschließend vorgestellt und diskutiert. Daraus konnten Implikationen für die Bereiche Schulentwicklung und Lehrkräfteprofessionalisierung abgeleitet werden.

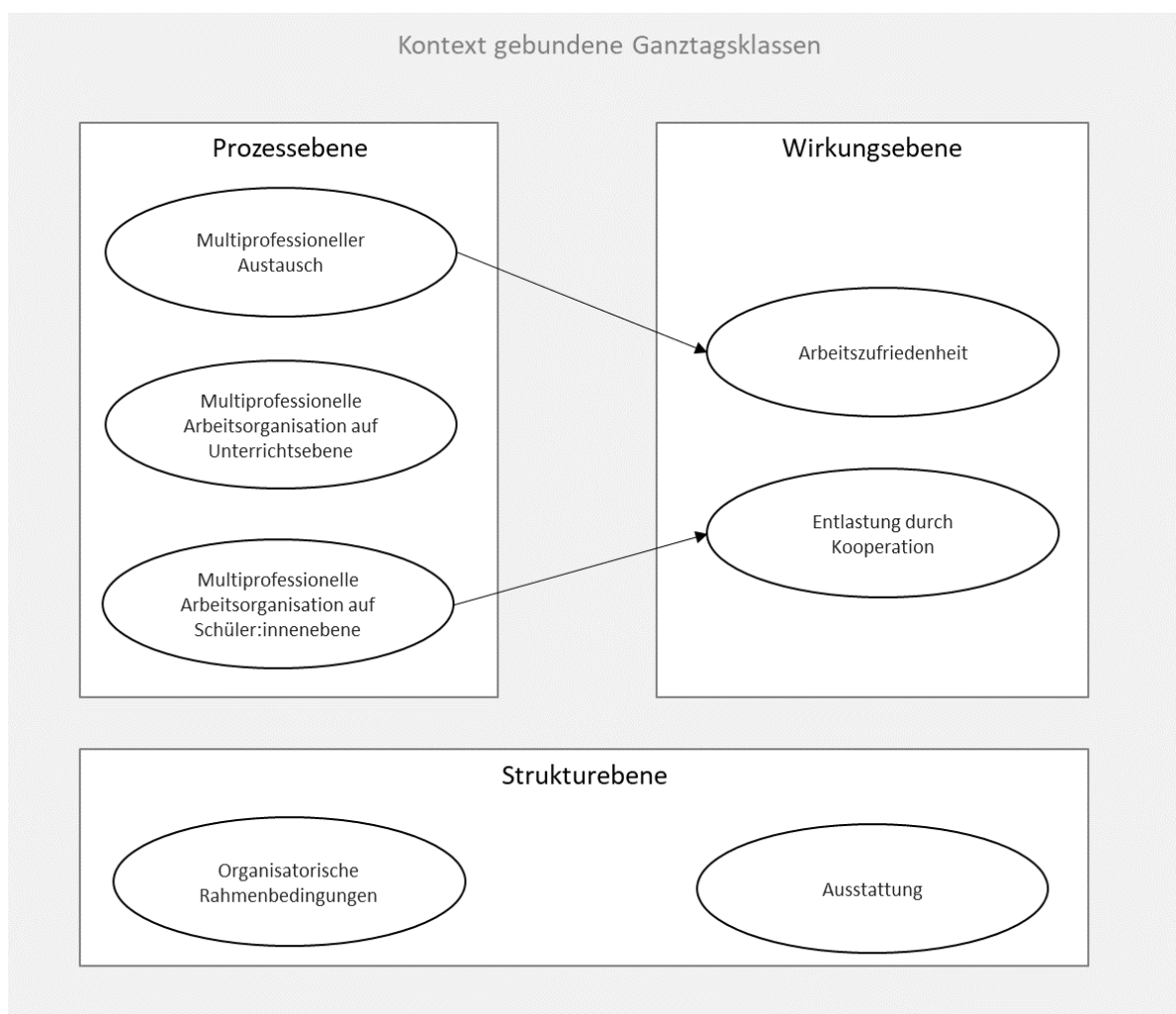
### 13.2 Theoretischer und empirischer Ertrag

Die vorliegende Studie kann sowohl theoretische als auch empirische Erkenntnisse zu folgenden Qualitätsmerkmalen gebundener Ganztagsklassen liefern: *multiprofessionelle Kooperation*, *Arbeitszufriedenheit* und *Entlastung* von Lehrkräften sowie *organisatorische Rahmenbedingungen* und *Ausstattung*.

Diese Qualitätsmerkmale wurden zunächst theoretisch dargelegt. Für alle dargelegten Qualitätsmerkmale konnten anschließend neue empirische Erkenntnisse gewonnen werden. Abbildung 20 zeigt die untersuchten Konstrukte in einer überarbeiteten Darstellung des Arbeitsmodells, das in Kapitel 8.2 vorgestellt wurde. Der theoretische und empirische Ertrag, den die vorliegende Studie für die untersuchten Konstrukte liefern kann, wird nun zusammenfassend dargestellt.

### Abbildung 20

#### Arbeitsmodell; überarbeitete Darstellung



Die Betrachtung der *organisatorischen Rahmenbedingungen* zeigte eine deutliche Trennung der Aufgaben von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal. Diese Trennung erscheint zwar teilweise nachvollziehbar, weil zumindest die Lehrkräfte als Expertinnen und Experten für das Unterrichten ihre Schwerpunkte im Bereich der unterrichtsnahen Tätigkeiten

haben. Jedoch bietet diese Aufgabentrennung und der pragmatische Einsatz (Speck, 2020) des weiteren pädagogisch tätigen Personals wenig Raum dafür, sich gegenseitig zu unterstützen und gemeinsame Konzepte oder Lösungen zu entwickeln. Daher bleibt fraglich, ob die Kompetenzen des pädagogisch qualifizierten Personals ausgeschöpft werden. Deutlich wurde auch, dass die Führungsverantwortung fast ausschließlich bei der Schulleitung liegt. Kooperative Führungsstrukturen sind selten. Die Mehrheit der Schulleiter:innen macht außerdem keine Vorgaben zur multiprofessionellen Kooperation. Dies geht einher mit der Tatsache, dass kaum gemeinsame Besprechungszeiten zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal vereinbart werden.

Die *Ausstattung* der gebundenen Ganztagsklassen wurde von mehr als der Hälfte der befragten Lehrkräfte positiv bewertet. Trotzdem wurde Verbesserungspotential sichtbar – insbesondere bei der Personalausstattung. Auch die Raumausstattung entspricht nicht dem Ideal, weil laut Aussage der befragten Lehrkräfte fast drei Vierteln der gebundenen Ganztagsklassen nur ein Klassenraum zur Verfügung steht.

Die innere Struktur des Konstrukts *multiprofessioneller Kooperation* in gebundenen Ganztagsklassen konnte in dieser Studie theoretisch hergeleitet und erstmals als mehrdimensionales Konstrukt empirisch bestätigt werden. So leistet die vorliegende Studie einen wertvollen Beitrag zur Erweiterung theoretischer Grundlagen über Formen von Kooperation und zur Schließung einer Forschungslücke. Es ergeben sich sowohl Anknüpfungspunkte für weitere Theoriebildung als auch eine Basis für neue empirische Studien (Kapitel 13.3).

Für das Konstrukt *Arbeitszufriedenheit* von Lehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen konnten hohe Zustimmungswerte identifiziert werden. Gleichzeitig wurden jedoch auch Entwicklungsbedarfe in einzelnen Bereichen deutlich, z. B. in der Schulorganisation und bei den Arbeitsbedingungen von Lehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen. Die mittlere Zustimmung zur Skala *Entlastung durch Kooperation* gab einen ersten Hinweis darauf, dass multiprofessionelle Kooperation von Lehrkräften als entlastend wahrgenommen werden kann.

Im Rahmen eines Strukturgleichungsmodells konnte ein Zusammenhang zwischen der zuvor identifizierten Kooperationsform *multiprofessioneller Austausch* und der *Arbeitszufriedenheit* von Lehrkräften aufgezeigt werden (Abbildung 20). Ein weiterer Zusammenhang wurde zwischen der Kooperationsform *multiprofessionelle Arbeitsorganisation* auf

*Schüler:innenebene* und dem Konstrukt *Entlastung* sichtbar. Doch nicht für alle Kooperationsformen war ein Zusammenhang zu Konstrukten der Wirkungsebene feststellbar. Wie Abbildung 20 zeigt, ist für die Kooperationsform *multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene* bisher kein Zusammenhang nachweisbar. Gleichzeitig wird diese Kooperationsform auch am seltensten ausgeübt.

Daraus folgt, dass insbesondere eine Förderung der identifizierten Kooperationsformen *multiprofessioneller Austausch* und *multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene* als sinnvoll anzusehen ist. So könnte der positive Effekt von *multiprofessionellem Austausch* und *multiprofessioneller Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene* verstärkt werden. Offen bleibt, ob die Kooperationsform *multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene* soweit etabliert werden könnte, dass auch hier ein Zusammenhang nachweisbar ist. Aber auch gegenteilige Erkenntnisse, die auch bei einer vermehrten multiprofessionellen Kooperation keine Zusammenhänge zeigen, sind möglich. In diesem Fall wäre es notwendig, zu untersuchen, inwiefern eine hohe Kooperationsaktivität mit zusätzlichen Belastungen einhergeht. Auch hier bilden sich Anknüpfungspunkte für weitere Forschung. Details zu weiteren Forschungsansätzen auf diesem Gebiet folgen im nächsten Unterkapitel.

### 13.3 Ausblick auf weitere Forschung

In der vorliegenden Studie wurden die Sicht und das Empfinden von Lehrkräften in gebundenen Ganztagsklassen an Grundschulen in den Blick genommen. Das weitere pädagogisch tätige Personal wurde im Rahmen der Studie nicht befragt. Es erscheint sinnvoll, auch diese Personengruppe zu ihrer Sicht und zu ihrem Empfinden zu befragen. Ihre Einschätzung zu den erhobenen Qualitätsmerkmalen der Strukturebene, zur multiprofessionellen Kooperation, zur Arbeitszufriedenheit und zur wahrgenommenen Entlastung könnten weitere bedeutsame Hinweise liefern, um die Qualitätsmerkmale in gebundenen Ganztagsklassen sinnvoll weiterzuentwickeln.

Ebenso erscheint es sinnvoll, die Befragung zu einem späteren Zeitpunkt erneut durchzuführen. So könnte geprüft werden, ob sich in den vergangenen Jahren durch die Covid-19-Pandemie oder durch weitere gesellschaftliche Herausforderungen Veränderungen in den untersuchten Qualitätsmerkmalen ergeben haben.

Neben einer quantitativen Befragung des weiteren pädagogisch tätigen Personals und einer erneuten quantitativen Befragung von Lehrkräften erscheint eine qualitative oder methodenintegrierte Anschlussforschung (Kuckartz, 2014) sinnvoll. Diese könnte im Sinne einer Triangulation (Flick, 2011) sowohl Schulleiter:innen und Lehrkräfte als auch weiteres pädagogisch tätiges Personal einschließen. Durch qualitative Interviews oder Gruppendiskussionen ließe sich unter anderem herausfinden, welche strukturellen Bedingungen sich die Beteiligten wünschen und wie sie verschiedene Kooperationsaktivitäten bewerten.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie könnten darüber hinaus als Grundlage für qualitative Forschung dienen. Ausgehend von den Ergebnissen könnte diskutiert werden, inwieweit Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal die Aufgabenteilung und weitere organisatorische Rahmenbedingungen als sinnvoll erachten. Schulleiter:innen könnten Auskunft dazu geben, warum und in welcher Form Aufgaben aufgeteilt werden. Außerdem könnte geklärt werden, wann Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal Bedarf für Besprechungen sehen und welche Aktivitäten aus ihrer Sicht positiv zur Arbeitszufriedenheit oder zur Entlastung beitragen. Auch Beobachtungen zum Kooperationsverhalten oder Kooperationstagebücher könnten zusätzliche Erkenntnisse über die Kooperationsaktivitäten liefern. Dadurch könnten unter anderem Best-Practise-Beispiele identifiziert werden.

Es besteht die Möglichkeit, ausgehend von den vorliegenden Studienergebnissen, Interventionsmaßnahmen zur Förderung von Kooperation zu entwickeln. Wissenschaftlich begleitet könnte dies auch Aufschluss darüber geben, wo die Grenzen von Kooperationsaktivitäten hinsichtlich der Entlastung von Lehrkräften liegen.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die vorliegende Studie einen wertvollen Beitrag zur Erfassung und zur Struktur des Konstrukts *multiprofessionelle Kooperation* in gebundenen Ganztagsklassen der Grundschule sowie zu organisatorischen Rahmenbedingungen, Ausstattungsmerkmalen und der Arbeitszufriedenheit und Entlastung von Lehrkräften leisten kann. Diese Erkenntnisse lassen sich für die Schulentwicklung und die Lehrkräfteprofessionalisierung verwenden und können eine wichtige Grundlage für zukünftige Forschungsarbeiten sein.

