

Gunther Graßhoff, Christin Haude, Till-Sebastian Idel, Carolin Bebek & Anna Schütz

Die Eigenlogik des Nachmittags

Explorative Beobachtungen aus Ethnografien zu außerunterrichtlichen Angeboten

Zusammenfassung

Für die Ganztagsschulentwicklung sind außerunterrichtliche Angebote am Nachmittag zentral. In der Fachdiskussion zur Ganztagsbildung wird konzeptionell diskutiert, inwiefern in diesen Angeboten ein anderes Lernen jenseits des Unterrichts ermöglicht wird. Einschlägige Befunde der standardisierten Ganztagsschulforschung liegen vor. Eine ethnografische Ganztagsschulforschung kann durch ihre Innensicht auf das Nachmittagsprogramm zur Empirie wie auch zur Theoriedebatte beitragen.

Schlüsselwörter: Ganztagsschule, außerunterrichtliche Angebote, (De-)Professionalisierung im Ganztage, Schulethnografie

At the School's Borders

Approaches to Learning and Teaching in All-day Schools Far Away from the Classroom

Abstract

Extra-curricular activities in the afternoon play a central role in the development of all-day schools. In the debate on all-day education, questions on the extent to which these arrangements enable learning beyond the classroom are discussed. Relevant findings from standardized all-day school research are available. An ethnographic approach can contribute to research as well as to the theoretical debate through its inner view of the afternoon program.

Keywords: all-day schools, extracurricular activities, (de-)professionalization in all-day schools, ethnography in schools

1. Einleitung

Die föderale Struktur des Bildungswesens, lokale Entwicklungsprozesse und auch das Fehlen übergreifender Konzepte und Standards (Rauschenbach, 2015) tragen zu einer sehr ungleichzeitigen Entwicklung und einer Diversifizierung von „Ganztagschule“ bzw. den außerunterrichtlichen Nachmittagsprogrammen in Schule bei. Mit den außerunterrichtlichen Angeboten verbindet sich die Erwartung, dass vor allem von dort die qualitative Erweiterung der schulischen Lernkultur, die man sich von der Einführung des Ganztags erhofft, ausgehen kann und soll (vgl. Buchna, Coelen, Dollinger & Rother, 2015). Ihnen wird das Potenzial zugeschrieben, non-formale und informelle Lerngelegenheiten im Raum der Schule zu verankern, die Partizipation und Autonomie von Schüler*innen zu stärken, andere Sachbezüge zu offerieren und alternative pädagogische Beziehungen zu ermöglichen. Letztlich sollen solche Angebote im Sinne eines „Mehr als Schule“ auch die Institution verändern, sie offener, partizipativer, emphatisch gesprochen: zu einem Lebensort für Schüler*innen und Pädagog*innen machen. Einerseits überformen diese sozial- und reformpädagogischen Legitimationsfiguren die vorherrschenden bildungspolitischen, ökonomischen und familienpolitischen Rechtfertigungen, so dass man von einer semantischen Überdetermination sprechen kann (Prose, 2015). Empirisch lassen sich aber durchaus, etwa auf Grundlage der quantitativen Daten der *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen* (StEG), Tendenzen einer „Sozialpädagogisierung“ und reformpädagogischen „Öffnung“ von Schule ausmachen (Sauerwein, 2017). Damit deutet sich zumindest an, dass sich Formen des Lehrens und Lernens durch den Einbezug der Kinder- und Jugendarbeit sowie weiterer außerschulischer Kooperationspartner an und von den Rändern der Schule her verändern.

Eine ethnografische Ganztagschulforschung, die Praxisvollzüge im Ganztag teilnehmend beobachtet, kann die Befunde der standardisierten Empirie zu außerunterrichtlichen Angeboten differenzieren. Ebenso kann sie die theoretische Diskussion zur Frage, wie das pädagogische Geschehen in Angeboten begrifflich zu fassen ist und welche Folgen daraus für die Schule als Institution erwachsen, durch ihre In-situ-Daten fundieren. Programmatisch-konzeptionell formulierte normative Erwartungszuschreibungen werden in der ethnografischen Forschung eingeklammert; es gilt, der *Eigenlogik der interaktiven Herstellung des Ganztags* durch Anwesenheit im Feld auf die Spur zu kommen.

