

Stephanie Niehoff, Kathrin Fussangel, Wolf-Dieter Lettau & Falk Radisch

## **Individuelle Förderung in der Ganztagsgrundschule – ein Anlass zur Kooperation?**

---

### **Zusammenfassung**

*Der Beitrag präsentiert quantitative und qualitative Befunde zur interprofessionellen Kooperation von Lehrkräften und pädagogischem Personal in Bezug auf Förderangebote an Ganztagsgrundschulen. Die Ergebnisse zeigen eine geringe Zusammenarbeit, die sich vornehmlich auf den Schüleraustausch beschränkt. Komplexere Formen der Zusammenarbeit finden sich lediglich in Bezug auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf.*

*Schlüsselwörter: Grundschule, Ganztagssschule, Förderangebote, pädagogisches Personal*

### **Individual Fostering at Primary Schools – a Reason for Inter-Professional Cooperation?**

#### **Abstract**

*This paper presents results of a quantitative and qualitative study examining the cooperation of teachers and pedagogical staff concerning individual fostering of students. The results show a low level of cooperation between the groups, which is mainly limited to the direct exchange about individual students. Higher levels of cooperation are only found with regard to children with special educational needs.*

*Keywords: primary school, all-day school, individual fostering, educational staff*

## **1. Einleitung**

Die Tatsache, dass sich Schüler\*innen in Bezug auf verschiedene Merkmale unterscheiden, ist nicht neu, ebenso wenig der Diskurs über Möglichkeiten des Umgangs mit dieser Heterogenität. Im schulischen Kontext lassen sich Strategien auf verschiedenen Ebenen unterscheiden, die einen unterschiedlichen Umgang mit Heterogenität aufzeigen. Neben Strategien auf der Ebene des Schulsystems, wie etwa eine frühe Selektion und damit der Versuch der Homogenisierung (z. B. Kutscher, 2008), lassen sich auf Einzelschul- sowie Klassenebene verschiedene Formen des Umgangs mit

Heterogenität beschreiben. Tomlinson et al. (2003) kommen zu dem Schluss, dass sich Lehrkräfte aufgrund der demographischen und gesellschaftlichen Entwicklungen auf Schülerunterschiede hinsichtlich verschiedener Dimensionen einstellen müssen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der individuellen Förderung, wobei der Begriff häufig als Kollektivum für verschiedene Maßnahmen genutzt wird (Klieme & Warwas, 2011).

Mit dem Ausbau des Ganztagserschulsystems in Deutschland war auch das Ziel verbunden, verbesserte Fördermöglichkeiten, insbesondere für sozial schwache Heranwachsende zu schaffen (z. B. Rauschenbach, Arnoldt, Steiner & Stolz, 2012), die z. B. durch die zeitliche Erweiterung des Schultages und die Einstellung zusätzlichen pädagogischen Personals realisiert werden sollen (z. B. Maykus, Böttcher, Liesegang & Altermann, 2011). Eine qualitativ hochwertige Ganztagserschulkonzeption beinhaltet eine sinnvolle und zielführende Abstimmung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten, wobei diese Verknüpfung für die beteiligten Akteure bedeutet, dass sie zusammenarbeiten und ihre Arbeit aufeinander beziehen müssen. Die bisherige Forschung zur Kooperation verschiedener Professionen an Ganztagserschulen hat sich häufig auf Inhalte und Intensität der Zusammenarbeit bezogen (z. B. Olk, Speck & Stimpel, 2011).

Der Fokus des vorliegenden Beitrags liegt auf der interprofessionellen Zusammenarbeit vor dem Hintergrund einer konkreten Zielsetzung von Ganztagserschule. Das BMBF-geförderte Projekt KoLepP<sup>1</sup> untersucht, wie sich die Kooperation zwischen Lehrkräften und dem pädagogischen Personal speziell in Bezug auf Förderangebote in Ganztagsgrundschulen gestaltet. Mit dieser Fragestellung soll ein zentrales Anliegen von Ganztagserschulen, die individuelle Förderung, in den Blick genommen werden.

## 2. Individuelle Förderung an Ganztagserschulen

Der Begriff der individuellen Förderung hat sich zu einem „zentralen Topos des öffentlichen Bildungsdiskurses“ (Klieme & Warwas, 2011, S. 805) entwickelt und gehört auch im Bereich der Ganztagserschulentwicklung zum gängigen argumentativen Repertoire (Trautmann & Wischer, 2011). Auch wenn die individuelle Förderung, wie z. B. in NRW, gesetzlich verankert ist (MSW NRW, 2015) und damit ein gesetzlicher Anspruch besteht, so wird der Begriff häufig uneinheitlich benutzt, und es lassen sich verschiedene Konzepte voneinander abgrenzen. Ganz allgemein formuliert ist das Ziel individualisierender Maßnahmen, die Lern- und Bildungsvoraussetzungen von Schüler\*innen bei der Gestaltung von Lernprozessen zu berücksichtigen, d. h., eine möglichst gute Passung herzustellen (Häcker, 2017). Damit einhergehend wird das

1 KoLepP steht für Kooperation von Lehrkräften und pädagogischem Personal und die Gestaltung von Förderangeboten und der Übergangsempfehlung, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2012–2014.

übergeordnete Ziel in den Blick genommen, Lernende entsprechend ihrer Potenziale zu fördern, um Benachteiligungen abzubauen (Arbeitsstab Forum Bildung, 2001).

Klieme & Warwas (2011) stellen verschiedene Varianten individueller Förderung dar und unterscheiden (a) kompensatorische Trainings- und Zusatzangebote, (b) vielfältige Lernwege durch offenen Unterricht und (c) Binnendifferenzierung durch adaptiven Unterricht. Individuelle Förderung im Sinne des adaptiven Unterrichts kann nach Tomlinson et al. (2003) verstanden werden als „an approach to teaching in which teachers proactively modify curricula, teaching methods, resources, learning activities, and student products to address the diverse needs of individual students“ (S. 121). Der Fokus liegt dabei auf der kognitiven Leistungsentwicklung der Schüler\*innen (vgl. auch Decristan et al., 2017). Formen des offenen Unterrichts als weitere Variante verfolgen zwar auch das Ziel, die Individualität der Schüler\*innen zu berücksichtigen; es steht jedoch weniger eine Optimierung der Lernprozesse als vielmehr die Förderung der Selbstständigkeit und Mitbestimmungsmöglichkeiten im Vordergrund. Kompensatorische Angebote schließlich verfolgen das Ziel, bestimmte Defizite auszugleichen, wobei es sich dabei um verschiedene Bereiche wie motorische Grundfertigkeiten, kognitive, sprachliche oder soziale Fähigkeiten oder auch schulfachbezogene oder motivationale Aspekte handeln kann (Klieme & Warwas, 2011). Durch diese kompensatorische Zusatzförderung sollen die Voraussetzungen geschaffen werden, die es Schüler\*innen erlauben, besser vom Unterricht profitieren zu können (Häcker, 2017).