## 14 Verzeichnisse

### 14.1 Literaturverzeichnis

- Abele, A. E. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf: Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(2), 107–118. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.2.107>
- Ahlgrimm, F. (2010). „Für mich persönlich hat sich wahnsinnig viel geändert“ Untersuchungen zur Kooperation in Schulen: Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erfurt. [https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt\\_derivate\\_00026013/ahlgrimm.pdf](https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00026013/ahlgrimm.pdf)
- Allen, R., Jerrim, J. & Sims, S. (2020). How did the early stages of the COVID-19 pandemic affect teacher wellbeing. *Working Paper*, 1(20), 1–20. <https://repec-cepeo.ucl.ac.uk/cepeow/old-style/cepeowp20-15.pdf>
- Altermann, A., Lange, M., Menke, S., Rosendahl, J., Steinhauer, R. & Weischenberg, J. (2018). *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2018: Bildungsberichtserstattung Ganztagschule NRW*. Empirische Dauerbeobachtung. Dortmund. Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut e.V./ Technische Universität Dortmund. [https://www.qualis.nrw.de/cms/upload/aktuelles/BiGa\\_2018-11-19\\_final.pdf](https://www.qualis.nrw.de/cms/upload/aktuelles/BiGa_2018-11-19_final.pdf)
- Appel, S. & Rutz, G. (2009). *Handbuch Ganztagschule: Praxis, Konzepte, Handreichungen* (6., überarb. Aufl.). *Reihe Politik und Bildung: Bd. 13*. Wochenschau-Verl. [http://bvbr.bib-bvb.de:8991/F?func=service&doc\\_library=BVB01&doc\\_number=017144850&line\\_number=0002&func\\_code=DB\\_RECORDS&service\\_type=MEDIA](http://bvbr.bib-bvb.de:8991/F?func=service&doc_library=BVB01&doc_number=017144850&line_number=0002&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA)
- Arnold, B. (2008). 6. Öffnung von Ganztagschule. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung. Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (2. Aufl., S. 86–103). Juventa-Verl.
- Arnold, B. & Züchner, I. (2020). Kooperationsbeziehungen von Ganztagschulen mit außerschulischen Trägern. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., 1083-1097). Springer VS.
- Asparouhov, T. & Muthén, B. (2010). *Weighted Least Squares Estimation with Missing Data*. <https://www.statmodel.com/download/GstrucMissingRevision.pdf>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6001820fw>
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung* (14. Aufl.). Springer Verlag. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-662-46076-4>
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. *Human resource management*, 43(1), Artikel 1, 83–104. <https://doi.org/10.1002/hrm.20004>

- Baltes-Götz, B. (2013). *Behandlung fehlender Werte in SPSS und Amos*. Universität Trier, Zentrum für Informations-, Medien- und Kommunikationstechnologie (ZIMK). <https://www.uni-trier.de/fileadmin/urt/doku/bfw/bfw.pdf>
- Bauer, K.-O. (2016). Bildungsqualität. In H.-D. Zollondz, M. Ketting & R. Pfundtner (Hrsg.), *Edition Management. Lexikon Qualitätsmanagement: Handbuch des modernen Managements auf Basis des Qualitätsmanagements* (2. Aufl., S. 99–105). De Gruyter Oldenbourg.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COAKTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Bayerische Staatskanzlei. *Gebundene Ganztagsangebote an Schulen: (BayMBl. Nr. 86)*. [https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVV\\_2230\\_1\\_1\\_1\\_2\\_4\\_K\\_10944](https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVV_2230_1_1_1_2_4_K_10944)
- Bayerische Staatskanzlei. (1992). *ZALGM: Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Mittelschulen in der Fassung der Bekanntmachung vom 29. September 1992 (GVBl. S. 454, BayRS 2038-3-4-1-3-K), die zuletzt durch Verordnung vom 31. März 2023 (GVBl. S. 160) geändert worden ist*. <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayZALGH>
- Bayerische Staatskanzlei. (1994). *Schulbauverordnung: § 2*. <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BaySchulBauV-2>
- Bayerische Staatsregierung. (2015). *Ganztagsgipfel 2015: Gemeinsame Vereinbarung der Bayerischen Staatsregierung und der kommunalen Spitzenverbände*. Neuerungen im Bereich der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote für Schülerinnen und Schüler. [https://www.km.bayern.de/download/11467\\_informationen\\_zum\\_ganztagsgipfel\\_2015\\_final.pdf](https://www.km.bayern.de/download/11467_informationen_zum_ganztagsgipfel_2015_final.pdf)
- Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales. (2021). *Jugendsozialarbeit an Schulen*. <https://www.stmas.bayern.de/jugendsozialarbeit/jas/index.php>
- Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales. (2022). *Statistiken über die Kinderbetreuung in Bayern*. <https://www.stmas.bayern.de/service-kinder/statistik/index.php#sec5>
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2019). *Bayerns Schulen in Zahlen 2018/2019*. Reihe A Bildungsstatistik. [https://www.km.bayern.de/epaper/Bayerns\\_Schulen\\_in\\_Zahlen\\_2018\\_2019/files/assets/basic-html/page-2.html](https://www.km.bayern.de/epaper/Bayerns_Schulen_in_Zahlen_2018_2019/files/assets/basic-html/page-2.html)
- Gebundene Ganztagsangebote an kommunalen Schulen und Schulen in freier Trägerschaft, Gebundene Ganztagsangebote an Schulen (2020).
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2020). *Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus über die Gebundenen Ganztagsangebote an Schulen vom 10. Februar 2020 (BayMBl. Nr. 86), die durch Bekanntmachung vom 31. Mai 2021 (BayMBl. Nr. 413) geändert worden ist*. [https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVV\\_2230\\_1\\_1\\_1\\_2\\_4\\_K\\_10944](https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVV_2230_1_1_1_2_4_K_10944)
- Behr, K., Haenisch, H., Hermens, C., Nordt, G., Prein, G. & Schulz, U. (2007). *Die offene Ganztagschule in der Entwicklung.: Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Materialien*. Juventa.
- Bellin, N. & Tamke, F. (2009). Ganztagschule in Berlin. In H. Merckens, A. Schröder-Lenzen & H. Kuper (Hrsg.), *Ganztagsorganisation im Grundschulbereich* (S. 101–118). Waxmann.

- Berkemeyer, N. (2015). *Ausbau von Ganztagschulen: Regelungen und Umsetzungsstrategien in den Bundesländern*. Gütersloh. [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_Ausbau\\_von\\_Ganztagschulen.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_Ausbau_von_Ganztagschulen.pdf)
- Berry, B., Daughtrey, A. & Wieder, A. (2009). *Collaboration: Closing the Effective Teaching Gap*. Center for Teaching Quality. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509717.pdf>
- Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung GmbH, Deutsche Telekomstiftung & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. (2016). *Neue Aufgaben, neue Rollen?! Lehrerbildung für den Ganztag: Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“*. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/neue-aufgaben-neue-rollen-lehrerbildung-fuer-den-ganztag>
- Besa, K.-S., Gesang, J., Kruse, C. & Rothland, M. (2022). Schulleitungshandeln und Kooperationsklima als Prädiktoren von Arbeitszufriedenheit und Mitarbeiterbindung an Schulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(6).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2003a). *Das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“*. Bonn.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2003b). *Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003–2007*. Berlin. [https://www.ganztagschulen.org/\\_media/20030512\\_verwaltungsvereinbarung\\_zukunft\\_bildung\\_und\\_betreuung.pdf](https://www.ganztagschulen.org/_media/20030512_verwaltungsvereinbarung_zukunft_bildung_und_betreuung.pdf)
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2006). *Ergänzende Information zur Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“: Kostenneutrale Verlängerung des Förderzeitraums*. Berlin. [https://schulbau.bildung-rp.de/fileadmin/user\\_upload/schulbau.bildung-rp.de/IZBB/Ergaenzende\\_Information\\_Verwaltungsvereinbarung.pdf](https://schulbau.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/schulbau.bildung-rp.de/IZBB/Ergaenzende_Information_Verwaltungsvereinbarung.pdf)
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2009). *Gut angelegt: Das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung*. Berlin. [https://www.ganztagschulen.org/SharedDocs/Downloads/de/\\_media/121206\\_bmbf\\_izbb\\_bf\\_df.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.ganztagschulen.org/SharedDocs/Downloads/de/_media/121206_bmbf_izbb_bf_df.pdf?__blob=publicationFile&v=2)
- Boer, H. de (2012). Unterrichtsbezogene Kooperation und Organisation: „Sie haben praktisch schon mit dem Chef gesprochen“. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft: Bd. 51. Kollegialität und Kooperation in der Schule: Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 91–105). Springer VS.
- Böhm-Kasper, O. (2000). *Skalenbuch zur Belastung von Schülern und Lehrern: Das Erfurter Belastungs-Inventar (EBI). Erfurter Materialien und Berichte zur Entwicklung des Bildungswesens: Bd. 2*. Erfurt: Pädagogische Hochschule.
- Böhm-Kasper, O. (2004). *Schulische Belastung und Beanspruchung: Eine Untersuchung von Schülern und Lehrern am Gymnasium*. Zugl.: Erfurt, Univ., Diss., 2003. *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 43*. Waxmann.
- Böhm-Kasper, O., Bos, W., Körner, S. C. & Weishaupt, H. (Hrsg.). (2001). *Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung: Bd. 35. Sind 12 Schuljahre stressiger? Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium*. Juventa-Verlag.
- Böhm-Kasper, O., Demmer, C. & Gausling, P. (2017). Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganztag. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Beiträge zur Bildungsforschung. Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland*,



- Österreich und der Schweiz: theoretische Grundlagen – empirische Befunde – Praxisbeispiele (S. 117–128). Waxmann.
- Böhm-Kasper, O., Dizinger, V. & Gausling, P. (2016). Multiprofessional collaboration between teachers and other educational staff at German all-day schools as a characteristic of today's professionalism. *International Journal for Research on Extended Education*, 1(4), 29–51. <https://doi.org/10.25656/01:22897>
- Böhm-Kasper, O., Dizinger, V. & Heitmann, V. (2013). Interprofessionelle Kooperation an offenen und gebundenen Ganztagsgrundschulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung: ZfG; Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 6, 53–68. <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2692398>
- Böhm-Kasper, O. & Weishaupt, H. (2002). Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 472–499.
- Bollen, K. A. & Pearl, J. (2013). Eight Myths About Causality and Structural Equation Models. In S. L. Morgan (Hrsg.), *Handbook of Causal Analysis for Social Research* (Bd. 37, S. 301–328). Springer Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-6094-3\\_15](https://doi.org/10.1007/978-94-007-6094-3_15)
- Boller, S., Fabel-Lamla, M. & Wischer, B. (2018). Kooperation in der Schule. Ein einführender Problemaufriss. *Kooperation. Friedrich Jahresheft XXXVI*, 2018, 6–8.
- Bondorf, N. (2013). *Profession und Kooperation: Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der Lehrerverbände*. Springer eBook Collection. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19703-6>
- Bonsen, M. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung: Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns. Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund*. Juventa-Verlag.
- Bonsen, M., Hübner-Schwartz, C. & Mitas, O. (2013). Teamqualität in der Schule – Lehrerverbände als Ausgangspunkt für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In M. Keller-Schneider, S. Albißer & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 105–122). Klinkhardt.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler: Limitierte Sonderausgabe* (7. Aufl. 2010). Springer-Lehrbuch. Springer.
- Bosse, U., Banik, M., Freke, N., Kampmeier, D., Quartier, U., Sahlberg, K., Walter, J., Horstkemper, M. & Meyer, H. (2017). *Qualitätsdimensionen im verbundenen Ganztag: Schulentwicklung am Beispiel der Eingangsstufe der Laborschule Bielefeld. Impuls Laborschule: Band 9*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Böttcher, W. & Maykus, S. (2014a). Ganztagschule und pädagogische Kooperationen: Zur Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Schulpädagogik. In M. Pfeifer (Hrsg.), *Schulqualität und Schulentwicklung: Theorien, Analysen und Potenziale* (S. 139–154). Waxmann.
- Böttcher, W. & Maykus, S. (2014b). Sozialpädagogin oder Sozialpädagoge sein in der Ganztagschule. In S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule: Bd. 2014. Inklusion: Der pädagogische Umgang mit Heterogenität* (S. 88–101). Debus Pädagogik Verlag.
- Böttcher, W., Maykus, S., Altermann, A. & Liesegang, T. (2011). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung. Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung: Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. (S. 102–113). Juventa.
- Bovbjerg, K. M. (2006). Teams and Collegiality in Educational Culture. *European Educational Research Journal*, 5(3-4), 244–253. <https://doi.org/10.2304/eerj.2006.5.3.244>