Im Folgenden skizzieren wir zunächst in groben Linien den Forschungsstand zu außerunterrichtlichen Angeboten. Wir kommen dann zu ersten Beobachtungen unserer eigenen Ethnografie des Nachmittags im DFG-Projekt *Jenseits des Unterrichts. Ethnografische Studien zu Lernkulturen an den Rändern von Schule* (JenUs). Diese weisen zum einen auf lose Einbindungen der außerunterrichtlichen Angebote und Angebotsverantwortlichen in die jeweilige Schulkultur; zum anderen ergeben sich

erste Hinweise auf Bedingungen der Konstitution pädagogischer Ordnungen jenseits des Unterrichts.

2. Wissen aus der Ganztagsforschung über außerunterrichtliche Angebote

Das System-Monitoring im Kontext von StEG zeigt die Vielfalt außerunterrichtlicher Angebote (Theis, Arnoldt, Gaiser & Lossen, 2018, S. 153) und deren konzeptionelle Integration auf. Gymnasien haben eine Tendenz zu eher fachbezogenen, andere Sekundarschulen zu überfachlichen oder fachübergreifenden Angeboten (StEG-Konsortium, 2016, S. 15). Vor allem zeigten sich „beachtliche Unterschiede zwischen den Angeboten“ (ebd., S. 4). Darüber hinaus konnten Teilnahmequoten und auch Wirkungen beschrieben werden, die Angebote bestimmter Kategorien zeitigen.

Die Studie¹ zeigt, dass die Passung zwischen Angeboten und Bedürfnissen der Schüler*innen zentral ist dafür, dass a) die Teilnahme und b) die Effekte hinsichtlich des Sozialverhaltens, der Motivation und des Selbstkonzeptes hoch sind und c) Schüler*innen die Prozessqualität der Angebote als hoch einschätzen (zusf. Theis et al., 2018). Letzteres ist in den Ergebnissen der Studie(n) vor allem abhängig davon, dass die Teilnahme freiwillig ist, die Beziehungen zwischen Schüler*innen und Pädagog*innen gut sind (vgl. Sauerwein, 2017), in den Angeboten „Wert auf die aktive Teilnahme der Schüler/innen“ gelegt (Theis et al., 2018, S. 158) und (mehr) individuelle Anerkennung erlebt werden kann. Wenn die Angebote daran gemessen als qualitativ hoch eingeschätzt und „im Vergleich zum Unterricht als aktivierendes Kontrastprogramm wahrgenommen werden“ (ebd., S. 157), tragen sie maßgeblich zu den festgestellten positiven Effekten auf die psychosoziale Entwicklung der Jugendlichen bei. Schulisches Lernen könne demnach in den außerunterrichtlichen Angeboten anders gestaltet werden als im Regelunterricht, wenn „die gestalterischen Freiheiten im Angebot genutzt“ würden (ebd.). Dazu hat Sauerwein (2017) in einer jüngeren Sekundärauswertung von quantitativen Daten der StEG-Studie die weitreichende These formuliert, dass sich in außerunterrichtlichen Angeboten Strukturen und Prinzipien schulischer und außerschulischer Bildungsangebote in konstruktiver Weise durchdringen würden.

Hier werden drei zentrale Ansatzpunkte für eine Ethnografie des Nachmittags deutlich:

1. Es zeigt sich in der starken Orientierung der angelegten bzw. abgefragten Qualitätskriterien an der standardisierten Unterrichtsforschung (Klassenmanage-

¹ Hier v. a. zusammengefasst die Ergebnisse der ersten Phase (2005–2011) sowie insbesondere der Teilstudien aus der zweiten Phase (2012–2015): StEG-S, StEG-A und StEG-Q, und des Systemmonitorings (vgl. Fischer, Holtappels, Klieme, Rauschenbach, Stecher & Züchner, 2011; StEG-Konsortium, 2016).