Im Zusammenhang mit Ganztagssschulen stellt sich nun die Frage, wie die individuelle Förderung gestaltet und organisiert wird. Es wird dabei schnell deutlich, dass diese Frage über die Ebene des eigentlichen Unterrichts hinausgeht, da das pädagogische Personal – wenn es in Fragen der individuellen Förderung involviert ist – i. d. R. nicht im Unterricht oder nur punktuell anwesend ist. Darüber hinaus muss auch die Frage der Qualifikation des pädagogischen Personals gestellt werden, da es sich hierbei um eine heterogene Gruppe von Personen handelt, die verschieden qualifiziert sind (Tillmann, Höhmann & Schnetzer, 2015), bzw. die auch aus pädagogischen Laien besteht. Steiner (2013) stellt zudem dar, dass auch die pädagogischen Orientierungen der Ganztagsmitarbeitenden häufig eher auf das soziale Lernen und nachrangig auf das schulische Lernen gerichtet sind. Es muss also zunächst hinterfragt werden, auf welche Bereiche sich die individuelle Förderung bezieht; diese kann auch Aspekten des sozialen Lernens oder des Arbeitsverhaltens gelten, die insbesondere unter dem Aspekt kompensatorischer Angebote eine Rolle spielen und von denen angenommen wird, dass sie indirekt Einfluss auf die Leistungsentwicklung nehmen können (Decristan & Klieme, 2016; Lauer, Akiba, Wilkerson, Apthorp, Snow & Martin-Glenn, 2006). Wirkungen des Ganztagserschulbesuchs im Bereich des sozialen Lernens konnten bereits gezeigt werden, wobei sich eine solche Wirkung nur einstellt, wenn die Qualität der entsprechenden Ganztagsangebote gut ist (Sauerwein, Lossen, Theis, Rollett & Fischer, 2018; StEG-Konsortium, 2016).

Sollen in Ganztagschulen nun individuelle Förderangebote umgesetzt werden, dann bedarf es einer guten Abstimmung und Koordination zwischen den Lehrkräften und den pädagogischen Mitarbeiter\*innen des Ganztags. So wird auch beim Thema der individuellen Förderung immer wieder betont, dass die Kommunikation zwischen den beteiligten Akteuren entscheidend sei, da die schulischen Lernprozesse von Lehrkräften, pädagogischem Personal, Eltern und der Schulleitung begleitet und gestaltet werden (Fischer, 2014; Böttcher, 2015). Somit zeigt sich die Kooperation an Schulen auch als ein Bedingungsfaktor für individuelle Förderung, da diese nicht isoliert betrachtet werden, sondern nur kooperativ in sinnvoller Weise umgesetzt werden kann (Wimmer & Altrichter, 2017).

### **3. Das „weitere pädagogische Personal“ und die Kooperation mit den Lehrpersonen**

Die Verknüpfung von Unterricht und Ganztagsangeboten gilt als ein wichtiges Qualitätskriterium von Ganztagschulen und wird als eine Möglichkeit dargestellt, die erweiterten Bildungsziele von Ganztagschulen zu erreichen (vgl. Arnoldt, 2009; StEG Konsortium, 2016). Prinzipiell lassen sich verschiedene Personengruppen unterscheiden, die an der Durchführung der Ganztagsangebote beteiligt sind: Lehrkräfte, das sog. „weitere pädagogische Personal“, das häufig bei der Schule bzw. dem Schulträger angestellt ist, sowie externe Kooperationspartner. Im vorliegenden Beitrag beziehen wir uns auf das in der Schule tätige pädagogische Personal, welches – wie bereits oben dargestellt – jedoch keine homogene Gruppe darstellt. Steiner (2013) unterscheidet dabei auf der Basis der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) pädagogische Fachkräfte (mit einem pädagogische Berufsabschluss), professionalisierte Laien (kein pädagogischer Abschluss, jedoch pädagogische Fortbildungen oder bereits Tätigkeitserfahrungen an Schulen) sowie Laien (keine pädagogische Qualifikation oder Erfahrung). In den an StEG beteiligten Ganztagschulen liegt der Anteil pädagogischer Fachkräfte dabei bei 62 Prozent, der Anteil der professionellen Laien bei 24 Prozent und der Laienanteil bei 15 Prozent (Steiner, 2013). Wie die Befunde der Schulleitungsbefragung von 2015 zeigen, bezeichnen im Primarbereich 65,9 Prozent der Schulleitungen die personelle Ausstattung als eher gut oder gut (StEG Konsortium, 2016). Wie Steiner (2013) herausarbeitet, unterscheiden sich die Ganztagsmitarbeitenden in ihren pädagogischen Orientierungen, die in einem Zusammenhang mit ihrem Einsatzbereich in der Schule (z. B. unterrichtsbezogene Lern- oder Förderangebote versus Freizeitangebote) stehen.

Insbesondere für diejenigen Mitarbeitenden, die in die unterrichtsbezogenen Förderangebote involviert sind, stellt sich nun die Frage, wie sie sich mit den Lehrkräften koordinieren. Die bisherige Forschung zur Kooperation zwischen Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeitenden im Ganztags zeigt, dass es häufig eine Trennung zwi-

schen Unterricht und Ganztag gibt (Tillmann et al., 2015). Die Verknüpfung von Ganztagsangeboten und Unterricht wird auch in den Erhebungen der StEG als entwicklungsbedürftig bezeichnet (StEG Konsortium, 2016). Das Bild der interprofessionellen Kooperation muss jedoch insgesamt differenziert betrachtet werden, da sich durchaus unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit unterscheiden lassen (Speck, Olk, Böhm-Kasper, Stolz & Wiezorek, 2011). Insbesondere die pädagogisch ausgebildeten Kräfte pflegen demnach einen fachlichen Austausch mit den Lehrkräften (Steiner & Tillmann, 2011). Die Kooperation steht damit im direkten Zusammenhang mit dem beruflichen Hintergrund, denn ausgebildetes pädagogisches Personal, das hauptberuflich an den Schulen tätig ist, kooperiert häufiger und intensiver mit den Lehrkräften als Personen, die keine pädagogische Ausbildung haben und nur stundenweise arbeiten (Tillmann & Rollett, 2014; Steiner, 2010). In weiteren Studien zeigten sich teilweise sehr intensive Formen der Zusammenarbeit, die bis hin zum Team Teaching reichten (Breuer, 2011); diese scheinen jedoch häufig Ausnahmen darzustellen. Ein zentrales Ergebnis der Lehrerbefragung im Rahmen der Studie „Bildungsberichtserstattung Ganztagschule NRW“ (BiGa) bezieht sich auf die Selbsteinschätzung von Lehrkräften. Die Lehrpersonen der Primarstufe beurteilen ihre Kompetenz bei der multiprofessionellen Kooperation besser als die Lehrkräfte der Sekundarstufe I. Dies scheint aus einer längeren Erfahrung mit Kooperation zu resultieren sowie aus der Tatsache, dass an Grundschulen mehr pädagogisches Personal angestellt ist als an weiterführenden Schulen (Börner, 2015).