- Breuer, A. (2011). Lehrer-Erzieher-Teams: Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung. Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung: Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. (S. 85–101). Juventa.
- Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen: Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Schule und Gesellschaft. Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09491-1>
- Breuer, A. & Reh, S. (2010). Zwei ungleiche Professionen? Wie Lehrerinnen und Erzieherinnen in Teams zusammenarbeiten. *Soziale Passagen*, 2(1), 29–46. <https://doi.org/10.1007/s12592-010-0043-x>
- Bruggemann, A. (1976). Zur empirischen Untersuchung verschiedener Formen der Arbeitszufriedenheit. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 30, 71–74.
- Bruggemann, A., Groskurth, P. & Ulich, E. (1975). *Arbeitszufriedenheit. Schriften zur Arbeitspsychologie: Bd. 17*. Huber.
- Brümmer, F., Rollet, W. & Fischer, N. (2011). Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht: Zusammenhänge mit Angebots- und Schulmerkmalen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 162–186). Beltz Juventa.
- Buchen, H. & Rolff, H.-G. (2019). Zur Einführung: Leitung als Trias von Führung, Management und Steuerung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (5. Aufl., S. 3–10). Beltz.
- Buchna, J., Coelen, T., Dollinger, B. & Rother, P. (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.
- Bühner, M. (2021). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (4., korrigierte und erweiterte Auflage). Pearson Studium Psychologie. Pearson.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2021). *Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für ab 2026 beschlossen*. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/rechtsanspruch-auf-ganztagsbetreuung-fuer-ab-2026-beschlossen-178826>
- Chiapparini, E. (2023). Der unterschätzte Bildungsbeitrag sozialpädagogischer Fachkräfte: Empirische Vergewisserungen zu (Nicht-)Zuständigkeiten an Tagesschulen in der Schweiz. In B. Hopmann, E. Marr, N. Thieme, D. Molnar, M. Richter & M. Wittfeld (Hrsg.), *Edition Soziale Arbeit. Soziale Arbeit im schulischen Kontext: Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen* (1. Aufl., S. 54–66). Juventa Verlag.
- Chiapparini, E., Selmani, K., Kappler, C. & Schuler, P. (2018). „Die wissen gar nicht, was wir alles machen“: Befunde zu multiprofessioneller Kooperation im Zuge der Einführung von Tagesschulen in der Stadt Zürich. In E. Chiapparini, R. Stohler & E. Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule: Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 48–60). Budrich UniPress. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbktbb.7>
- Coelen, T. (2014). Kooperation zwischen Ganztagschulen und außerschulischen Organisationen. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Grundlagentexte Pädagogik. Die Ganztagschule: Eine Einführung* (S. 29–45). Beltz.

- Coelen, T. & Rother, P. (2014). Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagschulen. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Grundlagentexte Pädagogik. Die Ganztagschule: Eine Einführung* (S. 111–126). Beltz.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Self-Determination Theory. In *Handbook of Theories of Social Psychology: Volume 1* (S. 416–437). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Deinet, U. & Icking, M. (2005). *Bildungsprozesse im Kontext der Kooperation von Jugendhilfe und Schule: Expertise im Auftrag des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder NRW*.
- Deinet, U. & Icking, M. (2019). *Schulsozialarbeit auf dem Weg zur Sozialraumorientierung? Ergebnisse einer Erhebung zur Schulsozialarbeit in Düsseldorf*. <https://www.sozialraum.de/schulsozialarbeit-auf-dem-weg-zur-sozialraumorientierung.php>
- Demmer, C. & Hopmann, B. (2020). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1467–1477). Springer VS.
- Deutscher Bildungsrat. (1968). *Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen: Empfehlungen der Bildungskommission*. Deutscher Bildungsrat.
- Ditton, H. (2000a). Elemente eines Systems der Qualitätssicherung im schulischen Bereich. In H. Weishaupt (Hrsg.), *Erfurter Studien zur Entwicklung des Bildungswesens: Bd. 13. Qualitätssicherung im Bildungswesen: Problemlage und aktuelle Forschungsbefunde. Dokumentation einer Tagung der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 10.-11. März 1999 in Erfurt* (S. 13–36). Pädagogische Hochschule Erfurt.
- Ditton, H. (2000b). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht: Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft; 41. Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 73–92). Beltz.  
[https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8486/pdf/Ditton\\_2000\\_Qualitaetskontrolle\\_und\\_Qualitaets\\_sicherung\\_in\\_Schule\\_und\\_Unterricht.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8486/pdf/Ditton_2000_Qualitaetskontrolle_und_Qualitaets_sicherung_in_Schule_und_Unterricht.pdf)
- Ditton, H. (2018). Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Springer Reference Sozialwissenschaften. Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 757–777). Springer VS.
- Ditton, H. & Müller, A. (2011). Schulqualität. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche* (S. 99–111). Springer VS.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_9)
- Ditton, H. & Müller, A. (2015). Schulqualität. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche* (2. Aufl., S. 121–134). Springer VS.
- Dizinger, V. (2015). *Professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung*. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (Dr. Phil.). Universität Bielefeld. [https://pub.uni-bielefeld.de/download/2730533/2730536/Dissertation\\_Dizinger2015.pdf](https://pub.uni-bielefeld.de/download/2730533/2730536/Dissertation_Dizinger2015.pdf)

- Dizinger, V., Fussangel, K. & Böhm-Kasper, O. (2010). *Formen der Lehrerkooperation und Beanspruchungserleben an Ganztagsschulen: Schlussbericht: Projektlaufzeit: 01. April 2008 - 30. Juni 2010*. Wuppertal. Univ., Inst. für Bildungsforschung. <https://doi.org/10.2314/GBV:67879846X>
- Dizinger, V., Fussangel, K. & Böhm-Kasper, O. (2011). Lehrer/in sein an der Ganztagsschule: Neue Kooperationsanforderungen – neue Belastungen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(14), 43–61. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0227-y>
- Dollinger, S. (2012). *Gute (Ganztags-) Schule? Die Frage nach Gelingensfaktoren für die Implementierung von Ganztagsschule*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Dollinger, S. (2014). *Ganztagsschule neu gestalten: Bausteine für die Schulpraxis* (Originalausgabe). Beltz.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016a). Datenerhebung. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl., S. 321–577). Springer.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016b). Forschungs- und Wissenschaftsethik. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl., S. 121–139). Springer.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016c). Operationalisierung. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl., S. 221–290). Springer.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016d). Stichprobenziehung. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl., S. 291–319). Springer.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016e). Untersuchungsdesign. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl., S. 181–220). Springer.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016f). Wissenschaftstheoretische Grundlagen der empirischen Sozialforschung. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl., S. 31–80). Springer.
- Drossel, K. & Willems, A. S. (2014). Zum Zusammenhang von Formen der Lehrerkooperation, des Schulleitungshandelns und des Kooperationsklimas an Ganztags gymnasien. In Kerstin Drossel, Rolf Strietholt & Wilfried Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 129–154). Waxmann.
- Echterhoff, G. (2013). Quantitative Erhebungsmethoden. In W. Hussy, M. Schreier & G. Echterhoff (Hrsg.), *Springer-Lehrbuch. Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2. Aufl., S. 55–114). Springer.
- Einramhof-Florian, H. (2017). *Die Arbeitszufriedenheit der Generation Y: Lösungsansätze für erhöhte Mitarbeiterbindung und gesteigerten Unternehmenserfolg*. Zugl.: Masterarbeit, Sigmund Freud Universität Wien, 2016. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15158-4>
- Einsiedler, W. (2014). Grundlegende Bildung. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger & F. Heinzel (Hrsg.), *utb-studi-e-book Schulpädagogik: Bd. 8444. Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 225–233). Verlag Julius Klinkhardt.
- Elting, C., Kopp, B. & Haider, M. (2019). Wirkungen des Ganztags auf Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. In H. Steinhäuser, K. Zierer & A. Zöllner (Hrsg.), *Portfolio Ganztagsschule* (S. 231–239). Schneider Verlag Hohengehren.
- Fahrenwald, C. (2020). Verantwortung (neu) lernen im Rahmen interorganisationaler Kooperationssettings zwischen Hochschule, Schule und Gemeinde. In C. Fahrenwald, N. Engel & A. Schröer (Hrsg.), *Organisation und Verantwortung: Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik* (S. 95–109). Springer VS.

- Fahrmeir, L., Heumann, C., Künstler, R., Pigeot, I. & Tutz, G. (2016). *Statistik: Der Weg zur Datenanalyse* (8. Aufl. 2016). *Springer-Lehrbuch*. Springer Spektrum.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G\*Power 3.1: tests for correlation and regression analyses. *Behavior research methods*, 41(4), 1149–1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Faulstich-Wieland, H., Niehaus, I. & Scholand, B. (2010). Lehramt Grundschule: „niedrigste Stufe dieses Lehrerberufs“ versus „ich liebe Kinder“. Oder: Was SchülerInnen vom Lehramt abhält und Studierende daran reizt. *Erziehungswissenschaft*, 21, 27–42. <https://doi.org/10.25656/01:4031>
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule* (2. durchges. Aufl.). Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1988). Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. *Neue Sammlung*, 28, 537–547. <https://doi.org/10.25656/01:1629>
- Ferreira, Y. (2009). FEAT – Fragebogen zur Erhebung von Arbeitszufriedenheitstypen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 53(4), 177–193. <https://doi.org/10.1026/0932-4089.53.4.177>
- Ferreira, Y. (2020). *Arbeitszufriedenheit: Grundlagen, Anwendungsfelder, Relevanz* (1. Auflage). *Arbeits-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie*. Verlag W. Kohlhammer.
- Fischer, E., Preiß, H. & Quandt, J. (2017). *Kooperation – der Schlüssel für Inklusion!? Studien zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik* (1. Auflage). *Lehren und Lernen mit behinderten Menschen: Bd. 37*. ATHENA-Verlag. <https://doi.org/10.3278/9783898967907>
- Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L. & Züchner, I. (Hrsg.). (2011). *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Beltz Juventa.
- Fischer, N., Holtappels, H. G., Stecher, L. & Züchner, I. (2011). Theoretisch-konzeptionelle Bezüge – ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagschulen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 18–29). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:19185>
- Fischer, N., Klieme, E., Holtappels, H. G., Stecher, L. & Rauschenbach, T. (2013). *Ganztagschule 2012/2013: Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen, München. DIPF; IFS; JLU; DJ. [https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8924/pdf/Fischer\\_Klieme\\_2013\\_Bundesbericht\\_Schulleit\\_erbefragung\\_2012\\_13.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8924/pdf/Fischer_Klieme_2013_Bundesbericht_Schulleit_erbefragung_2012_13.pdf)
- Fischer, N., Radisch, F., Theis, D. & Züchner, I. (2012). *Qualität von Ganztagschulen – Bedingungen, Wirkungen und Empfehlungen: Expertise für die SPD-Bundestagsfraktion*. <https://doi.org/10.25656/01:6794>
- Flade, A. (2020). *Kompendium der Architekturpsychologie: Zur Gestaltung Gebauter Umwelten. Essentials*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31338-8>
- Flick, U. (2011). *Triangulation* (3., aktual. Aufl.). *Qualitative Sozialforschung: Bd. 12*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Forsa. (2022). *Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter: Lehrkräftemangel und Seiteneinstieg. Ergebnisse einer bundesweiten repräsentativen Befragung*. Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH.

- [https://www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2023-03-06\\_forsa-Umfrage\\_Lehrkraeftemangel\\_und\\_Seiteneinstieg\\_Bericht.pdf](https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2023-03-06_forsa-Umfrage_Lehrkraeftemangel_und_Seiteneinstieg_Bericht.pdf)
- Fuchs, A. (2011). *Methodische Aspekte linearer Strukturgleichungsmodelle: Ein Vergleich von kovarianz- und varianzbasierten Kausalanalyseverfahren. Research papers on marketing strategy: Bd. 2.* Betriebswirtschaftliches Inst. Lehrstuhl für BWL und Marketing. [https://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/12020100/\\_temp\\_/Fuchs\\_2011\\_RP2.pdf](https://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/12020100/_temp_/Fuchs_2011_RP2.pdf)
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation: Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften* [Dissertation zur Erlangung des Grades des Doktors der Philosophie (Dr. phil) des Fachbereichs Bildungs- und Sozialwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal].
- Fussangel, K. (2013). Die Rolle von Ganztagschulen für Veränderungen in der Tätigkeit von Lehrpersonen. In M. Schüpbach, A. Slokar & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Prisma: Bd. 25. Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule* (1. Aufl., S. 83–93). Haupt.
- Fussangel, K., Dizinger, V., Böhm-Kasper, O. & Gräsel, C. (2010). Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztagschulen. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1), 51–67. <https://pub.uni-bielefeld.de/record/1856754>
- Gäde, J. C., Schermelleh-Engel, K. & Brandt, H. (2020). Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Lehrbuch. Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl., S. 615–659). Springer.
- Gäde, J. C., Schermelleh-Engel, K. & Werner, . C. S. (2020). Klassische Methoden der Reliabilitätschätzung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Lehrbuch. Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl., S. 305–334). Springer.
- Gahlings, I. & Moering, E. (1961). *Die Volksschullehrerin: Sozialgeschichte und Gegenwartslage. Beiträge zur Soziologie des Bildungswesens* 2. Quelle & Meyer.
- Garvin, D. A. (1984). What Does „Product Quality“ Really Mean? *MIT Sloan Management Review*, 25–45. [http://www.oqrm.org/English/What\\_does\\_product\\_quality\\_really\\_means.pdf](http://www.oqrm.org/English/What_does_product_quality_really_means.pdf)
- Gehrmann, A. (2003). *Der Professionelle Lehrer: Muster der Begründung - Empirische Rekonstruktion*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-90860-5>
- Gehrmann, A. (2013). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl., S. 175–190). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_10)
- Gerrig, R. J., Zimbardo, P. G. & Graf, R. (Hrsg.). (2011). *Always learning. Psychologie* (18., aktualisierte Aufl.,). Pearson Higher Education.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts. (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe). Verlag Julius Klinkhardt.
- Gignac, G. E. & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, 102(7), 74–78. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.069>
- Glushko, N. J. (2018). *Die Identifizierung von Missspezifikationen im Strukturmodell von Strukturgleichungsmodellen mit klassischen und neueren Modellfitmaßen: Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München*. [https://edoc.ub.uni-muenchen.de/22150/1/Glushko\\_Nadine.pdf](https://edoc.ub.uni-muenchen.de/22150/1/Glushko_Nadine.pdf)
- Goddard, Y. L., Goddard, Roger, D. & Tschannen-Moran, M. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in