ment, kognitive Aktivierung, Schülerorientierung und konstruktive Unterstützung) trotz des Versuchs einer stärkeren Einbindung von Merkmalen der außerschulischen Jugendarbeit (bspw. Freiwilligkeit, Autonomieunterstützung, Lebensweltorientierung) auch eine methodologische Begrenzung. Hier stellt sich die Frage, inwiefern diese Perspektive die Besonderheit außerunterrichtlicher Angebote abzubilden vermag. So rät auch Andresen (2016) dazu, den forschenden Blick zu öffnen, „von einer einseitigen Orientierung am Unterricht auf Distanz zu gehen“ (S. 832) und die Forschung interdisziplinärer aufzustellen.

2. Eine über Befragungen von Akteuren – insbesondere Schüler*innen und Anbietenden – hinausreichende Untersuchung der konkreten pädagogischen Praxis in den Angeboten ist bislang noch weitgehend Desiderat geblieben. Insbesondere betrifft dies die Berücksichtigung des Zusammenhangs zwischen den diversen Anbietenden mit ihrer je ganz spezifischen Expertise, der Gestaltung des Angebots, dessen Inhalten und der konkreten Art und Weise, wie mit diesen umgegangen wird.
3. Nicht zuletzt lohnt der Blick auf die konkrete praktische Ausgestaltung des Verhältnisses von Schule als Organisation und den Anbietenden als (solitären) Akteuren im nicht selten unübersichtlichen Bereich des Ganztags gerade vor dem Hintergrund der Kritik, dass das Ganztagsangebot vielerorts eben additiv aufgesetzt und kaum mit dem Kernunterrichtsgeschehen verknüpft zu sein scheint.

3. Ethnografische Strategien einer Annäherung an unterrichtsferne Angebote

Unsere Ethnografie im DFG-Projekt JenUs stützt sich auf vier Schulen der Sekundarstufe in Niedersachsen und Bremen. Neben der Differenz hinsichtlich der bundesländerspezifischen Rahmenbedingungen des Ganztags unterschieden sich die vier von uns untersuchten Ganztagschulen hinsichtlich der Organisationsformen (zwischen offener und gebundener Ganztagsschulorganisation) und der Schulformen (Realschule, Gymnasium und integrierte neue Sekundarschulform bzw. Oberschule).

Für unser Erkenntnisinteresse waren folgende Fragen leitend:

- a) Wie ist das Nachmittagsangebot in der jeweiligen Schulkultur angesiedelt bzw. in sie eingepasst?
- b) Welche Vermittlungspersonen führen die Angebote durch, und wie setzen sie sich zur Institution in ein Verhältnis?
- c) Welche pädagogischen Ordnungen zwischen „Unterricht“ und „Nicht-Unterricht“ etablieren sich in diesen Angeboten?

Wir schließen dabei an praxeologische und kulturtheoretische Perspektiven an (Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2015; Helsper, 2008) und verbinden eine *institutionel-*

le *Ethnografie* der organisationalen Hervorbringung des schulischen Nachmittags (1. Projektphase) mit einer *Angebotsethnografie* zu den pädagogischen Ordnungen, die sich in den Angeboten bilden (2. Projektphase).

Um eine möglichst differenzierte Sicht über die Ganztagsprogramme sowie einen intensiven Blick in außerschulische Angebote zu erhalten, wurden unterschiedliche Erhebungsmethoden kombiniert. Neben einer Dokumentenanalyse schulischer Texte (Websites, Jahrbücher, Broschüren etc.), leitfadengestützter Interviews mit Schulleitungen und/oder Ganztagschulkoordinator*innen wurden explorative Inaugenscheinnahmen in allen außerunterrichtlichen Angeboten durchgeführt, auf deren Grundlage schließlich je vier Angebote für die vertiefende teilnehmende Beobachtung über mehrere Wochen hinweg ausgewählt wurden. Anhand einer Codierung dieser Daten sowie der Rekonstruktion von ausgewählten Ausschnitten (vgl. Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2013) wurden zunächst Schulporträts und Angebotstableaus der Schulen erstellt. Die Angebotsethnografie der zweiten Phase wurde z.T. durch Videoaufnahmen ergänzt. Flankierend wurden leitfadengestützte Interviews mit den Angebotsverantwortlichen geführt. In den Kontrastierungen werden die Angebote miteinander auf der Ebene der Einzelschule sowie zwischen den Schulen verglichen.