Neben einer unterschiedlichen Intensität der Zusammenarbeit stellt sich die Frage nach deren inhaltlichen Schwerpunkten. Im Zusammenhang mit dem Fokus des vorliegenden Beitrags, ob die individuelle Förderung ein Anlass für die Kooperation ist, stellt sich die Frage nach der konkreten Gestaltung der Kooperation. In den an StEG beteiligten Primarschulen zeigt sich, dass der Frage, ob Lerndefizite in Förderangeboten aufgearbeitet werden, „eher zugestimmt“ wird (Tillmann et al., 2015).

In der im Folgenden dargestellten empirischen Studie fragen wir, ob das Thema der individuellen Förderung ein Anlass zur Kooperation zwischen Lehrkräften und pädagogischen Ganztagsmitarbeitenden ist und, wenn ja, wie diese gestaltet wird.

## 4. Methode

### 4.1 Projektbeschreibung, Fragestellungen und Methode

Die Datenbasis für die hier vorliegende Studie ist Teil des Projektes KoLep<sup>2</sup> „Kooperation zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal<sup>3</sup> an Ganztagsgrundschulen“, das von 2012 bis 2014 in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde.<sup>4</sup> Für die Rekrutierung der Stichprobe wurden Grundschulen schriftlich kontaktiert, die beim Schulministerium NRW als offene Ganztagsgrundschulen gelistet waren. Für die qualitative Studie wurden Schulen kontaktiert, die an der ersten schriftlichen Befragung teilgenommen hatten.

Das Projekt umfasst sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Teilstudie, wobei erstere den beiden folgenden Forschungsfragen nachgeht: 1. Wie definieren die Lehrkräfte und das pädagogische Personal ihre Arbeitsbereiche im Hinblick auf Förderangebote? 2. Wie kooperieren Lehrkräfte und das pädagogische Personal bei der individuellen Förderung? Die qualitative Studie erfasst den Status quo von beiden Personengruppen, wodurch eine Gegenüberstellung und ein Vergleich der Befunde möglich werden. Die zentrale Fragestellung lautet: 3. Wie sehen die Kooperationsinhalte bei der individuellen Förderung aus?

### 4.2 Quantitative Teilstudie

Die Befragung fand im Winter 2012/2013 an 28 offenen Ganztagsgrundschulen statt. Es liegen Daten von 154 Lehrkräften, von denen 86,6 Prozent weiblich sind, vor (vgl. Tab. 1). Der größte Anteil ist zwischen 31 und 50 Jahren alt (47%). 93,5 Prozent bejahen die allgemeine Frage, ob sie mit dem pädagogischen Personal an ihrer Schule zusammenarbeiten.

---

2 Das Projekt wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JC1120 gefördert.

3 Unter dem Begriff „pädagogisches Personal“ werden alle Personengruppen erfasst, die in den Schulen keinen Fachunterricht geben, jedoch pädagogische Aufgaben sowohl im Unterricht als auch im offenen Ganztage wahrnehmen.

4 Verfügbar unter: <http://empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/553.php>. Zugriff am 02.04.2019.

Tab. 1: Stichprobe der Lehrkräfte

	Kategorien	Anzahl	%
Geschlecht (N=149)	Männlich	20	13,4
	Weiblich	129	86,6
Alter (N=132)	Bis 30 Jahre	21	13,9
	31 bis 50 Jahre	71	47,0
	51 Jahre und älter	40	39,1
Zusammenarbeit mit pädagogischem Personal (N=154)	Nein	10	6,5
	Ja	144	93,5

Quelle: eigene Darstellung

Die Stichprobe des pädagogischen Personals umfasst 204 Personen, von denen 90,5 Prozent weiblich sind (vgl. Tab. 2). Der größte Anteil ist zwischen 31 und 50 Jahren alt (56,1%), und die Mehrheit ist stundenweise an den Schulen angestellt (68,3%). Da es keine festgelegte Berufsausbildung gibt, um in NRW an offenen Ganztagschulen zu arbeiten, wurden die Berufsausbildungen in drei Kategorien erfasst: 1. Pädagogische Ausbildung, 2. Zurzeit in Ausbildung und 3. Sonstige Berufsausbildung. 101 Personen verfügen über eine pädagogische Ausbildung (51,5%), 75,8 Prozent arbeiten mit den Lehrkräften zusammen, und 86,6 Prozent üben ihren Tätigkeitsschwerpunkt im offenen Ganztage aus.

Tab. 2: Stichprobe des pädagogischen Personals

	Kategorien	Anzahl	%
Geschlecht (N=200)	Männlich	19	9,5
	Weiblich	181	90,5
Alter (N=196)	Bis 30 Jahre	38	18,8
	31 bis 50 Jahre	93	46,0
	51 Jahre und älter	65	35,2
Beschäftigungsumfang (N=189)	25%	3	1,6
	50%	24	12,7
	75%	21	11,1
	100%	12	6,3
	Stundenweise	129	68,3
Berufsausbildung	Päd. Ausbildung (N=196)	101	51,5
	Zurzeit in Ausbildung (N=198)	22	11,1
	Sonstige Berufsausbildung (N=196)	114	58,2
Berufserfahrung (N=194)	Bis 5 Jahre	58	29,9
	6 bis 25 Jahre	111	57,2
	Über 25 Jahre	25	12,9

	Kategorien	Anzahl	%
Zusammenarbeit mit Lehrkräften (N=198)	Nein	48	24,2
	Ja	150	75,8
Schwerpunktmäßig offener Ganztags (N=201)	Nein	27	13,4
	Ja	174	86,6
Tätigkeit Vormittagsunterricht (N=201)	Nein	155	77,1
	Ja	46	22,9