- Public Elementary Schools. *Teachers College Record*, Artikel 4. Vorab-Onlinepublikation.  
<https://doi.org/10.1177/016146810710900401>
- Götz, M., Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Hartinger, A., Miller, S., Wittkowske, S. & Reeke, D. von. (2022). Didaktik des Sachunterrichts als bildungswissenschaftliche Disziplin. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 8621. Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3. Aufl., 15-29). Verlag Julius Klinkhardt.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Gräsel, C., Pröbstel, C., Freienberg, J. & Parchmann, I. (2006). Anregungen zur Kooperation von Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungen. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule: Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 310–329). Waxmann.
- Grimm, M. A. (1993). *Kognitive Landschaften von Lehrern: Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibungen angenehmer und belastender Unterrichtssituationen*. Lang.
- Gröhlich, C., Drossel, K. & Winkelsett, D. (2015). Multiprofessionelle Kooperation in Ganztagsgymnasien: Umsetzung und Rahmenbedingungen. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium: Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 178–200). Waxmann.
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften: Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461–479.  
<https://doi.org/10.25656/01:25803>
- Grundschulverband e.V. (2009). „Allen Kindern gerecht werden“. Acht Forderungen zur Bildungsgerechtigkeit. *Grundschule aktuell: Beiheft*; 108. <https://doi.org/10.25656/01:17656>
- Gunkel, J. (2010). *Formen der Arbeitszufriedenheit und Kreativität* (Dissertation Wirtschaftswissenschaften). *Psychologie*. Technische Universität München, München.
- Haenisch, H. (2010). Bedingungen, Determinanten und Wirkungen der schulinternen Kooperation von Lehr- und Fachkräften in offenen Ganztagschulen. In Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.), *Kooperation im Ganztag: Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zur OGS* (S. 31–51). [https://www.ganztag-nrw.de/uploads/media/GanzTag\\_Innenteil\\_Druck\\_einzel.pdf](https://www.ganztag-nrw.de/uploads/media/GanzTag_Innenteil_Druck_einzel.pdf)
- Halbheer, U. & 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. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28(1), 19–35.
- Hammerer, F. (2004). Innenansichten von Montessori-Grundschulklassen. In F. Hammerer & H. Haberl (Hrsg.), *Montessori-Pädagogik heute: Grundlagen – Innenansichten – Diskussionen* (S. 87–121). Verl. Jugend und Volk.
- Harazd, B. & Gieske-Roland, M. (2009). Gesundheitsförderung in der Schule.: Ein gesundes Lehrerkollegium durch Salutogenes Leitungshand. *Die deutsche Schule*(4), 353–363.
- Harris, A. (Hrsg.). (2009). *Distributed Leadership: Different Perspectives*. Springer Netherlands.  
<https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-9>
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). *Distributed leadership through the looking glass. Management in education*, 22(1), 31-34.

- Hartmann, U., Richter, D. & Gräsel, C. (2021). Same But Different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 49(3), 325–344. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00090-8>
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (Hrsg.). (2010). *Motivation und Handeln* (4., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Springer Verlag, Berlin Heidelberg.
- Heibler, M. & Koller, G. (2010). Arbeitsplatz Ganztagschule. Chancen für Lehrkräfte und Schulleitungen. In C. Nerowski & U. Weier (Hrsg.), *Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis: Bd. 2. Ganztagschule organisieren – ganztags Unterricht gestalten* (S. 109–119). University of Bamberg PresS. <https://doi.org/10.20378/irbo-51455>
- Heid, H. (2000). Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft; 41. Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 41–51). Beltz. [https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8484/pdf/Heid\\_2000\\_Qualitaet\\_Ueberlegungen\\_zur\\_Begrueundung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8484/pdf/Heid_2000_Qualitaet_Ueberlegungen_zur_Begrueundung.pdf)
- Heimlich, U., Kahlert, J., Lelgemann, R. & Fischer, E. (2016). *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:11805>
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Kallmeyer.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern* (6. Aufl.). *Schulisches Qualitätsmanagement*. Kallmeyer.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D; Praxisgebiete Serie 1; Pädagogische Psychologie 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71–176). Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: eine Einführung. utb Pädagogik: Bd. 5460*. UTB; Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Hemphill, J. F. (2003). Interpreting the magnitudes of correlation coefficients. *American psychologist*, 58(1), 78–79. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.1.78>
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work* (2. ed.). Wiley; Chapman & Hall.
- Hildebrand, E., Ruess, A., Stommel, S. & Brühlmann, O. (2017). Planung im Teamteaching – Potentiale nutzen. *Swiss Journal of Educational Research*, 39(3), 573–592. <https://doi.org/10.24452/sjer.39.3.5047>
- Hochfeld, L. & Rothland, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(2), 453–485. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00146-x>
- Höhmnn, K., Bergmann, K. & Gebauer, M. (2007). Das Personal. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (S. 77–86). Juventa.
- Höhmnn, K., Bergmann, K. & Gebauer, M. (2008). 5. Das Personal. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung. Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (2. Aufl., S. 77–85). Juventa.
- Höhmnn, K., Grewe, M. & Striertholt, R. (2008). 4. Gründung und Ausstattung. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung. Ganztagschule in*



- Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) (2. Aufl., S. 70–76). Juventa.*
- Höhmman, K., Holtappels, H. G. & Schnetzer, T. (2004). Ganztagschule. Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen. In H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeifer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 13, S. 253–289). Juventa.
- Höhmman, K., Holtappels, H. G. & Schnetzer, T. (2005). Ganztagschule in verschiedenen Organisationsformen – Forschungsergebnisse einer bundesweiten Schulleitungsbefragung. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule: Bd. 2006. Schulkooperationen* (S. 169–186). Wochenschau-Verl.  
[https://www.pedocs.de/volltexte/2011/5147/pdf/JbG\\_2006\\_Hoehmann\\_et\\_al\\_Ganztagschule\\_in\\_verschiedenen\\_Organisationsformen\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2011/5147/pdf/JbG_2006_Hoehmann_et_al_Ganztagschule_in_verschiedenen_Organisationsformen_D_A.pdf)
- Holtappels, H. G. (1997). *Grundschule bis mittags: Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur*. eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund. Juventa.
- Holtappels, H. G. (2002). *Die Halbtagsgrundschule – Lernkultur und Innovation in Hamburger Grundschulen. Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund*. Juventa.
- Holtappels, H. G. (2009). Qualitätsmodelle – Theorie und Konzeptionen. In I. Kamski, H. G. Holtappels & T. Schnetzer (Hrsg.), *Qualität von Ganztagschule – Konzepte und Orientierungen für die Praxis* (S. 11–25). Waxmann.
- Holtappels, H. G. (2011). Grundschule mit erweitertem Zeitrahmen: Halbtagsgrundschule und Ganztagschule. In W. Einsiedler, M. Götz, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *UTB: Bd. 8444. Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (3. Aufl., S. 78–82). Klinkhardt.
- Holtappels, H. G. (2014). Grundschule mit erweitertem Zeitrahmen: Halbtagsgrundschule und Ganztagschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger & F. Heinzel (Hrsg.), *utb-studi-e-book Schulpädagogik: Bd. 8444. Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 78–82). Verlag Julius Klinkhardt.
- Holtappels, H. G., Kamski, I. & Schnetzer, T. (2009). Qualitätsrahmen für Ganztagschulen. In I. Kamski, H. G. Holtappels & T. Schnetzer (Hrsg.), *Qualität von Ganztagschule – Konzepte und Orientierungen für die Praxis* (S. 61–88). Waxmann.
- Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (Hrsg.). (2007). *Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. Juventa.
- Holtappels, H. G., Lossen, K., Spillebeen, L. & Tillmann, K. (2011). Schulentwicklung und Lehrerkooperation in Ganztagschulen: Konzeption und Entwicklungsprozess als förderliche Faktoren der Kooperationsentwicklung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(14), 25–42.  
<https://doi.org/10.1007/s11618-011-0226-z>
- Homburg, C. & Baumgartner, H. (1995). Beurteilung von Kausalmodellen. Bestandsaufnahme und Anwendungsempfehlungen. *Marketing ZFP*, 17(3), 162–176. <https://doi.org/10.15358/0344-1369-1995-3-162>
- Hu, L.-T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huber, S. G. (2010). System Leadership. *Journal für Schulentwicklung*, 14(2), 8–21.

- Huber, S. G. (2020). Führungsverantwortung von Schulleitung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1425–1436). Springer VS.
- Huber, S. G. & Ahlgrimm, F. (Hrsg.). (2012). *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. Waxmann.
- Huber, S. G. & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises-reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 32(2), 237–270. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>
- Idel, T.-S., Schütz, A. & Thünemann, S. (2021). Professionalität im Handlungsfeld Schule. In J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel & S. Thünemann (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 5461. Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung* (1. Aufl., S. 13–82). UTB; Barbara Budrich.
- Ipfling, H. J., Peez, H. & Gamsjäger, E. (1995). *Wie zufrieden sind die Lehrer?: Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern und Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum*. Klinkhardt. <https://edudoc.ch/record/40634>
- ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.). (2010). *Gebundene Ganztagschulen in Bayern: Anregungen und Hilfestellungen zur praktischen Umsetzung*. München. [https://schuleru-augsburg.de/fileadmin/user\\_upload/Schulentwicklung/Ganztagsbildung/ISB-Leitfaden\\_gebundene\\_ganztagschulen\\_2010.pdf](https://schuleru-augsburg.de/fileadmin/user_upload/Schulentwicklung/Ganztagsbildung/ISB-Leitfaden_gebundene_ganztagschulen_2010.pdf)
- ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.). (2013). *Qualitätsrahmen für gebundene Ganztagschulen*. [https://www.km.bayern.de/download/4939\\_qualitaetsrahmen\\_gebundenegts.pdf](https://www.km.bayern.de/download/4939_qualitaetsrahmen_gebundenegts.pdf)
- ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.). (2021). *Ganztage in Bayern: Chancen und Herausforderungen*. <https://www.ganztage.isb.bayern.de/qualitaet-im-ganztage/chancen-und-herausforderungen/>
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2003). *Assessing Students in Groups: Promoting Group Responsibility and Individual Accountability. Experts In Assessment Series*. SAGE Publications.
- Jordan, P. (2019). *Faktorenanalyse* (1. Auflage, 2019). Rainer Hampp Verlag.
- Jung, J. (2021). *Die Grundschule neu bestimmen: Eine praktische Theorie* (1. Auflage). Grundschule heute. W. Kohlhammer Verlag.
- Kamski, I. (2009). Kooperation in Ganztagschulen – ein vielseitiger Qualitätsbereich. In I. Kamski, H. G. Holtappels & T. Schnetzer (Hrsg.), *Qualität von Ganztagschule – Konzepte und Orientierungen für die Praxis* (S. 110–122). Waxmann.
- Kamski, I. (2011). *Innerschulische Kooperation in der Ganztagschule: Eine Analyse der Zusammenarbeit von zwei Berufsgruppen am Beispiel von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern. Zugl.: Dortmund, Techn. Univ., Diss., 2011*. Waxmann.
- Kamski, I. & Dieckmann, K. (2009). Steuerungsprozesse in der Schule aus Sicht der Wissenschaft. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule – Von der Theorie zur Praxis: Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 137–146). Juventa.
- Kamski, I., Holtappels, H. G. & Schnetzer, T. (Hrsg.). (2009). *Qualität von Ganztagschule – Konzepte und Orientierungen für die Praxis*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:8891>
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), 220–237. <https://doi.org/10.25656/01:4454>

- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 33–56). Klinkhardt.
- Kelz-Flitsch, C. (2020). Materialität und Wohlbefinden in Bildungsbauten. In F. Hammerer & K. Rosenberger (Hrsg.), *RaumBildung 6* (S. 7–14). Hausdruckerei AUVA.  
<https://kphvie.ac.at/ebooks/Raumbildung-6/16/>
- Kerr, N. L. (1983). Motivation losses in small groups: A social dilemma analysis. *Journal of personality and social psychology*, 45(4), 819. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.4.819>
- Kielblock, S., Gaiser, J. M. & Stecher, L. (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. *Gemeinsam leben: Zeitschrift für Inklusion*(3), 140–148. <https://d-nb.info/116244312x/34>
- Kielblock, S., Reinert, M. & Gaiser, J. M. (2020). Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten: Eine Qualitative Inhaltsanalyse. *Journal for educational research online*, 12(1), 47–66.  
<https://doi.org/10.25656/01:19118>
- Kirchler, E. & Hölzl, E. (2011). Kapitel II: Arbeitsgestaltung. In E. Kirchler (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 2659. Arbeits- und Organisationspsychologie* (3. Aufl., 197-316). facultas; UTB GmbH.
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F. & Jungmann, T. (2020). Teachers experiences of stress and their coping strategies during COVID - 19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444–452. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020062805>
- Klemm, K. & Zorn, D. (2016). Flickenteppich Ganzttag: Ein Bundesländervergleich von gebundenen Ganztagschulen zeigt, wie stark sich dort die Lernbedingungen unterscheiden. Von gleichwertigen Lernchancen in Deutschland kann deshalb keine Rede sein. *DJI Impulse*(2), 31–35.  
[https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/27\\_In\\_Vielfalt\\_besser\\_lernen/Dossier\\_Flickenteppich\\_Ganzt ag\\_Klemm\\_Zorn.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/27_In_Vielfalt_besser_lernen/Dossier_Flickenteppich_Ganzt ag_Klemm_Zorn.pdf)
- Klemm, K. & Zorn, D. (2017). *Gute Ganztagschule für alle: Kosten für den Ausbau eines qualitätvollen Ganztagschulsystems in Deutschland bis 2030*. Bertelsmann Stiftung. [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/27\\_In\\_Vielfalt\\_besser\\_lernen/Gute\\_Ganztagschule\\_01.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/27_In_Vielfalt_besser_lernen/Gute_Ganztagschule_01.pdf)
- Klieme, E. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2008). Qualitätssicherung im Bildungswesen: Eine aktuelle Zwischenbilanz [Sonderheft]. *Zeitschrift für Pädagogik*(Beiheft; 53). Weinheim u. Basel. Beltz.  
<https://doi.org/10.25656/01:7265>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling, Fourth Edition*. Guilford Publications.
- Klippert, H. (2006). *Lehrerentlastung: Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht*. Beltz Pädagogik. Beltz.
- KMK. (2000). *Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB - Beamtenbund und Tarifunion*.  
[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_10\\_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf)

- KMK. (2004a). *Bericht über die allgemeinbildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: - Schuljahr 2002/03 -*. Bonn. <http://www.rps-schule.de/schulartuebergreifend/izzb-gts/kmk-definition-gts.pdf>
- KMK. (2004b). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 07.10.2022). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf)
- KMK. (2011). *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 i.d.F. vom 24.11.2017). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_12\\_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf)
- KMK. (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt: Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2021/2021\\_12\\_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf)
- Köker, A. (2012). *Bedeutungen obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern: eine neue Perspektive auf professionelle Lerngemeinschaften* Dissertation. Julius Klinkhardt. [https://www.klinkhardt.de/newsite/media/20190315\\_9783781551817\\_Koeker%20Einl\\_Inhalt.pdf](https://www.klinkhardt.de/newsite/media/20190315_9783781551817_Koeker%20Einl_Inhalt.pdf)
- Kolbe, F.-U. & Reh, S. (2008). Kooperation unter Pädagogen. In T. Coelen (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch* (1. Aufl., S. 799–808). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8\\_79](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8_79)
- König, A. (2020). Erzieher\*innen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1353–1364). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6>
- Krappmann, L. & Enderlein, O. (2018). 23 Thesen für eine gute Ganztagschule im Interesse der Kinder. *Grundschule aktuell*, 141, 3–5. <https://www.yumpu.com/de/document/fullscreen/59827266/gsa141-feb2018-blatterbar>
- Krause, A., Dorsemagen, C. & Baeriswyl Sophie. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und -gesundheitsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl., S. 60–80). Springer VS.
- Kricke, M., Reich, K., Schanz, L. & Schneider, J. (2018). *Raum und Inklusion: Neue Konzepte im Schulbau*. Beltz.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer VS.
- Kühnel, J. & Sonnentag, S. (2011). How long do you benefit from vacation? A closer look at the fade-out of vacation effects. *Journal of Organizational Behavior*, 32(1), 125–143. <https://doi.org/10.1002/job.699>

- Kunter, M. & Klusmann, U. (2010). Kompetenzmessung bei Lehrkräften – Methodische Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1), 68–86.
- Kuper, H. & Kapelle, N. (2012). Lehrerkooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft: Bd. 51. Kollegialität und Kooperation in der Schule: Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 41–51). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_3)
- Lang, M. (2009). Intensivierung von Lehrerkooperation durch schulische Innovationsvorhaben zum selbstgesteuerten Lernen? Befunde aus dem BLK Modellversuchsprogramm SKOLA. *Zeitschrift für Evaluation*, 8(1), 87–106.
- Lanvermeyer, K. (1965). *Berufsverständnis und Berufswirklichkeit von Berliner Lehrern: Ergebnisse einer Befragung durch Studenten der Pädagogischen Hochschule Berlin*.
- Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Apthorp, H. S., Snow, D. & Martin-Glenn, M. L. (2006). Out-of-School-Time Programs: A Meta-Analysis of Effects for At-Risk Students. *Review of Educational Research*, 76(2), 275–313. <https://doi.org/10.3102/00346543076002275>
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill. <https://psycnet.apa.org/record/1966-35050-000>
- LehrplanPLUS Grundschule in Bayern: [genehmigt mit KMBek vom 18.05.2014] (1. Aufl.). (2014). Maiss.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Lempert, W. (1962). *Der Gewerbelehrer: eine soziologische Leitstudie. Göttinger Abhandlungen zur Soziologie und ihrer Grenzgebiete: Bd. 7*. Enke.
- Lenzner, T., Neuert, C. & Otto, W. (2016). *Kognitives Pretesting*. [https://doi.org/10.15465/GESIS-SG\\_EN\\_010](https://doi.org/10.15465/GESIS-SG_EN_010)
- Li, C.-H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior research methods*, 48(3), 936–949. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf: Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Zugl.: Heidelberg, Pädag. Hochsch., Diss., 2003. *Forschung*. Klinkhardt.
- Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 91(4), 509–536. <https://doi.org/10.1177/016146819009100403>
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş. & Gümüş, S. (2021). The Effect of Instructional Leadership and Distributed Leadership on Teacher Self-efficacy and Job Satisfaction: Mediating Roles of Supportive School Culture and Teacher Collaboration. *Educational management, administration & leadership*, 49(3), 430–453.
- Lohrmann, K., Kantreiter, J. & Lenzgeiger, B. (2022). Grundlegende Bildung als Auftrag der Grundschule. *Grundschule*(5), 7–11.
- Lorenz, K., Sandermann, M., Drewniak, D. & Bellin, N. (2012). Kooperationsformen in der Schulanfangsphase und im Ganzttag. In H. Merckens & N. Bellin (Hrsg.), *Die Grundschule entwickelt sich* (S. 123–140). Waxmann.

- Lossen, K., Rollet, W. & Willems, A. S. (2013). Organisationskulturelle Bedingungen auf der Schulebene: Zur Beziehung von innerschulischer Kooperation, Beanspruchungserleben und Innovationsbereitschaft in Lehrerkollegien an Ganztagschulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(2), 38–52.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103–117.  
<https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103>
- Ludwig, H. (2005). Ganztagschule und Reformpädagogik. In T. Hansel (Hrsg.), *Schulpädagogik: Bd. 7. Ganztagschule. Halbe Sache – großer Wurf? Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Interventionsprogramms*. (S. 33–53). Centaurus-Verlag.  
<https://doi.org/10.25656/01:3034>
- Lüke, T. & Grosche, M. (2018). Konstruktion und Validierung der Professionsunabhängigen Einstellungsskala zum Inklusiven Schulsystem (PREIS). *Empirische Sonderpädagogik*, 10(1), 3–20.  
<https://doi.org/10.25656/01:15958>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review* 50(4), 370–396.  
<https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Massenkeil, J. & Rothland, M. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrberuf: Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. *Schulpädagogik heute*, 7(13). 1–28 .
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (Hrsg.). (2023). *IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann.
- Merten, U., Kaegi, U. & Zängl, P. (2019). Kooperation – Eine Antwort auf die Zersplitterung und Ausdifferenzierung psychosozialer Dienstleistungen. In J. Amstutz, U. Kaegi, N. Käser, U. Merten & P. Zängl (Hrsg.), *Kooperation kompakt: Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit / ein Lehrbuch* (2. Aufl., S. 13–34). Verlag Barbara Budrich.
- Meyer, H. W., Allermann, L., Nielsen, J. B., Hansen, M.Ø., Gravesen, S., Nielsen, P. A., Skov, P. & Gyntelberg, F. (1999). Building conditions and building-related symptoms in the Copenhagen school study. *Proceedings of the 8th International Conference on Indoor Air Quality and Climate*, 298–299. <https://vbn.aau.dk/en/publications/building-conditions-and-building-related-symptoms-in-the-copenhag>
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (Hrsg.). (2008). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Springer Berlin Heidelberg. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-540-71635-8>
- Morgenroth, S. (2015). *Lehrerkooperation unter Innovationsstress: Soziale Stressbewältigung als wertvoller Wegweiser*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10009-4>
- Muckenthaler, M. (2021). *(Multiprofessionelle) Kooperation im Kontext von Inklusion: Eine Studie mit Lehrkräften des Sekundarbereichs*. Dissertation. Klinkhardt.  
[https://www.klinkhardt.de/newsite/media/20210414\\_9783781524477\\_Muckenthaler\\_Zus\\_Inh\\_Einl.pdf](https://www.klinkhardt.de/newsite/media/20210414_9783781524477_Muckenthaler_Zus_Inh_Einl.pdf)
- Muthén, B., Toit, Stephen H. C. du & Spisic, D. (1997). *Robust Inference using Weighted Least Squares and Quadratic Estimating Equations in Latent Variable Modeling with Categorical and Continuous Outcomes*. [https://www.statmodel.com/download/Article\\_075.pdf](https://www.statmodel.com/download/Article_075.pdf)
- Nerdinger, F. W., Blickle, G. & Schaper, N. (2019). *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4., vollständig überarbeitete Auflage). *Springer-Lehrbuch*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-56666-4>

- Neyer, F. (2014). Selbstbericht. In F. Dorsch & M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch - Lexikon der Psychologie* (17. Aufl., S. 1391). Verlag Hans Huber.
- Niehoff, S., Fussangel, K., Lettau, W.-D. & Radisch, F. (2019). Individuelle Förderung in der Ganztagsgrundschule – ein Anlass zur Kooperation? *Die deutsche Schule*, 187–204. <https://elibrary.utb.de/doi/pdf/10.31244/dds.2019.02.06>
- OECD. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*; (Rev. vers). TALIS. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Oelkers, J. (2020). Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1657–1670). Springer VS.
- Olk, T., Speck, K., Stimpel, T. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen: Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 63–80. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0228-x>
- Pfeifer, M. & Bergmann, K. (2008). Die Entwicklung von Arbeitszeit, Kooperation und Schülerlernen in neuen Arbeitszeitstrukturen. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 303 – 315). Waxmann.
- Pietsch, M., Lücken, M., Thonke, F., Klitsche, S. & Musekamp, F. (2016). Der Zusammenhang von Schulleitungshandeln, Unterrichtsgestaltung und Lernerfolg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(3), 527–555. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0692-4>
- Plehn, M. & Appel, S. (2021). *Raumgestaltung: Entwickeln und pädagogisch begleiten. Qualität in Hort, Schulkindbetreuung und Ganztagschule*. Herder.
- Porst, R. (2014). *Fragebogen: Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Aufl. 2014. Korr. Nachdruck 2013). SpringerLink Bücher. Springer VS. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-02118-4.pdf> <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02118-4>
- Preis, N. & Kanitz, K. (2018). Multiprofessionelles Arbeiten in der Lehrerbildung. Strategien und Realisierungsformate. *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*(1–2), 175–195. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2018.1-2.23831>
- Pröbstel, C. H. (2008). *Lehrerkooperation und die Umsetzung von Innovationen: Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrkräften aus Perspektive der Bildungsforschung und der Arbeits- und Organisationspsychologie. Angewandte Stress- und Bewältigungsforschung: Bd. 3*. Logos Verlag.
- Prüß, F. (2009). Ganztägige Bildung und ihre Bedeutung für Entwicklungsprozesse. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule - Von der Theorie zur Praxis: Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 33–58). Juventa.
- Quante, A. & Urbanek, C. (2021a). Aufgabenklärung in inklusiven Settings. Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften. *Qfi – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 3(1). <https://doi.org/10.21248/qfi.61>
- Quante, A. & Urbanek, C. (2021b). Interprofessionelle Kooperation. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *UTB: Bd. 5565. Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 117–141). UTB; Verlag Julius Klinkhardt.
- Quante, A., Urbanek, C., Munser-Kiefer, M. & Rank, A. (2022). Entromantisierung der Kooperation von Lehrkräften in inklusiven Settings – eine kritische Bestandsaufnahme von Voraussetzungen und Spannungsfeldern. *Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung*(1), 150–165.
- R Core Team. (2013). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing.