Grundsätzlich ist zunächst interessant, dass unsere vier Projektschulen mit dem Begriff „Ganztag“ gar nicht den Gesamtzusammenhang der Schule (von morgens bis nachmittags über das gesamte Schulleben hinweg), sondern ausschließlich ihr Nachmittagsangebot bezeichnen. So gesehen – dies ist bereits ein erster genereller Befund aus der institutionellen Ethnografie – besteht eine Differenz zwischen der Rede über den Ganztag im Diskurs, wo dieser Begriff gerade programmatisch den Fokus auf „die Ganzheitlichkeit der Ganztagschule“ befördern soll, und dem Feldbegriff „Ganztag“, mit dem von den Praxisakteur*innen eine sprachlich als solche nicht signifizierte Unterscheidung zum Halb- bzw. Vormittag eingezogen wird.

Die nun folgenden ersten systematisierenden Ordnungsversuche sind als analytische Suchbewegungen zu verstehen und beruhen auf offenen Codierungen des Materials entlang unserer Fragen nach der organisationalen Kopplung der Angebote an den Schulen, den Akteurspositionen und den pädagogischen Modi der Angebotsgestaltung. Die einzelnen Dimensionen werden nacheinander entfaltet und an zwei der vier Projektschulen illustriert. Insgesamt beruht die Codierung auf dem gesamten Datenmaterial.

3.1 Blick auf die organisatorische Verzahnung

Am Beispiel der Mühlenschule und der Schmetterlingsschule kann ein maximaler Kontrast in der organisationalen Kopplung zwischen „Vormittag“ und „Nachmittag“ rekonstruiert werden. Es zeigt sich, dass die außerunterrichtlichen Angebote in der Mühlenschule zentral in die schulkulturelle Ordnung integriert werden (zumindest wird dies organisational versucht), während in der Schmetterlingsschule die Angebote nahezu freischwebend am Rand der Schulkultur angesiedelt sind.

Die *Mühlenschule* arbeitet intensiv an der Etablierung eines Ganztagsprogramms, das dem Schulkonzept entspricht und den schulischen Alltag gewinnbringend ergänzen soll. Der Ganztag ist ein wichtiges Schulentwicklungsthema für die Schulleitung; er soll einen positiven Einfluss auf die Schüler*innen und die Schulkultur nehmen. Durch die außerunterrichtlichen Angebote für die Klassen fünf bis sieben sollen die Schüler*innen die Schule als einen „schönen“ Ort erleben, an dem sie mit Freude ihren Interessen nachgehen, den sie mitgestalten und dabei auch etwas lernen können.

Die Rekrutierung der Angebotsverantwortlichen besteht in der Einbindung von schulintern vorhandenen personellen Ressourcen (bspw. Sozialpädagoge mit theaterpädagogischem Know-how) und der Gewinnung externer Kräfte, ist aber in beiden Fällen auch zum Teil vom Zufall abhängig (Köchin mit Interesse an pädagogischer Arbeit, Kontakte über Eltern, Ehemalige etc.). Zunehmend werden Angebotsverantwortliche mit einem bestimmten Profil gesucht, um die Angebote nach den schulinternen Vorstellungen umsetzen zu können und weniger der Gefahr zu erliegen, dass die Angebote an den Interessen der Schüler*innen vorbeigehen. Entsprechend konsequent werden Angebote, die den Vorstellungen nicht entsprechen, beendet, während passende Angebote und die entsprechenden Angebotsverantwortlichen explizit gefördert und unterstützt werden. Deutlich zu erkennen ist dann auch das Interesse an langfristiger Zusammenarbeit, denn nicht zuletzt bedarf es auch einigen Aufwands, die Angebotsverantwortlichen zu befähigen, die Angebote als schulische Angebote, die bestimmten Regeln unterliegen, selbstständig durchführen zu können. Aktuell kann daher von einem organisationalen Umschalten von der bloßen Sicherstellung zu einer konzeptionellen Gestaltung des Ganztagsangebots gesprochen werden.