Quelle: eigene Darstellung

Zur Entwicklung der Erhebungsinstrumente wurde zu Beginn des Projektes eine qualitative Vorstudie durchgeführt. Dazu wurden Lehrkräfte und Sozialpädagog\*innen an Grundschulen in Leitfadeninterviews gefragt, wie sie individuelle Förderung umsetzen und inwieweit sie dabei mit der anderen Berufsgruppe zusammenarbeiten. Die Auswertungen zeigten, dass die individuelle Förderung unterschiedliche Handlungen und Aufgaben umfasst, die entweder eigenverantwortlich oder gemeinsam realisiert werden. Mithilfe dieser Befunde wurden bereits eingesetzte Skalen von Dizinger & Fussangel (2008), Fussangel (2008) sowie Gräsel, Fussangel & Pröbstel (2006) überarbeitet und auf die interprofessionelle Kooperation im Hinblick auf die Gestaltung von Förderangeboten und das kollegiale Klima hin entwickelt. Für einen Vergleich der Ergebnisse wurden die entwickelten Items in beiden Fragebögen verwendet. In der nachfolgenden Tabelle (vgl. Tab. 3) sind die Kennwerte der Skalen zu finden. Zur Erfassung des subjektiven Zuständigkeitsempfindens für unterschiedliche Aufgabenbereiche wurden erprobte Instrumente nach Kreis, Wick & Kosorok (2011) ausgewählt und auf Grundlage der Ergebnisse der qualitativen Vorstudie angepasst.

Tab. 3: Kennwerte der Skalen zur Kooperation bei der individuellen Förderung und zum kollegialen Klima für die Lehrkräfte (L) und das pädagogische Personal (P)

Skala	Cronbachs $\alpha$	Beispielitem
Vorbereitung & Durchführung (5 Items)	L ( $\alpha = ,94$ )	Das pädagogische Personal [Die Lehrkräfte] und ich unterstützen uns gegenseitig bei der Vorbereitung und Durchführung von Förderangeboten.
	P ( $\alpha = ,89$ )	
Material (3 Items)	L ( $\alpha = ,89$ )	Ich wähle gemeinsam mit dem pädagogischen Personal [mit den Lehrkräften] Material für Förderangebote aus.
	P ( $\alpha = ,89$ )	
Schüleraustausch (4 Items)	L ( $\alpha = ,91$ )	Das pädagogische Personal [Die Lehrkräfte] und ich geben uns gegenseitig ein Feedback über die Fortschritte von Schülerinnen und Schülern.
	P ( $\alpha = ,88$ )	
Kollegiales Klima (5 Items)	L ( $\alpha = ,75$ )	Zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal herrscht ein gutes und soziales Klima.
	P ( $\alpha = ,85$ )	

Quelle: eigene Darstellung

### 4.3 Qualitative Teilstudie

Es wurden mit 18 Personen Interviews durchgeführt. Zehn Lehrerinnen im Alter von 30 bis 60 Jahren nahmen teil, deren Berufserfahrung (ohne Referendariat) sich auf die Kategorien bis 5 Jahre (drei Frauen), 6 bis 15 Jahre und 16 bis 25 Jahre (jeweils zwei Frauen) und über 25 Jahre (drei Frauen) verteilt. Der Beschäftigungsumfang beträgt bei jeweils fünf Lehrerinnen Voll- bzw. Teilzeit. Es wurde nur pädagogisches Personal in die Teilstudie einbezogen, das hauptberuflich an den Schulen arbeitet und eine sozial- oder pädagogische Ausbildung hat. Die Stichprobe umfasst sieben Frauen und einen Mann, die zwischen 31 und 54 Jahren alt sind und die folgenden Berufe haben: zwei Sonderpädagoginnen, drei Erzieherinnen; jeweils eine Person ist Sozialarbeiter\*in, Sozialpädagogin/Sozialpädagoge und hauswirtschaftliche Meisterin. Die Tätigkeitsbereiche umfassen die Leitung und Koordination der offenen Ganztagschule (OGS-Leitung), die Schulsozialarbeit sowie die sonderpädagogische Betreuung und Begleitung von Schüler\*innen. Auf Basis bisheriger Forschung sowie der Vorstudie wurde für beide Personengruppen jeweils ein Interviewleitfaden entwickelt, der nach Helfferich (2011) aufgrund von Leitfragen erzählgenerierend war, dem Interviewer aber auch Möglichkeiten für Nachfragen ermöglichte. Die Auswertung erfolgte nach Mayring (2010) inhaltsanalytisch mit einem kategorienbasierten Vorgehen und der Software MAXQDA 10. Für die inhaltsanalytische Auswertung wurden aus der Forschung bzw. dem Interviewleitfaden erste Auswertungskategorien deduktiv hergeleitet. Nachdem die Interviews transkribiert und anonymisiert waren, wurden acht der achtzehn Interviews (45 %) von zwei Kodierern gelesen und unabhängig voneinander weitere Kategorien aus dem Material induktiv gebildet. Im Anschluss erfolgten ein Abgleich und eine Überarbeitung auf ein gemeinsames Kodiersystem hin. Nach der finalen Erstellung der Haupt- und Subkategorien erfolgte die Auswertung aller Interviews durch zwei Rater.

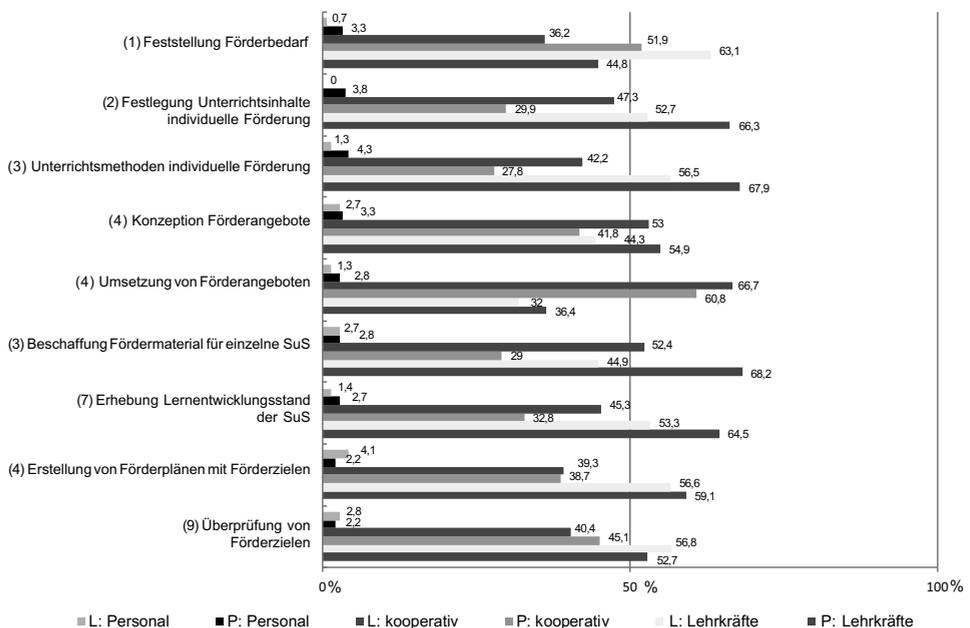
## 5. Ergebnisse

### 5.1 Quantitative Ergebnisse: Tätigkeitsschwerpunkte und interprofessionelle Kooperation bei der individuellen Förderung