- Radisch, F., Klemm, K. & Tillmann, K.-J. (2018a). Gelingensfaktoren guter Ganztagschulen: eine qualitative Studie bewährter Schulpraxis. In S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule: Bd. 2018. Lehren und Lernen in der Ganztagschule: Grundlagen - Ziele - Perspektiven* (S. 118–149). Debus Pädagogik Verlag.
- Radisch, F., Klemm, K. & Tillmann, K.-J. (2018b). Was ist eine gute Ganztagschule? Eine qualitative Analyse gelungener Schulpraxis. *Grundschule aktuell*(141), 6–9.  
<https://www.yumpu.com/de/document/fullscreen/59827266/gsa141-feb2018-blatterbar>
- Rank, A. (2021). Konflikte im Team. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *UTB: Bd. 5565. Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 163–178). UTB; Verlag Julius Klinkhardt.
- Rauschenbach, T., Arnoldt, B., Steiner, C. & Stolz, H.-J. (2012). *Ganztagschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand*. Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 358–372.  
<https://doi.org/10.25656/01:4815>
- Rehm, I. (2018). *Von der Halbtags- zur Ganztagschule: Lehrerprofessionalisierung im Übergang*. Springer-Lehrbuch. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20534-8>
- Reinecke, J. (2014). *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Renkl, A. (2008). Kooperatives Lernen. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 84–94).
- Revelle, W. (2022). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research* [R package version 2.2.9].
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Bertelsmann Stiftung.
- Rohmert, W. & Rutenfranz, J. (1975). *Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastung und Beanspruchung an unterschiedlichen industriellen Arbeitsplätzen*.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Beltz-Bibliothek. Beltz.  
<http://swbplus.bsz-bw.de/bsz261230255rez.htm>
- Rollet, W. (2013). Anforderungen an Lehrer/innen in der Ganztagschul. In M. John-Ohnesorg & U. Erdsiek-Rave (Hrsg.), *Schriftenreihe des Netzwerk Bildung: Bd. 30. Gute Ganztagschulen* (1. Aufl., S. 73–78). Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Rollett, W. & Tillmann, K. (2009). Personaleinsatz an Ganztagschule. In I. Kamski, H. G. Holtappels & T. Schnetzer (Hrsg.), *Qualität von Ganztagschule – Konzepte und Orientierungen für die Praxis* (S. 132 – 143). Waxmann.
- Rosseel, Y. (2012). *lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling*. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Rubin, D. B. (1976). Inference and missing data. *Biometrika*, 63(3), 581–592.  
<https://doi.org/10.1093/biomet/63.3.581>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2019). *Brick by Brick: The Origins, Development, and Future of Self-Determination Theory* (Bd. 6). <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>
- Sauerwein, M. (2017). *Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule: Über Unterrichtsforschung und Sozialpädagogik. Studien zur ganztägigen Bildung*. Juventa.



- Sauerwein, M. & Klieme, E. (2016). Anmerkungen zum Qualitätsbegriff in der Bildungsforschung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38(3), 459–478. <https://doi.org/10.25656/01:15125>
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf: Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung; mit 86 Abbildungen und 6 Tabellen*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. In B. Creemers, T. Peters & D. Reynolds (Hrsg.), *School effectiveness and school improvement 1(1)*, (S. 61–80). Routledge. <https://doi.org/10.1080/0924345900010106>
- Scheerens, J. (1997). Conceptual Models and Theory-Embedded Principles on Effective Schooling. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(3), 269–310. <https://doi.org/10.1080/0924345970080301>
- Scheerens, J. (2004). Perspectives on Education Quality, Education Indicators and Benchmarking. *European educational research journal*, 3(1), 115–138.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23–74.
- Schiersmann, C., Thiel, H.-U., Fuchs, K. & Pfizenmaier, E. (1998). *Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung: Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-99675-6>
- Schleifenbaum, D. & Walther, V. (2015). *Kooperationen auf dem Prüfstand: Wie die pädagogische Praxis Zusammenarbeit wahrnimmt und gestaltet (1. Aufl.)*. *Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen – Forschung & Praxis: Bd.24*. Bertelsmann W. Verlag.
- Schönwälder, H. G. (1997). Dimensionen der Belastung im Lehrerberuf. *Jahrbuch Lehrerforschung*, 1(S 179), 202.
- Schröder-Lausen, E. & Nerdel, C. (2008). Kooperation von Grundschullehrkräften zum Heimat- und Sachunterricht: Erste Ergebnisse einer Fragebogenstudie. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 14, 185–200. [https://archiv.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/14\\_010\\_SchroederLau\\_Nerdel.pdf](https://archiv.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/14_010_SchroederLau_Nerdel.pdf)
- Schröer, S. (2010). Kooperation im offenen Ganzttag aus Sicht der Leitungskräfte. In Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.), *Kooperation im Ganzttag: Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zur OGS* (S. 52–61). [https://www.ganzttag-nrw.de/uploads/media/GanzTag\\_Innenteil\\_Druck\\_einzel.pdf](https://www.ganzttag-nrw.de/uploads/media/GanzTag_Innenteil_Druck_einzel.pdf)
- Schüpbach, M., Jutzi, M. & Thomann, K. (2012). *Expertise zur Kooperation in verschiedenen Kooperationsfeldern: Eine qualitative Studie zu den Bedingungen gelingender multiprofessioneller Kooperationen in zehn Tagesschulen*. Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Schützler, L. & Pröbstel, H. (2009). Ganzttagsschule in Nordrhein-Westfalen. In H. Merkens, A. Schröder-Lenzen & H. Kuper (Hrsg.), *Ganztagsorganisation im Grundschulbereich* (S. 135–150). Waxmann.
- Schweitzer, J. (1998). *Gelingende Kooperation: Systemische Weiterbildung in Gesundheits- und Sozialberufen*. Zugl.: Heidelberg, Univ., Habil.-Schr. *Juventa-Materialien*. Juventa-Verlag.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2020). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: Statistik 2014 bis 2018*. Berlin. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS\\_2018.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2018.pdf)

- Shih, T.-H. & Fan, X. (2008). Comparing Response Rates from Web and Mail Surveys: A Meta-Analysis. *Field Methods*, 20(3), 249–271. <https://doi.org/10.1177/1525822X08317085>
- ShIPLEY, W. (2009). *Examining teacher collaboration in a kindergarten building: A case study*. (Doctoral dissertation, Duquesne University). <https://dsc.duq.edu/etd/1188/>
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research and practice* (2. Aufl.). Allyn & Bacon.
- Söhnchen, F. (2009). Common Method Variance und Single Source Bias. In S. Albers, D. Klapper, U. Konradt, A. Walter & J. Wolf (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (S. 137–152). Gabler Verlag, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-96406-9\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-322-96406-9_10)
- Soper, D. S. (2023). *A-priori Sample Size Calculator for Structural Equation Models: [Software]*. <https://www.danielsoper.com/statcalc/calculator.aspx?id=89>
- Speck, K. (2010). Qualifikation, Professionalität und pädagogische Eignung des Personals an Ganztagschulen. *Der Pädagogische Blick*, 18(1), 13–21.
- Speck, K. (2012). Lehrerprofessionalität, Lehrerbildung und Ganztagschule. In S. Appel, U. Rother, T. Drope, J. Dzengele, Y. Feick, U. Fischer, U. Gaul, W. Herzog, K. Höhmann, V. C. Hofbauer, U. Hofmeister, H. G. Holtappels, R. Augsburg, K. Kunze, J. Labede, P. Paulus, A. Reimers, R. Richter, K. Rogger, . . . P. Daschner (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule: Bd. 2012. Schulforschung – Lernlandschaft – Lebenswelt* (S. 56–66). Wochenschau-Verlag.
- Speck, K. (2020). Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1455–1467). Springer VS.
- Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J. & Wiezorek, C. (Hrsg.). (2011a). *Studien zur ganztägigen Bildung. Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung: Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. Juventa.
- Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J. & Wiezorek, C. (2011b). Multiprofessionelle Teams und sozialräumliche Vernetzung. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung. Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung: Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. (S. 7–17). Juventa.
- Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011c). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ (ProKoop). In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57. Pädagogische Professionalität*. (S. 184–201). Beltz.
- Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011d). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung. Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung: Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. (S. 69–84). Juventa.
- Spies, A. & Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen: Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Springer-Lehrbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92770-1>
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D Praxisgebiete; Ser. 3 Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie; Bd. 4. Enzyklopädie der Psychologie* (S. 193–247). Hogrefe Verlag für Psychologie.

- Spieß, E. (2015). Voraussetzungen gelingender Kooperation. In U. Merten & U. Kaegi (Hrsg.), *Kooperation Kompakt: Professionelle Kooperation Als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit* (S. 71–88). Barbara Budrich-Esser.
- Spieß, E. & Rosenstiel, L. von (2010). *Organisationspsychologie: Basiswissen, Konzepte und Anwendungsfelder*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1524/9783486710274>
- Stahl, U. (1995). *Professionalität und Zufriedenheit im Beruf: Eine empirische Studie an Grund- und Hauptschulen*. Deutscher Studienverlag. Stahl, U. (1995). Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:26077>
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2022). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. SWK : Bonn. <https://doi.org/10.25656/01:25542>
- Stanne, M. B., Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). Does competition enhance or inhibit motor performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(1), 133–154. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.1.133>
- StEG-Konsortium. (2010). *Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen: Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2005–2010*. Eine Veröffentlichung des StEG-Konsortiums. Frankfurt am Main. <https://doi.org/10.25656/01:19105>
- StEG-Konsortium. (2015). *Ganztagsschule 2014/2015: Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Eine Veröffentlichung des StEG-Konsortiums. Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen u. München. <https://doi.org/10.25656/01:19113>
- StEG-Konsortium. (2016). *Ganztagsschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote: Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2012–2015*. Eine Veröffentlichung des StEG-Konsortiums. Frankfurt am Main. <https://doi.org/10.25656/01:19106>
- StEG-Konsortium. (2019a). *Ganztagsschule 2017/2018: Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen, StEG*. Eine Veröffentlichung des StEG-Konsortiums. Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen u. München. <https://doi.org/10.25656/01:17105>
- StEG-Konsortium. (2019b). *Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagsschule*. Eine Veröffentlichung des StEG-Konsortiums. Frankfurt am Main. <https://doi.org/10.25656/01:19109>
- Steiner, C. (2013). Die Einbindung pädagogischer Laien in den Alltag von Ganztagsschulen. *Bildungsforschung*, 10(1), 64–90. <https://doi.org/10.25656/01:8538>
- Steiner, C. & Tillmann, K. (2011). Koordinierte Vielfalt? Über die Arbeit in multiprofessionellen Ganztagsteams. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung. Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung: Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. (S. 48–68). Juventa.
- Stufflebeam, D. L. (1972a). Evaluation als Entscheidungshilfe. In C. Wulf (Hrsg.), *Erziehung in Wissenschaft und Praxis: Bd. 18. Evaluation: Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (S. 113–145). R. Piper & Co Verlag. <https://doi.org/10.25656/01:1425>
- Stufflebeam, D. L. (1972b). The Relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability. *SRIS Quarterly*, 5(1).

- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP Model for Evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus & T. Kellaghan (Hrsg.), *EVALUATION MODELS: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (2. Aufl., S. 279–317). Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. (2007). *CIPP EVALUATION MODEL CHECKLIST: A tool for applying the CIPP Model to assess long-term enterprises*.  
[https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/cippchecklist\\_mar07.pdf](https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/cippchecklist_mar07.pdf)
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F. & Kellaghan, T. (Hrsg.). (2000). *EVALUATION MODELS: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (2. Aufl.). Kluwer Academic Publishers.
- Swigonski, N. L., James, B., Wynns, W. & Casavan, K. (2021). Physical, Mental, and Financial Stress Impacts of COVID-19 on Early Childhood Educators. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 799–806.  
<https://doi.org/10.1007/s10643-021-01223-z>
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (Hrsg.). (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Lang.
- Thole, W. & Hölich, D. (2008). „Freizeit“ und „Kultur“ als Bildungsorte – Kompetenzerwerb über non-fomale und infomelle Praxen von Kindern und Jugendlichen. In C. Rohlf, M. Haring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung* (S. 69–93). VS Verlag für Sozialwissenschaften.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-90909-7\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90909-7_5)
- Tierney, N. (2017). visdat: Visualising Whole Data Frames. *The Journal of Open Source Software*, 2(16), 355. <https://doi.org/10.21105/joss.00355>
- Tillmann, K. (2011). Innerschulische Kooperation und Schulprogramm: Zur Bedeutung des Schulprogramms als Schulentwicklungsinstrument. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 139–161). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:19193>
- Tillmann, K. (2020). Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagschulen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1377–1394). Springer VS.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6\\_102](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_102)
- Tillmann, K. & Rollet, W. (2014). Multiprofessionelle Kooperation. Die Gestaltung des Personaleinsatzes als Gelingensbedingung. *Die Grundschulzeitschrift*(28), 14–16
- Tillmann, K. & Rollet, W. (2018). Multiprofessionelle Kooperation im Ganztage. Ergebnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. *Lernende Schule*, 81, 8–11.
- Tillmann, K. & Rollett, W. (2011). Multiprofessionelle Kooperation und Partizipation an Ganztagschulen: Welche Auswirkung hat die strukturelle Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals auf die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit? In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung. Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung: Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. (S. 29–47). Beltz Juventa.
- Ulich, E. & Wülser, M. (2018). *Gesundheitsmanagement in Unternehmen: Arbeitspsychologische Perspektiven* (7. Aufl. 2018). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18435-3>
- Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(4), 283.  
<https://doi.org/10.2378/vhn2014.art26d>

- Van Buuren, S. & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate Imputation by Chained Equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3), 1–67. <https://doi.org/10.18637/jss.v045.i03>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Van Santen, E. & Seckinger, M. (2003). *Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis: Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe*. DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut. [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/Vergriffene\\_Buecher\\_Open\\_Access/Dritte\\_Lieferung\\_cd03\\_2/van\\_Santen\\_Kooperation.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Vergriffene_Buecher_Open_Access/Dritte_Lieferung_cd03_2/van_Santen_Kooperation.pdf)
- Vogt, F., Kunz Heim, D. & Zumwald, B. (2016). Kooperationsqualität: Strukturqualität, Prozessqualität, Wirkungen und Forschungsdesiderate. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Netzwerke im Bildungsbereich: Band 9. Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 15–32). Waxmann.
- Vroeijsenstijn, T. (1991). External Quality Assessment, Servant of Two Masters? The Netherlands University Perspective. In A. Craft (Hrsg.), *Quality Assurance in Higher Education: Proceedings of an International Conference Hong Kong, 1991* (S. 109–131). The Falmer Press.
- Walden, R. (2008). *Architekturpsychologie: Schule, Hochschule und Bürogebäude der Zukunft* (1. Auflage). Pabst Science Publishers.
- Weiber, R. & Mülhhaus, D. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung: Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS* (2. Aufl. 2014). Springer-Lehrbuch. Springer.
- Weinert, A. B. (2004). *Organisations- und Personalpsychologie* (5. Auflage). Beltz.
- Weinert, A. B. (2015). *Organisations- und Personalpsychologie* (6., neu ausgestattete Aufl.). Beltz.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001). *Beltz-Pädagogik. Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz. <https://swbplus.bsz-bw.de/bsz090448693rez.htm>
- Wiese, B. S. & Stertz, A. M. (2019). *Arbeits- und Organisationspsychologie: Ein Überblick für Psychologiestudierende und -interessierte*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-58056-1>
- Willems, A. S. & Becker, D. (2015). Ganztagschulen – Qualitätsmodelle, Potenziale und Herausforderungen für die Schulpraxis und die empirische Schul- und Unterrichtsforschung. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium: Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 32–66). Waxmann.
- Xing, C. & Johnason, P. (2019). *SEM with Missing Data - Working Examples*. KU Center For Research Methods & Data Analysis. [https://pj.freefaculty.org/guides/crmda\\_workshops/sem/sem-4/sem-4-5-examples/sem-4-5-examples.pdf](https://pj.freefaculty.org/guides/crmda_workshops/sem/sem-4/sem-4-5-examples/sem-4-5-examples.pdf)
- Zhou, X. & Yao, B. (2020). Social support and acute stress symptoms (ASSs) during the COVID-19 outbreak: deciphering the roles of psychological needs and sense of control. *European Journal of Psychotraumatology*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/20008198.2020.1779494>
- Zollondz, H.-D. (2011). *Grundlagen Qualitätsmanagement: Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Konzepte* (3., überarb., aktual. Aufl.). Edition Management. Oldenbourg. <http://www.oldenbourg-link.com/isbn/9783486712025>

## 14.2 Abbildungsverzeichnis

<b>Abbildung 1</b>	Das Kompetenzmodell von COAKTIV (in Anlehnung an Baumert & Kunter, 2011, S. 32) .....	18
<b>Abbildung 2</b>	Qualitätsrahmen für Ganztagschulen (in Anlehnung an Kamski et al. 2009) .....	23
<b>Abbildung 3</b>	Verschiedene Aspekte der Definition der Personengruppe des weiteren pädagogisch tätigen Personals an Ganztagschulen (Tillmann, 2020 S. 1379).....	37
<b>Abbildung 4</b>	Provisorisches theoretisches Modell für Lehrpersonenkooperation (Vogt et al., 2016, S. 17).....	56
<b>Abbildung 5</b>	Personalkooperation (Kamski, 2011, S. 72) .....	60
<b>Abbildung 6</b>	CIPO-Rahmenmodell für Schulqualität von Stufflebeam 1972 in der Darstellung von Holtappels 2009, S. 18 .....	78
<b>Abbildung 7</b>	Modell zur Beschreibung der Qualität und Wirkung von Ganztagschulen (Willems & Becker, 2015, S. 51) .....	79
<b>Abbildung 8</b>	Vorstufe des eigenen Arbeitsmodells; eigene Darstellung.....	81
<b>Abbildung 9</b>	Arbeitsmodell; eigene Darstellung.....	82
<b>Abbildung 10</b>	Qualitätsmerkmale der Strukturebene; eigene Darstellung.....	99
<b>Abbildung 11</b>	Theoretische Formen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen; eigene Darstellung .....	103
<b>Abbildung 12</b>	Messmodell zu den Formen multiprofessioneller Kooperation; eigene Darstellung .....	118
<b>Abbildung 13</b>	Aufgaben in gebundenen Ganztagsklassen, die durch Klassenlehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal übernommen werden; eigene Darstellung .....	123
<b>Abbildung 14</b>	Verteilung der Anzahl der weiteren pädagogisch tätigen Personen; eigene Darstellung .....	130
<b>Abbildung 15</b>	Darstellung der inneren Struktur multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen; eigene Darstellung .....	136
<b>Abbildung 16</b>	Prozentuale Zustimmung zu den Items der Skala Entlastung durch Kooperation; eigene Darstellung .....	139
<b>Abbildung 17</b>	Prozentuale Zustimmung zu den Items der Skala Arbeitszufriedenheit; eigene Darstellung ...	141
<b>Abbildung 18</b>	Strukturgleichungsmodell zu den Zusammenhängen zwischen den Formen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen und der Arbeitszufriedenheit und Entlastung; eigene Darstellung .....	144
<b>Abbildung 19</b>	Formen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen (mögliche Erweiterung); eigene Darstellung .....	160
<b>Abbildung 20</b>	Arbeitsmodell; überarbeitete Darstellung.....	178

## 14.3 Tabellenverzeichnis

<b>Tabelle 1</b>	<i>Formen der Lehrkräftekooperation nach Gräsel et al. (2006); eigene Darstellung in Anlehnung an Grosche et al. (2020).....</i>	74
<b>Tabelle 2</b>	<i>Formen interpersoneller Kooperation im Ganzttag (Dizinger, 2015; Dizinger et al., 2011); eigene Darstellung in Anlehnung an Dizinger et al. (2011) und Dizinger (2015).....</i>	75
<b>Tabelle 3</b>	<i>Theoretisch angenommene Formen der multiprofessionellen Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen; eigene Darstellung .....</i>	76
<b>Tabelle 4</b>	<i>Deskription Alter der Stichprobe (N = 222) .....</i>	95
<b>Tabelle 5</b>	<i>Übersicht über erhobene Merkmale .....</i>	96
<b>Tabelle 6</b>	<i>Erfassung der organisatorischen Rahmenbedingungen .....</i>	101
<b>Tabelle 7</b>	<i>Erfassung der Ausstattungsmerkmale .....</i>	102
<b>Tabelle 8</b>	<i>Inhaltliche Verteilung der Items auf die Formen multiprofessioneller Kooperation .....</i>	104
<b>Tabelle 9</b>	<i>Skala multiprofessioneller Austausch .....</i>	105
<b>Tabelle 10</b>	<i>Skala multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler:innenebene .....</i>	106
<b>Tabelle 11</b>	<i>Skala multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene.....</i>	108
<b>Tabelle 12</b>	<i>Skala Entlastung durch Kooperation.....</i>	109
<b>Tabelle 13</b>	<i>Skala Arbeitszufriedenheit .....</i>	110
<b>Tabelle 14</b>	<i>Vorgaben der Schulleitung zur Kooperation .....</i>	124
<b>Tabelle 15</b>	<i>Fester Zeitrahmen für Besprechungen zwischen Klassenlehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal adaptiert nach Fischer et al. (2017).....</i>	125
<b>Tabelle 16</b>	<i>Gründe für keine feste Besprechungszeit.....</i>	126
<b>Tabelle 17</b>	<i>Aussagen zur Eignung der Ausstattung für die Arbeit in gebundenen Ganztagsklassen.....</i>	127
<b>Tabelle 18</b>	<i>Zustimmung zu den Aussagen zur Raumausstattung.....</i>	128
<b>Tabelle 19</b>	<i>Professionen des weiteren pädagogisch tätigen Personals.....</i>	129
<b>Tabelle 20</b>	<i>Anzahl der Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals.....</i>	129
<b>Tabelle 21</b>	<i>Korrelative Zusammenhänge zwischen den Angaben zur Eignung der Räume und den Angaben zur tatsächlichen Raumausstattung.....</i>	131
<b>Tabelle 22</b>	<i>Korrelative Zusammenhänge zwischen den Angaben zur Eignung der Personalausstattung und den Angaben zur tatsächlichen Personalausstattung .....</i>	132
<b>Tabelle 23</b>	<i>Zustimmung zu den Aussagen zum Beginn der Arbeit in gebundenen Ganztagsklassen .....</i>	133
<b>Tabelle 24</b>	<i>Kovarianzen der Faktoren im Drei-Faktoren-Modell.....</i>	134
<b>Tabelle 25</b>	<i>Güte des Drei-Faktoren-Modells.....</i>	134
<b>Tabelle 26</b>	<i>Güte des Ein-Faktor-Modells.....</i>	135
<b>Tabelle 27</b>	<i>Vergleich des postulierten Drei-Faktoren-Modells und des Alternativmodells; eigene Darstellung</i>	135
<b>Tabelle 28</b>	<i>Deskriptive Statistiken der identifizierten Formen multiprofessioneller Kooperation .....</i>	136
<b>Tabelle 29</b>	<i>Deskriptive Statistiken der Skala Entlastung durch Kooperation.....</i>	138
<b>Tabelle 30</b>	<i>Deskriptive Statistiken der Skala Arbeitszufriedenheit .....</i>	140
<b>Tabelle 31</b>	<i>Güte des Zwei-Faktoren-Modells .....</i>	142
<b>Tabelle 32</b>	<i>Bivariate latente Korrelationen der Formen multiprofessioneller Kooperation und der Merkmale der Wirkungsebene.....</i>	143
<b>Tabelle 33</b>	<i>Deskriptive Statistiken der erweiterten Formen multiprofessioneller Kooperation.....</i>	161

## 14.4 Abkürzungsverzeichnis

<i>BayMBI</i>	<i>Bayerisches Ministerialblatt</i>
<i>BaySchFG</i>	<i>Bayerisches Schulfinanzierungsgesetz</i>
<i>BayVV</i>	<i>Bayerische Verwaltungsvorschriften</i>
<i>BMBF</i>	<i>Bundesministerium für Bildung und Forschung</i>
<i>BMFSFJ</i>	<i>Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend</i>
<i>CFA</i>	<i>Confirmatory-Factor-Analysis</i>
<i>CFI</i>	<i>Comparative-Fit-Index</i>
<i>CIPO</i>	<i>Context-Input-Process-Output</i>
<i>CIPP</i>	<i>Context-Input-Process-Product</i>
<i>COACTIV</i>	<i>Cognitive Activation in the Classroom</i>
<i>df</i>	<i>number of degrees of freedom</i>
<i>DSGVO</i>	<i>Datenschutz-Grundverordnung</i>
<i>EM</i>	<i>Expectation-Maximum-Algorithmus</i>
<i>e. V.</i>	<i>eingetragener Verein</i>
<i>FIML</i>	<i>Full-Information-Likelihood-Verfahren</i>
<i>FIT</i>	<i>Failure-in-Time</i>
<i>GTS</i>	<i>Ganztagsschule</i>
<i>GS</i>	<i>Geprüfte Sicherheit</i>
<i>H</i>	<i>Hypothese</i>
<i>H0</i>	<i>Nullhypothese</i>
<i>IGLU</i>	<i>Internationale-Grundschul-Lese-Untersuchung</i>
<i>ISB</i>	<i>Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung</i>
<i>IQB</i>	<i>Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen</i>
<i>IQR</i>	<i>Interquartil-Range</i>
<i>IZBB</i>	<i>Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung</i>
<i>KMK</i>	<i>Kultusministerkonferenz</i>
<i>Lk</i>	<i>Lehrkräfte</i>
<i>M</i>	<i>Mittelwert</i>
<i>MAR</i>	<i>Missing At Random</i>
<i>Max</i>	<i>Maximum</i>
<i>MCAR</i>	<i>Missing Completely At Random</i>
<i>Min</i>	<i>Minimum</i>
<i>MNAR</i>	<i>Missing Not At Random</i>
<i>N</i>	<i>Grundgesamtheit</i>
<i>Nr.</i>	<i>Nummer</i>
<i>OECD</i>	<i>Organization for Economic Cooperation and Development</i>
<i>P</i>	<i>Wahrscheinlichkeit</i>
<i>PISA</i>	<i>Programme for International Student Assessment</i>
<i>p-Wert</i>	<i>Probabilitas-Wert</i>
<i>Q</i>	<i>Quartil</i>
<i>R</i>	<i>Korrelationskoeffizient</i>
<i>RMSEA</i>	<i>Root-Mean-Square-Error-of-Approximation</i>
<i>SchlbauV</i>	<i>Schulbauverordnung</i>
<i>SD</i>	<i>Standardabweichung</i>