Die Schulleitung ist der zentrale Anker für die An- und Einbindung der Angebotsverantwortlichen und ihrer Angebote in das Programm der Schule. Besonderer Wert wird auf den regelmäßigen Austausch (Beginn und Ende jeden Halbjahres) mit den Angebotsverantwortlichen gelegt. Einerseits dient dieser dazu, sich über das Feedback der Schüler*innen hinaus über die Angebote zu informieren und die Angebotsverantwortlichen weiter kennenzulernen. Andererseits bietet er aber auch die Möglichkeit, die Angebotsverantwortlichen so zu „briefen“, dass sie die schulspezifischen Abläufe und Regeln vertreten können. Die Gruppe der Angebots-

verantwortlichen ist dabei – abgesehen von wenigen personellen Überschneidungen – vom Kollegium separiert und auch untereinander kaum vernetzt.

Bei der *Schmetterlingsschule* handelt es sich um eine junge teilgebundene, ehemals offene Ganztagschule. Die Schulleitung legt bei der Entwicklung des Ganztagsbereiches derzeit den Fokus auf die konzeptionelle Ausrichtung der neuen, erstmalig verpflichtenden Angebote (für den fünften Jahrgang). Diese zielen vor allem auf die Förderung der Schüler*innen ab und werden ausschließlich von Lehrkräften durchgeführt. Neben dem Ziel der Steigerung von Bildungsgerechtigkeit (durch Förderung) soll der Ganztag die Schule als (zweite) Lebenswelt formen, jedoch auch die Wettbewerbsfähigkeit der Schule verbessern. Das Ganztagsprogramm und die damit einhergehende Rekrutierung der Angebotsverantwortlichen entsteht auf der Basis dieser Ziele, aber auch von Interessen bzw. Bedürfnissen der Schüler*innenschaft, Vorlieben und Ressourcen des Kollegiums sowie Interessen oder Angeboten von externen Kooperationspartnern bzw. Eltern.

Zwar rekrutiert auch an der Schmetterlingsschule die Schulleitung Angebote schulintern unter den Lehrkräften oder bindet externe Personen ein; dennoch ist dieser Prozess weitgehend losgelöst von systematischen Schulentwicklungsprozessen und kann an vielen Punkten nicht explizit rationalisiert werden. Die Gruppe der außerschulischen Anbietenden ist vom Kollegium separiert; Kooperationen und Vernetzung gibt es nur außerhalb der Schule innerhalb der Trägerorganisationen der Anbietenden. So werden zum Beispiel bei Krankheitsausfällen durch den externen Kooperationspartner andere Vereinsmitglieder als Anbietende organisiert. Der Austausch zwischen den externen Angebotsverantwortlichen und der Schule gestaltet sich als Tür- und Angelgespräche bei der Schlüsselübergabe. Diese Begegnungen werden seitens der Schule vorrangig zur Weitergabe von organisatorischen Informationen (Ortswechseln, Zusammenlegung von AGs) genutzt und nicht zur systematischen Abstimmung pädagogischer Erwartungen verwendet. Es kann an dieser Schule somit resümiert werden, dass es breite Formen der Kooperation mit außerschulischen Partnern gibt und diese – im Vergleich zur Mühlenschule – weit weniger in der lokalen Schulkultur verankert sind.

3.2 Blick auf die pädagogischen Akteure

Die *Bandbreite der Angebotsverantwortlichen* ist enorm, und entsprechend herausfordernd ist es, sie einzuordnen, will man nicht nur zwischen Lehrer*innen und Nicht-Lehrer*innen bzw. Pädagog*innen und Nicht-Pädagog*innen unterscheiden.