Innerhalb der Studie wurde gefragt, welche Tätigkeiten die Befragten in Bezug auf die individuelle Förderung der Lernenden durchführen. Dabei stand zur Auswahl, ob diese in den Bereich der Lehrkräfte oder des pädagogischen Personals fallen oder ob die Tätigkeit kooperativ umgesetzt wird. In der Abbildung 1 finden sich die Antworten beider Befragtengruppen in Prozentangaben. Sowohl Lehrkräfte als auch das pädagogische Personal sind sich darüber einig, dass keine der genannten Aufgaben allein vom pädagogischen Personal umgesetzt wird (alle Werte sind unter 5 %). Der Großteil der einzelnen Aufgaben zur individuellen Förderung, wie z. B.

die *Festlegung von Unterrichtsinhalten* (2), die *Unterrichtsmethoden* (3) und auch die *Überprüfung von Förderzielen* (9), fällt in den Verantwortungsbereich der Lehrkräfte. Die *Umsetzung von Förderangeboten* (5) wird am ehesten kooperativ umgesetzt und findet sich sowohl in den Antworten der Lehrkräfte (66,7%) als auch des pädagogischen Personals (60,8%). Bei der Organisation und Diagnostik unterscheiden sich die Ergebnisse am meisten. Während die Lehrkräfte die *Beschaffung des Fördermaterials* (6) noch eher als kooperative Tätigkeit bewerten (52,4%), sieht das pädagogische Personal diese Aufgabe im Tätigkeitsbereich der Lehrkräfte (68,2%). Eine gegenteilige Beurteilung findet sich bei der *Feststellung des Förderbedarfs* (1): Das pädagogische Personal sieht dies eher als kooperative Aufgabe (51,9%), während die Lehrkräfte diese Aufgabe eher in ihrer alleinigen Verantwortung sehen (63,1%).

Abb. 1: Wahrgenommene Zuständigkeit der Aufgaben aus der Perspektive der Lehrkräfte (L) und des pädagogischen Personals (P)



Quelle: eigene Darstellung

Die Einschätzungen zur interprofessionellen Kooperation fallen unterschiedlich aus und sind signifikant: Die Lehrkräfte schätzen diese höher ein als das pädagogische Personal (vgl. Tab. 4). Am häufigsten findet ein *Austausch* über die gemeinsam zu fördernden Lernenden statt (L: M=2,87; P: M=2,52). Eine gemeinsame *Vorbereitung und Durchführung* von Förderangeboten wird dagegen seltener praktiziert (L: M=1,86; P: M=1,42). Eine Zusammenarbeit, bei der *Material* ausgetauscht, erstellt und ausgewählt wird, findet am seltensten statt (L: M=1,79; P: M=1,33). Insgesamt lässt sich festhalten, dass eine interprofessionelle Kooperation eher selten stattfindet. Das kolle-

giale Klima wird als positiv eingeschätzt. So liegt der Skalenmittelwert bei den Lehrkräften bei M=3,38 und beim pädagogischen Personal bei M=3,23.

Tab. 4: Interprofessionelle Kooperation und kollegiales Klima aus der Perspektive der Lehrkräfte (L) und des pädagogischen Personals (P)

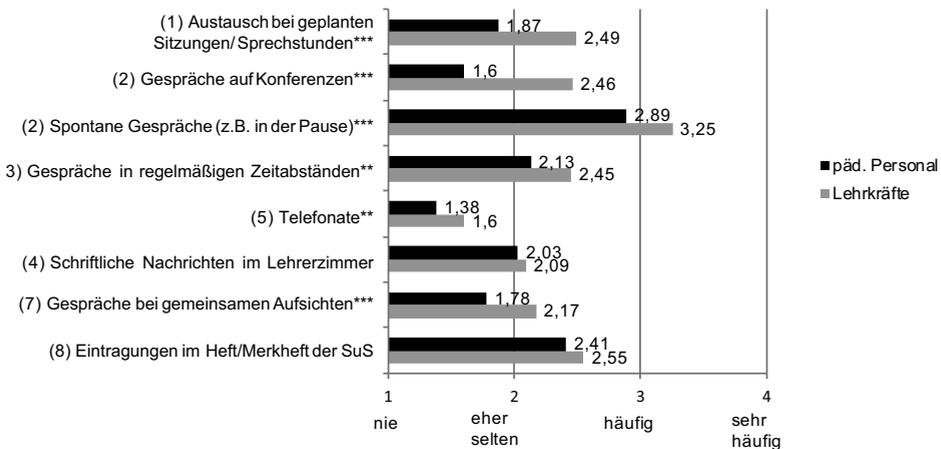
Skala	L (N=147)		P (N=193-196)		t (df)	p-Wert
	M	(SD)	M	(SD)		
Vorbereitung & Durchführung*	1,86	(0,84)	1,42	(0,67)	5,217 (271)	,000
Material*	1,79	(0,84)	1,33	(0,63)	5,639 (257)	,000
Schüleraustausch*	2,87	(0,85)	2,52	(0,90)	3,816 (321)	,000
Kollegiales Klima**	3,38	(0,55)	3,23	(0,61)	2,313 (330)	,023

Anm.: \*: vierstufige Likert-Skala; 1 = „nie“ bis 4 = „sehr häufig“.  
 \*\*: vierstufige Likert-Skala; 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 = „trifft voll und ganz zu“.

Quelle: eigene Darstellung

Auch die verschiedenen Kommunikationsformen finden aus der Sicht der Lehrkräfte häufiger statt. Beide Gruppen praktizieren *Spontane Gespräche* (3) am häufigsten (L: M=3,25; P: M=2,89, gefolgt von *Eintragungen im Heft der Lernenden* (8) (L: M=2,55; P: M=2,41) und *einem geplanten Austausch* (1) (L: M=2,49; P: M=1,87).