---

<i>Sig.</i>	<i>Signifikanz</i>
<i>SPSS</i>	<i>Statistical-Package-for-Social-Sciences</i>
<i>SRMR</i>	<i>Standardized-Root-Mean-Square-Residual</i>
<i>StEG</i>	<i>Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen</i>
<i>SWK</i>	<i>Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz</i>
<i>TALIS</i>	<i>Teaching-and-Learning-International-Survey</i>
<i>TLI</i>	<i>Tucker-Lewis-Index</i>
<i>WLS</i>	<i>weighted least squares</i>
<i>WLSMV</i>	<i>weighted least squares means and variance adjusted</i>
<i>z. B.</i>	<i>zum Beispiel</i>
<i>ZALGM</i>	<i>Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Mittelschulen</i>

## 15 Anlagen

---

### Anlage 1

*Angaben zu übernommenen Aufgaben in der gebundenen Ganztagsklasse durch die Klassenlehrkraft (Fragestellung 1 a)*

<b>Items</b>	
Unterricht	
Elternarbeit	
Individuelle Förderung	
Differenzierung	
Betreuung des Mittagessens	
Unterrichtsvorbereitung	
Organisation von Projekten	
Mitarbeit in einer Steuergruppe	
Freizeitgestaltung	
Aufsicht (z. B. in Lernzeiten)	
<b>Weitere Angaben</b>	
Instruktion	Welche Aufgaben übernehmen Sie in der gebundenen Ganztagsklasse?
Skalierung	dichotom: Zustimmung oder Ablehnung
Quelle	Eigenkonstruktion in Anlehnung an Dollinger (2012, 2014), Tillmann und Rollet (2014, 2018)

## Anlage 2

### *Aufgaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals (Fragestellung 1 b)*

<b>Items</b>	
Unterricht	
Elternarbeit	
Individuelle Förderung	
Differenzierung	
Betreuung des Mittagessens	
Unterrichtsvorbereitung	
Organisation von Projekten	
Mitarbeit in einer Steuergruppe	
Freizeitgestaltung	
Aufsicht (z. B. in Lernzeiten)	
<b>Weitere Angaben</b>	
Instruktion	Welche Aufgaben übernimmt das weitere pädagogisch tätige Personal? (z. B. Sozialpädagog:innen, Praktikant:innen, Honorarkräfte, externe Partner:innen... keine anderen Lehrer:innen!)
Skalierung	dichotom: Zustimmung oder Ablehnung
Quelle	Eigenkonstruktion in Anlehnung an Dollinger (2012, 2014). Tillmann und Rollett (2014, 2018)

### Anlage 3

#### *Vorgaben der Schulleitung zur multiprofessionellen Kooperation*

<b>Items</b>	
keine Vorgaben	
gemeinsame Besprechungszeit	
gemeinsame Projekte	
Verpflichtung zu gemeinsamen Fortbildungsmaßnahmen	
Sonstige Vorgaben	
<b>Weitere Angaben</b>	
Instruktion	Welche Vorgaben macht die Schulleitung zur Kooperation mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal (nicht Lehrkräfte) in Ihrer Klasse?
Skalierung	dichotom: Zustimmung oder Ablehnung
Quelle	Eigenkonstruktion in Anlehnung an Fischer et al. (2017), Dollinger (2012, 2014)

### Anlage 4

#### *Zeitrahmen für Besprechungen zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal*

<b>Items</b>	
Eine gemeinsame Pause	
Eine gemeinsame unterrichtsfreie Stunde	
Die Zeit nach dem (gemeinsamen) Unterricht	
Wir treffen uns regelmäßig privat	
Ja, sonstiges	
Nein	
<b>Weitere Angaben</b>	
Instruktion	Haben Sie für die persönliche Besprechung mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal einen festen Zeitrahmen vereinbart? (Mehrfachnennungen möglich)
Skalierung	dichotom: Zustimmung oder Ablehnung
Quelle	Fischer et al. (2017, S. 115)

Die Lehrkräfte, die bei der vorherigen Aufgabe die Antwort „Nein“ gewählt hatten, sollten im weiteren Verlauf Gründe dafür angeben, warum keine feste Besprechungszeit vorhanden ist.

## Anlage 5

*Gründe, falls keine feste Besprechungszeit vereinbart wurde*

<b>Items</b>	
Besprechungen nach Bedarf	
Rahmenbedingungen (fehlendes Zeitfenster, Zeiten nicht kompatibel)	
Besprechungen in den Pausen, zwischen Stunden, nach Unterrichtsende	
Kein Interesse an Absprachen	
Sonstiges	
<b>Weitere Angaben</b>	
Instruktion	Falls „Nein“ bei Frage 16 a: Nennen Sie bitte Gründe für keine festen Besprechungszeiten.
Skalierung	dichotom: Zustimmung oder Ablehnung
Quelle	Fischer et al. (2017)

---

**Anlage 6***Aussagen zur Eignung der Ausstattung für die Arbeit in gebundenen Ganztagsklassen*

---

**Items**

---

Die Räume, die meiner Klasse zur Verfügung stehen, entsprechen den Bedürfnissen einer gebundenen Ganztagsklasse.

Die materielle Ausstattung entspricht den Bedürfnissen einer gebundenen Ganztagsklasse.

Die personelle Ausstattung entspricht den Bedürfnissen einer gebundenen Ganztagsklasse.

---

**Weitere Angaben**

---

Instruktion	Inwieweit treffen folgende Aussagen zu?
Skalierung	Likert-Skalierung mit vier Antwortstufen von 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“
Quelle	Fischer et al. (2017, S. 131)

---

## Anlage 7

### *Aussagen zur Raumausstattung*

---

#### Items

---

Wir haben zwei Klassenzimmer nebeneinander.

Wir haben zwei getrennte Klassenzimmer, die nicht nebeneinander liegen.

Wir haben nur ein Klassenzimmer.

zusätzlich: Flur vor dem Klassenzimmer, der zum Arbeiten verwendet werden kann

zusätzlich: Nebenraum eines Klassenzimmers, den nur wir nutzen

zusätzlich: entfernter Raum in der Schule, den nur wir nutzen

zusätzlich: Nebenraum eines Klassenzimmers, den auch andere Klassen nutzen

zusätzlich: entfernter Raum in der Schule, den auch andere Klassen nutzen

---

#### Weitere Angaben

---

Instruktion	Welche räumlichen Möglichkeiten finden Sie für Ihren Unterricht vor?
-------------	--

Skalierung	dichotom: Zustimmung oder Ablehnung
------------	-------------------------------------

Quelle	Fischer et al. (2017)
--------	-----------------------

---

---

**Anlage 8***Erfassung der Personalausstattung (Arten von weiterem pädagogisch tätigem Personal)*

---

**Items**

---

Sozialpädagoge/in (Schulsozialarbeit)

Erzieher/in

Honorarkraft

Student/in

Externe Partner (z. B. Vereine, Musikschule...)

Sonstige

---

**Weitere Angaben**

---

Instruktion	Wer außer Ihnen (und anderen Lehrkräften) arbeitet noch in dieser gebundenen Ganztagsklasse? (Kooperationspartner:innen)
-------------	--

Skalierung	dichotom: Zustimmung oder Ablehnung
------------	-------------------------------------

Quelle	Eigenkonstruktion
--------	-------------------

---



**Anlage 9***Anzahl der weiteren pädagogisch tätigen Personen*

Item	
Anzahl (n = 213)	
Weitere Angaben	
Instruktion	Wie viele Personen sind neben den Lehrkräften in Ihrer Klasse tätig (externe und interne Kräfte)?
Skalierung	numerisch
Quelle	Eigenkonstruktion

**Anlage 10***Aussagen zum Beginn der Arbeit in gebundenen Ganztagsklassen*

Items	
Ich habe mich aktiv darum bemüht, in der gebundenen Ganztagsklasse zu arbeiten.	
Die Arbeit in der gebundenen Ganztagsklasse kam einfach auf mich zu.	
Ich habe mir durch die Arbeit in der gebundenen Ganztagsklasse Vorteile für meine weitere Laufbahn versprochen.	Dieses Item war nicht Teil der Haupterhebung
Weitere Angaben	
Instruktion	Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie zu?
Skalierung	Likert-Skalierung mit vier Antwortstufen von 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“
Quelle	Fischer et al. (2017, S. 75)

(Anmerkung: Aufgrund der Ergebnisse der Pilotierung wurde in der Haupterhebung auf folgendes Item verzichtet: *Ich habe mir durch die Arbeit in der gebundenen Ganztagsklasse Vorteile für meine weitere Laufbahn versprochen*. Die Experten hatten Bedenken hinsichtlich der Genehmigungsfähigkeit geäußert.)

**Anlage 11***Anzahl fehlender Werte pro Item im Strukturgleichungsmodell*

Items	<i>Fehlende Werte in Prozent</i>
Mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal tausche ich pädagogisch relevante Materialien aus. (n = 215)	3,15
Ich halte mich mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal über arbeitsrelevante Themen auf dem Laufenden. (n = 215)	3,15
Ich verständige mich mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal über auffälliges Schülerverhalten. (n = 218)	1,8
Mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal erstelle ich gemeinsam Arbeitsmaterial. (n = 219)	1,35
Mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal erarbeite ich gemeinsame Projekte für meine Klasse. (n = 217)	2,25
Es kommt vor, dass ich gemeinsam mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal Unterricht vorbereite. (n = 218)	1,8
Die Elternarbeit in meiner Klasse koordiniere ich mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal. (n = 217)	2,25
Bei sozial schwierigen Schülern erarbeite ich gemeinsam mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal Maßnahmen. (n = 218)	1,8
Bei Problemen in meiner Klasse vereinbare ich mit einer weiteren pädagogisch tätigen Kraft, dass sie/er eine Klassenbeobachtung durchführt. (n = 214)	3,6
Wenn ich Probleme in einer Klasse habe, versuche ich diese gemeinsam mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal zu lösen. (n = 214)	3,6
Bei Disziplinproblemen meiner Schüler/-innen berate ich mich mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal. (n = 217)	2,25
Durch die Zusammenarbeit mit weiteren pädagogisch tätigen Personen fühle ich mich bei Schülerproblemen nicht auf mich allein gestellt. (n = 215)	3,1
Durch die Arbeit des weiteren pädagogisch tätigen Personals fühle ich mich in denjenigen Aufgaben entlastet, die über meinen Unterricht hinausgehen. (n = 214)	3,6
Die Zusammenarbeit mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal gibt mir bei der Bearbeitung von Schülerproblemen emotionalen Rückhalt. (n = 214)	3,6
Durch die Kooperation mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal kann ich mich besser auf meine Rolle als Lehrperson konzentrieren. (n = 211)	4,9

Items	<i>Fehlende Werte in Prozent</i>
Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Tätigkeit? (Gemeint ist der Inhalt Ihrer Tätigkeit, die Art Ihrer Arbeitsaufgaben.) (n = 219)	1,35
Wie zufrieden sind Sie mit den Arbeitsbedingungen? (Gemeint sind die Bedingungen, unter denen Sie arbeiten, z. B. Lärm, Umgebung, Hilfsmittel, Apparate, Arbeitsraum, Umgebung usw.) (n = 218)	1,8
Wie zufrieden sind Sie mit der Schulorganisation? (Gemeint ist, wie Sie die Schule als Ganzes sehen, wie die Zusammenarbeit zwischen den Bereichen und Abteilungen funktioniert, wie Sie Vorschriften und Regeln, Planung und Information und die „oberste“ Leitung beurteilen.) (n = 217)	2,25
Wie zufrieden sind Sie mit Ihren Entwicklungsmöglichkeiten? (Gemeint ist Ihr persönliches Vorwärtskommen, Ihre bisherigen und zukünftigen Möglichkeiten zum Aufstieg, zur Übernahme von verantwortungsvolleren Aufgaben.) (n = 217)	2,25
Wenn Sie nun an alles denken, was für Ihre Arbeit eine Rolle spielt (z. B. die Tätigkeit, die Arbeitsbedingungen, die Kolleginnen/Kollegen, die Arbeitszeit usw.), wie zufrieden sind Sie dann insgesamt mit Ihrer Arbeit? (n = 218)	1,8

## Anlage 12

Strukturgleichungsmodell zu den Zusammenhängen zwischen den Formen multiprofessioneller Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen und der Arbeitszufriedenheit und Entlastung; eigene Darstellung