Bei unserer folgenden Typisierung haben wir uns adressierungsanalytisch leiten lassen. Die Adressierung und Anerkennung der Anbietenden als pädagogisches Personal, das Angebote verantwortet, bezieht sich auf zwei Aspekte: Erstens stellt sich

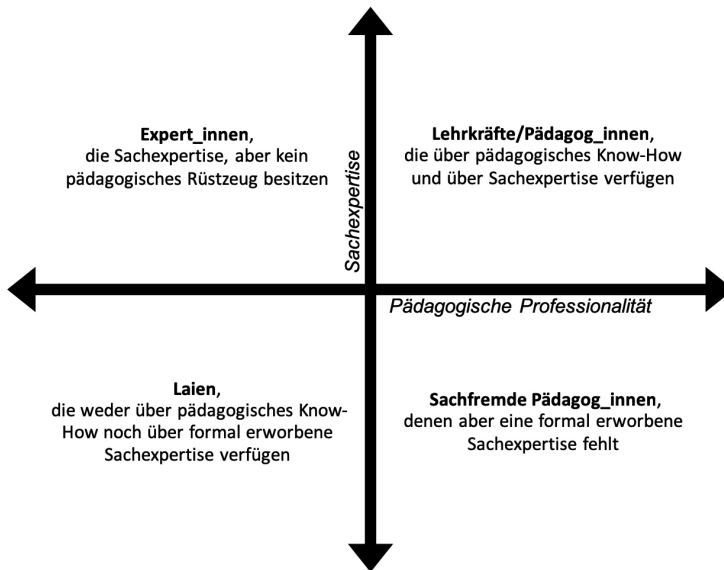
die Frage, welche Expertise die Angebotsverantwortlichen für eine Sache mitbringen, die im Zentrum des Angebots steht. Zweitens stellt sich die Frage, über welche formale pädagogische Qualifikation die Angebotsverantwortlichen verfügen. Entlang dieser beiden Dimensionen „Sachexpertise“ und „Pädagogische Professionalität“ entsteht eine Matrix aus vier Feldern, in die sich die konkreten Angebotsverantwortlichen einordnen lassen (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite).

Die Achse der „Pädagogischen Professionalität“ eröffnet ein Spektrum zwischen Professionellen, die eine pädagogische Ausbildung und einen entsprechenden Abschluss erworben haben, auf der einen Seite und pädagogischen Laien auf der anderen Seite. Graduell unterscheiden lassen sich auf diesem Kontinuum verschiedene Zwischenformen, wie etwa Personen mit einer (quasi-)pädagogischen Fortbildung (bspw. Trainerschein) oder Personen mit langjähriger Erfahrung in der pädagogischen Arbeit, die sich im Anschluss an Steiner (2013) auch als „professionalisierte Laien“ bezeichnen ließen. Diese Zwischenformen zeigen jedoch zugleich auch die Grenzen eines solchen Systematisierungsversuchs auf, da die Einordnung einiger Interpretation und auch einer relativ präzisen Erhebung und Auswertung der jeweils spezifischen Expertise bedarf.

Auf der Achse der „Sachexpertise“ kann ebenfalls auf einem Kontinuum zwischen den beiden Polen von Expert*innen mit entsprechender, d.h. für die Themenstellung im Angebot relevanter, Ausbildung und Laien ohne eine solche angebots- bzw. themenrelevante Ausbildung unterschieden werden. Hier wurden im Feld Laien mit bloßem Interesse an der Sache und Zwischenformen unterschieden, wenn bspw. jemand zwar nicht über eine entsprechende Ausbildung, aber doch über langjährige Erfahrung und ein enormes Wissen über die Sache verfügte.