Abb. 2: Kommunikationsformen innerhalb der Zusammenarbeit

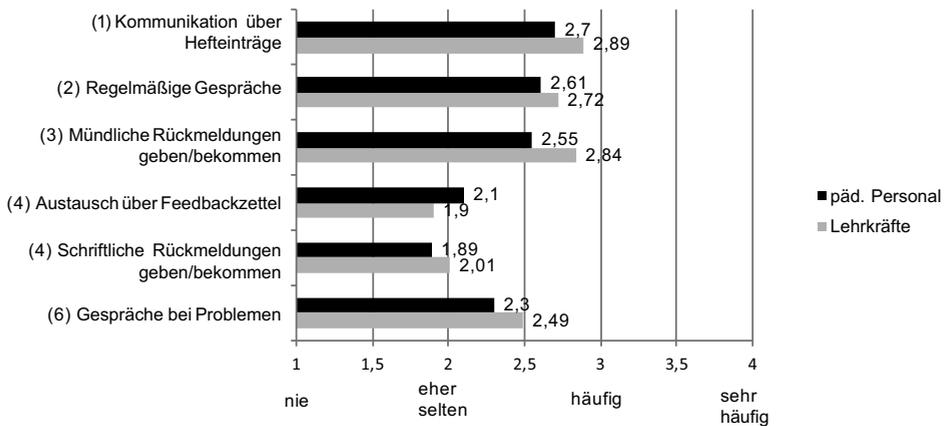


Anm.: \*\*\*p < ,001, \*\*p < ,01

Quelle: eigene Darstellung

In den Analysen zeigt sich zudem, dass eine Kooperation bei der Hausaufgabenbetreuung überwiegend über *Hefteinträge* (1), *regelmäßige Gespräche* (2) und durch *mündliche Rückmeldungen* (3), die das pädagogische Personal den Lehrkräften gibt, gekennzeichnet ist.

Abb. 3: Kooperation bei der Hausaufgabenbetreuung



Quelle: eigene Darstellung

## 5.2 Qualitative Ergebnisse: Kooperation bei der individuellen Förderung

Die qualitative Studie verfolgte das Ziel, inhaltliche Felder der interprofessionellen Kooperation aus Sicht beider Akteursgruppen vertiefend zu erfassen. Es ließen sich zwei Hauptkategorien mit jeweiligen Subkategorien herleiten: 1) *Kooperation bei der Schülerförderung* und 2) *Organisation der Kooperation*.

Die erste Hauptkategorie *Kooperation bei der Schülerförderung* beinhaltet drei Subkategorien, wobei sich eine auf Unterstützung bei der *Selbstorganisation* bezieht und die Förderung in grundlegenden Bereichen, z. B. bei der Nutzung der vorhandenen Lernzeit oder der Lesbarkeit von Ausarbeitungen, umfasst. Den Schwerpunkt der Kooperation bildet die *soziale Schülerförderung*, die von beiden Personengruppen genannt wird (sieben Lehrkräfte und vier pädagogische Personen) und auf eine positive Veränderung des Sozialverhaltens der Kinder abzielt. Die Förderung findet in enger Absprache mit der Klassenlehrkraft und vor allem durch das pädagogische Personal in Form von individueller, (manchmal) sonderpädagogischer, Begleitung im Klassenverband statt. Da die Förderung sowohl am Vor- als auch am Nachmittag erfolgt, werden wechselseitig Rückmeldungen zum Entwicklungsstand eingeholt, da dieser Informationsaustausch eine hohe Relevanz für beide Berufsgruppen hat: Die Lehrpersonen sind auch bei der Betreuung von Hausaufgaben involviert und bieten am Nachmittag Arbeitsgemeinschaften an. Somit findet eine kooperative Stärkung sozialer Kompetenzen während des ganzen Schultages statt.

*Aber auch im Sinne von Sozialtraining, die gehen spazieren mit den Kindern und lernen Empathievermögen, so alles Mögliche eben, was gerade ansteht bei dem Kind. Also es wird wirklich individuell aufs Kind eingegangen. Und dann findet zusätzlich*

*nochmal Absprache mit den Lehrern statt, „Wie läuft's im Unterricht, wo können wir da unterstützen oder wo seht ihr die Probleme?“ Sowas, ja. (Frau Wrobel, OGS-Leitung, Z. 29–33)<sup>5</sup>*

Die dritte Subkategorie ist die *Diagnostik des Förderbedarfs* und die *Anfertigung von Förderplänen*. Diese Form der Kooperation stellt einen weiteren Schwerpunkt dar (drei Lehrkräfte und vier pädagogische Personen), da ein Austausch für beide Personengruppen zum Berufsverständnis gehört, ebenso wie Absprachen bei der Erstellung von Förderplänen. Schwerpunktmäßig sind die Lehrer\*innen dafür verantwortlich, Förderpläne anzufertigen, sprechen sich dabei aber mit dem pädagogischen Personal ab. Für Kinder, die im gemeinsamen Unterricht sonderpädagogisch betreut werden (GU-Kinder), erstellt das sonderpädagogische Personal ergänzende Förderpläne. Bei gemeinsam zu fördernden Kindern erfolgt auch eine gemeinsame Verschriftlichung von Förderplänen. Hinsichtlich der Diagnostik von Förderbedarf suchen beide Befragtengruppen den Kontakt zur jeweils anderen Berufsgruppe, um Beobachtungen auszutauschen und gemeinsam Maßnahmen zu planen.

*Also da sprechen wir uns eigentlich auch noch mal viel ab, wenn da wirklich Kinder sind, die Schwierigkeiten haben. Die entweder diese offiziellen GU-Kinder sind oder eben Kinder, wo man sagt: „Na, da könnte vielleicht nen Förderbedarf einfach anstehen.“ Also da kommen zum Teil die Sonderpädagogen, wenn sie in der Klasse sind, auf uns zu. (Frau Kraus, Lehrerin, Z. 110–113)*

Die zweite Hauptkategorie *Organisation der Kooperation*, wird durch drei Subkategorien gebildet: (1) *Gespräche*, (2) *Begleitung und Betreuung über mehrere Schuljahre* und (3) *fachliche Schülerförderung*. Die erste Subkategorie *Gespräche* beinhaltet Schüler- und Elterngespräche. Thematische Inhalte bei den Schülergesprächen sind die subjektiven Einschätzungen zur Entwicklung der Kinder aus beiden Perspektiven, da das Verhalten im Vor- und Nachmittagsbereich variieren kann. Bei den Elterngesprächen geht es um das Informieren der Eltern über den Förderbedarf und die erforderlichen Fördermaßnahmen. Insgesamt finden sich zu den Schülergesprächen mehr Aussagen als zu den Elterngesprächen. Die zweite Subkategorie, *Begleitung und Betreuung über mehrere Schuljahre*, hat zum Ziel, dass die Kinder, neben der Klassenlehrkraft, möglichst über die gesamte Grundschulzeit, von einem festen Tandem (OGS-Betreuung und sonderpädagogisches Personal) gefördert werden.

Die dritte Subkategorie bezieht sich auf die *fachliche Schülerförderung*. Die Zusammenarbeit wird vor allem durch Absprachen initiiert. Durch das pädagogische Personal werden die Lehrkräfte über Defizite, z. B. bei den Hausaufgaben, informiert. Die Dauer dieser Form der Förderung erstreckt sich über den gesamten Schultag und findet in Einzelarbeit oder in Kleingruppen statt.

---

5 Die Namen aller Interviewten sind anonymisiert.

Die Zusammenarbeit bei der fachlichen Förderung stellt in der Äußerung einer Lehrerin eine Besonderheit dar. Durch die Integration in den Unterricht ist das sonderpädagogische Personal vorwiegend für GU-Kinder zuständig, fühlt sich aber auch für die anderen Kinder verantwortlich, wenn ein Förderbedarf vorliegt. Darüber hinaus haben beide Personengruppen die organisatorischen Aspekte aus der quantitativen Befragung bestätigt.

## 6. Fazit und Diskussion

Die Befunde zeigen, dass die Kommunikation für das Gelingen der interprofessionellen Kooperation eine wichtige Rolle spielt und in vielfältiger Form stattfindet. Wir finden spontane, aber auch geplante und regelmäßige Formen der Kommunikation sowie mündliche und verschiedene schriftliche Formen des Austauschs. Die quantitativen Ergebnisse zeigen dabei insgesamt, dass die Lehrkräfte die verschiedenen Kommunikationsformen überwiegend als häufiger stattfindend wahrnehmen als das pädagogische Personal. Insgesamt zeigt dies, dass individuelle Förderung nur gelingen kann, wenn alle Beteiligten miteinander kommunizieren (Fischer, 2014).

Neben den von uns quantitativ erhobenen Kommunikationsformen bzw. organisatorischen Aspekten der Kooperation wurden durch die Interviewstudie weitere Aspekte deutlich: So scheint es für viele Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeitende wichtig zu sein, dass es verlässliche Betreuungskonstellationen über die gesamte Grundschulzeit hinweg gibt. Darüber hinaus spielt auch die Elternarbeit eine Rolle und wird kooperativ organisiert. Durch die Befunde der quantitativen Studie wurde deutlich, dass viele von uns erfragte Tätigkeiten der individuellen Förderung aus Sicht beider Personengruppen in den Aufgabenbereich der Lehrkräfte fallen und (aus Sicht beider Gruppen) keine Aufgaben sind, die kooperativ oder alleinig vom pädagogischen Personal durchgeführt werden. Die wahrgenommenen Zuständigkeiten gehen bei den Befragten teilweise auseinander, so z.B. bei der Beschaffung von Fördermaterial, das die Lehrkräfte eher als kooperative Tätigkeit sehen, während das pädagogische Personal dies in den Aufgabenbereich der Lehrkräfte einordnet. Auch bei der Feststellung des Förderbedarfs zeigen sich entgegengesetzte Einschätzungen, da die Lehrkräfte diese in ihren Zuständigkeitsbereich einordnen, während sie aus Sicht des pädagogischen Personals eine kooperative Tätigkeit ist.

Die qualitativen Ergebnisse können auch hier weitere Hinweise geben, wie bei der Diagnostik des Förderbedarfs vorgegangen wird. In den Interviews wird dies von Vertreter\*innen beider Gruppen als kooperative Aufgabe verstanden, und Förderpläne werden durch den Einbezug beider Personengruppen verfasst. In den Aussagen wird jedoch deutlich, dass hierbei häufig die GU-Kinder in den Blick genommen werden und weniger die Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Diese

Befunde werden durch die quantitativen Ergebnisse zunächst nicht deutlich, betreffen aber natürlich auch Aspekte der interprofessionellen Kooperation.

Während die quantitativen Befunde eher allgemeine Aspekte der interprofessionellen Kooperation und deren Organisation betrachten, werden in den Interviews inhaltliche Felder deutlich, auf die sich die Kooperation bezieht. So zeigt sich, dass neben einer leistungsbezogenen Förderung insbesondere auch das Arbeits- sowie Sozialverhalten der Schüler\*innen Gegenstand der Kooperation ist. Wie in den Interviews deutlich wird, ist insbesondere für das Arbeits- und Sozialverhalten das pädagogische Personal zuständig; dies könnte erklären, warum viele der quantitativ erhobenen Tätigkeiten eher im Zuständigkeitsbereich der Lehrkräfte gesehen werden, da hier eher leistungsbezogene Förderaspekte erhoben wurden.

Tendenziell weist dies darauf hin, dass es auch in Bezug auf die individuelle Förderung eher eine Arbeitsteilung als eine intensive Kooperation gibt, was bisherige Befunde bestätigt (Böhm-Kasper, Dizinger & Heitmann, 2013). Dies würde bedeuten, dass Lehrkräfte tendenziell für die eher leistungsbezogenen Aspekte und das pädagogische Personal für die überfachlichen und erzieherischen Bereiche der Förderung verantwortlich wären. Auch wenn unsere qualitativen Befunde zeigen, dass auch das pädagogische Personal eine fachliche Förderung (schwerpunktmäßig am Nachmittag) durchführt und die Lehrkräfte selbstverständlich im Unterricht auch erzieherische Aufgaben übernehmen, so müssten diese nicht leistungsbezogenen Aspekte der Förderung weiter (quantitativ) untersucht werden. Die Interviewpartner\*innen in unserer Studie hatten fast alle eine pädagogische Ausbildung bzw. ein Hochschulstudium (Sonderpädagogik), so dass die vorliegenden Befunde vor diesem Hintergrund diskutiert werden müssen. Wie die quantitativen Ergebnisse nahelegen, sieht sich der überwiegende Teil des pädagogischen Personals, von dem nur knapp die Hälfte eine pädagogische Ausbildung hat und die Mehrheit nur stundenweise an der Schule beschäftigt ist, nicht für die eher leistungs- oder fachbezogenen Tätigkeiten zuständig. Insgesamt stellt sich somit die Frage, ob intensive Formen der Kooperation in Bezug auf verschiedene Aspekte der individuellen Förderung (Arbeits-, Sozial- und Leistungsverhalten) vor dem Hintergrund der Zusammensetzung des pädagogischen Personals realisierbar sind.

## Literatur und Internetquellen

- Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2001). *Empfehlungen des Forum Bildung*. Bonn: BLK.
- Arnoldt, B. (2009). Der Beitrag von Kooperationspartnern zur individuellen Förderung an Ganztagschulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (54. Beiheft), 63–80.