Entlang der beiden Achsen wurden vier Kategorien zur Systematisierung des weiteren pädagogisch tätigen Personals abgeleitet:

Abb. 1: Systematisierung zu den Angebotsverantwortlichen



Quelle: eigene Darstellung

An der *Mühlenschule* wird der Großteil der Angebote durch Expert*innen gestaltet, wodurch auch nachvollziehbar wird, dass die regelmäßigen Treffen zwischen Schulleitung und Angebotsverantwortlichen thematisch viel um pädagogische Fragen, disziplinarische Probleme und das schulische Regelwerk kreisen. Die Begeisterung für die Sache und ein entsprechend hohes sachbezogenes Know-how sind ein zentrales Kriterium dafür, dass sie als passende Anbietende erscheinen. Die Diversität ist groß: Lehramtsstudierende und Referendar*innen stehen neben der FSJ-lerin, der Schülerin, einem Vereinstrainer, einer Hobbygärtnerin oder dem freiberuflichen Sporttrainer. Aus der Beobachter*innenperspektive erscheinen sie in der Ansprache durch die Schule und in der (geringen) Bezahlung vom Status her gleich und unterscheiden sich vor allem hinsichtlich der Erfahrung bzgl. der Durchführung des Angebots. Während manche seit langen Jahren Trainer*in im Verein sind, andere wiederum schon einige Zeit das Angebot in der Mühlenschule durchführen, sind wieder andere Noviz*innen bzgl. der Gestaltung und Durchführung ihres Angebots.

An der *Schmetterlingsschule* bilden die Anbietenden ein breites Spektrum – von Lehrkräften bis zu Laien – ab. Zum Beispiel bieten Musik- oder Sportlehrkräfte Angebote wie Chor oder Schwimmenlernen an, ausgebildete Trainer führen Sportangebote durch, oder Vereinsmitglieder im Freiwilligendienst experimentieren mit ihnen selbst weitgehend neuen Trendsportarten. Deutlich zu erkennen ist, dass in den beiden Kategorien mit einem geringen sachbezogenen Know-how vor allem junge Personen vorzufinden sind, die anscheinend unabhängig von der pädagogischen Expertise als Angebotsverantwortliche (unausgebildete*r FSJ-ler*in) oder als Co-Anbietende

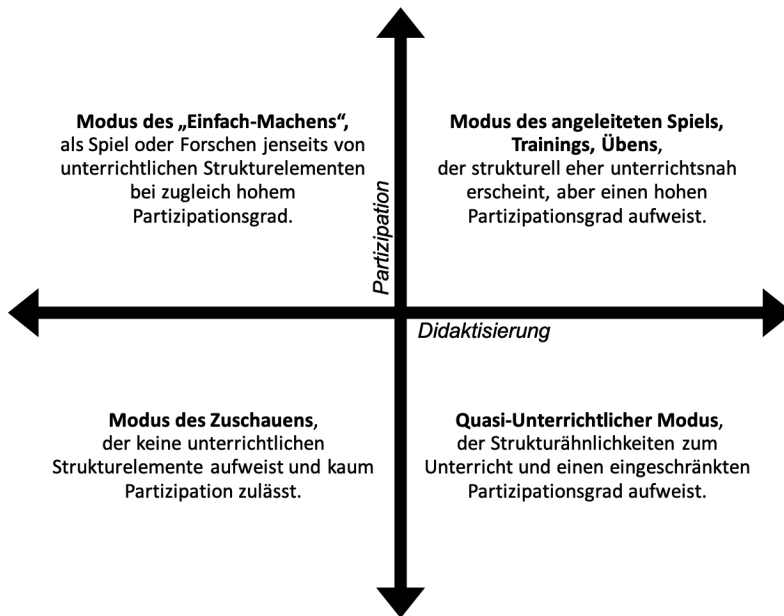
(fortgeschrittene*r Lehramtsstudent*in) agieren. Wer ein Angebot verantwortet, ist somit auch von „mitgebrachten Rahmenbedingungen“ wie dem (Angestellten-)Status (Vereinsangestellte*r versus Lehramtspraktikant*in) bzw. dem „Beziehungsstatus“ des Kooperationspartners mit der Schule (Verein/Dienstleistungsanbieter versus Universität/Ausbildungsverhältnis) abhängig.

3.3 Blick auf die Angebote

Als in der Regel zeitlich und in Bezug auf die Sache weit vom Unterricht entfernt sind die Ganztagsangebote in unseren vier Projektschulen parallel zur Diversität der Angebotsverantwortlichen ebenso heterogen. Auch hier haben wir ausgehend von unseren übergreifenden Fragen nach der pädagogischen Ordnung der Angebotspraxen in einem konzeptualisierenden Zugang zwei Dimensionen angelegt, von denen wir annehmen, dass sie konstitutiv sind für die Beschreibung und Beobachtung dieser Angebote als pädagogische: die Dimensionen „Partizipation“ und „Didaktisierung“.