- Böhm-Kasper, O., Dizinger, V., & Heitmann, V. (2013). Interprofessionelle Kooperation an offenen und gebundenen Ganztagsgrundschulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6 (2), 53–68.
- Börner, N. (2015). Know-how, Kompetenzen und Können. Empirische Befunde zu Selbsteinschätzungen von Lehrkräften. *Lernende Schule*, (69), 10–12.
- Böttcher, W. (2015). Individuelle Förderung, Ganztagschule und soziale Selektion. Was Ganztagschule leisten kann. *Lernende Schule*, (69), 14–17.
- Breuer, A. (2011). Lehrer-Erzieher-Teams. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeit. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 85–101). Weinheim: Juventa.
- Decristan, J., Hardy, I., Klieme, E., Büttner, G., Hertel, S., Kunter, M., & Lühken, A. (2017). Individuelle Förderung und adaptive Lerngelegenheiten im Grundschulunterricht. In U. Hartmann, M. Hasselhorn & A. Gold (Hrsg.), *Entwicklungsverläufe verstehen – Individuelle Förderung wirksam gestalten*. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDEAZentrums (S. 312–326). Stuttgart: Kohlhammer.
- Decristan, J., & Klieme, E. (2016). Bildungsqualität und Wirkung von Angeboten in der Ganztagschule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (6), 757–759.
- Dizinger, V., & Fussangel, K. (2008). *Skalenhandbuch zum Projekt „Kooperationsformen und Beanspruchungserleben an Halb- und Ganztagschulen“*. Unveröffentlichtes Dokument.
- Fischer, C. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Zugriff am 02.08.2015. Verfügbar unter: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2008/fussangel/index.htht>.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Häcker, T. (2017). Individualisierter Unterricht. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 275–290). Stuttgart: UTB Klinkhardt.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS. doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4
- Klieme, E., & Warwas, J. (2011). Konzepte der Individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 805–818.
- Kreis, A., Wick, J., & Kosorok, C. (2011). *KosH – Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität. Fragebogen für Fachpersonen für Sonderpädagogik in Primarklassen sowie Regellehrpersonen*. Itemdokumentation T1. Kreuzlingen, CH: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Kutscher, N. (2008). Heterogenität. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 61–70). Wiesbaden: Springer. doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8\_5
- 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. doi.org/10.3102/00346543076002275
- Maykus, S., Böttcher, W., Liesegang, T., & Altermann, A. (2011). Individuelle Förderung in der Ganztagschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (3), 125–142. doi.org/10.1007/s11618-011-0235-y

- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2015). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW-SchulG)* vom 15.02.2005, zuletzt geändert durch Gesetz vom 25.06.2015. BASS (Stand: 01.06.2015). Zugriff am 28.07.2015. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/SSchulgesetz.pdf>. doi.org/10.17317/tjle.23.1.201106.1
- Olk, T., Speck, K., & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (Sonderheft Ganztagschule), 63–80. doi.org/10.1007/s11618-011-0228-x
- Rauschenbach, T., Arnoldt, B., Steiner, C., & Stolz, H.-J. (2012). *Ganztagschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Sauerwein, M., Lossen, K., Theis, D., Rollett, W., & Fischer, N. (2018). Zur Bedeutung des Besuchs von Ganztagsschulangeboten für das prosoziale Verhalten von Schülerinnen und Schülern – Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (S. 269–288). Wiesbaden: Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-19024-8\_15
- Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J., & Wiezorek, C. (2011). Multiprofessionelle Teams und sozialräumliche Vernetzung? Befunde zur Ganztagschulentwicklung. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 7–28). Weinheim: Juventa.
- StEG-Konsortium (2016). *Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015*. Frankfurt a.M.: DIPF. Zugriff am 15.01.2019. Verfügbar unter: [http://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG\\_Brosch\\_FINAL.pdf](http://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Brosch_FINAL.pdf). doi.org/10.2307/j.ctvd0fhv3.23
- Steiner, C. (2010). Multiprofessionell arbeiten im Ganztage: Ideal, Illusion oder Realität? *Der pädagogische Blick*, 18 (1), 22–36.
- Steiner, C. (2013). Die Einbindung pädagogischer Laien in den Alltag von Ganztagschulen. *Bildungsforschung*, 10 (1), 64–90.
- Steiner, C., & Tillmann, K.-J. (2011). Koordinierte Vielfalt? Über die Arbeit in multiprofessionellen Ganztageams. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 48–68). Weinheim: Beltz Juventa.
- Tillmann, K.-J., Höhmann, K., & Schnetzer, T. (2015). Ort des gesellschaftlichen Lebens. Gebundene Ganztagsgrundschulen gemeinsam mit externen Kooperationspartnern gestalten. *Die Grundschulzeitschrift*, 29, 4–7.
- Tillmann, K.-J., & Rollett, W. (2014). Multiprofessionelle Kooperation. Die Gestaltung des Personaleinsatzes als Gelingensbedingung. *Die Grundschulzeitschrift*, 28 (274), 14–16.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., et al. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27 (2/3), 119–145. doi.org/10.1177/016235320302700203
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule*. Wiesbaden: Springer.
- Wimmer, B., & Altrichter, H. (2017). Heterogenität als Thema von Einzelschulentwicklung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 207–221). Stuttgart: UTB Klinkhardt.

| Stephanie Niehoff, Kathrin Fussangel, Wolf-Dieter Lettau & Falk Radisch

*Stephanie Niehoff*, Studienrätin und Doktorandin am Institut für Bildungsforschung in der School of Education, Arbeitsgruppe Empirische Schulforschung der Bergischen Universität Wuppertal.

E-Mail: [s.niehoff@uni-wuppertal.de](mailto:s.niehoff@uni-wuppertal.de)

*Kathrin Fussangel*, Prof. Dr., Professorin für Empirische Schulforschung an der Bergischen Universität Wuppertal.

E-Mail: [fussangel@uni-wuppertal.de](mailto:fussangel@uni-wuppertal.de)

Anschrift: Bergische Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung in der School of Education, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal

*Wolf-Dieter Lettau*, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand am Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung der Universität Rostock.

E-Mail: [wolf-dieter.lettau@uni-rostock.de](mailto:wolf-dieter.lettau@uni-rostock.de)

*Falk Radisch*, Prof. Dr., Professor für Schulpädagogik mit den Schwerpunkten Schulforschung und Allgemeine Didaktik an der Universität Rostock.

E-Mail: [falk.radisch@uni-rostock.de](mailto:falk.radisch@uni-rostock.de)

Anschrift: Universität Rostock, Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Arbeitsgruppe Schulpädagogik mit den Schwerpunkten Schulforschung und Allgemeine Didaktik, August-Bebel-Str. 28, 18055 Rostock