Die Dimension der „Partizipation“ verstehen wir dabei praxistheoretisch bzw. interaktionistisch, nicht im engeren Sinne entscheidungstheoretisch: Uns interessiert hier, wie die Schüler*innen zu Mitgestaltenden der Angebote werden, welche Handlungsspielräume sich ihnen in den Angeboten auftun, wie und was sie zur Aufrechterhaltung der Ordnung beitragen, wie sie in dieser also zu teilnehmenden Mitspieler*innen werden. Mit der Dimension der „Didaktisierung“ fragen wir demgegenüber in Richtung der Angebotsverantwortlichen, wie sie die Sache bzw. das Thema und den Gegenstand und den Umgang damit strukturieren. Wir schlagen auch hier eine Systematisierung entlang eines Vier-Felder-Schemas vor, das durch zwei Achsen differenzierte und zugleich flexible Kategorisierungen ermöglicht. Zum einen kann der Grad der Didaktisierung beschrieben und das Angebot als eher unterrichtsnah oder eher unterrichtsfern eingeordnet werden. Als unterrichtsnah verstehen wir Angebote, die neben einer didaktisierten Auseinandersetzung mit einer zu lernenden Sache und einer zielgerichteten Gesprächsführung bzw. zeitlichen Durchstrukturierung des Ablaufs auch auf die Leistungsdimension bezogen sind. Zum anderen kann unterschieden werden, ob die Schüler*innen eher mehr oder weniger Gestaltungs- und Handlungsspielräume haben. Auch hier ergeben sich vier Kategorien:

Abb. 2: Systematisierung des Vollzugsmodus in den Angebotspraxen



Quelle: eigene Darstellung

An der *Mühlenschule* sind alle Modi bis auf den des „Zuschauens“ vorhanden. Es ist zu vermuten, dass die konkrete Sache, um die sich die Angebotspraxis dreht, Einfluss darauf nimmt, welcher Modus eher dominant wird. Während bspw. Videoclip-Dancing das choreografiegetreue Nachtanzen und eine entsprechende Anleitung nahelegt, eröffnet sich im Gartenangebot ein ganz anderer Raum für das Nachgehen von Interessen und spontane Situationen der Auseinandersetzung mit der Sache. Es scheint hier auch wichtig zu sein, dass der Modus der Angebote nicht direkt mit der Professionalität der Angebotsverantwortlichen gekoppelt ist. Lehrer*innen sind nicht per se in diesen Settings im Modus eines „Quasi-Unterrichts“ und auch Sozialpädagog*innen nicht zwingend in vergleichsweise offeneren Ordnungen. Vielmehr scheinen die Sache bzw. der Gegenstand und das Thema selbst erheblichen Einfluss darauf zu haben, welche pädagogischen Ordnungen hier möglich sind.

Die Angebote der *Schmetterlingsschule* liegen in denselben drei Modi wie die der Mühlenschule. Auch bei der Schmetterlingsschule ist anzunehmen, dass die Sache jeweils einen Modus nahelegt. So verläuft z.B. das naturwissenschaftliche Angebot „Jugend forscht“ eher entlang von individuellen Interessen als unterrichtsnahen Strukturelementen. Indessen können die zahlreichen Sportangebote in den „Modus des angeleiteten Spiels, Trainings und Übens“ (wie Basketball), aber auch in den „Modus des ‚Einfach-Machens‘“ eingeordnet werden, da z. B. beim Fußballangebot die zwei angehenden Trainer jenseits von unterrichtlichen Strukturelementen oder sport-

lichen Trainingsanleitungen die Kinder einfach nur Fußball spielen lassen. An dieser Schule findet sich ferner das Phänomen, dass das Angebot „Starke Mädchen“ bzgl. des Modus (und der Sache) zweigeteilt ist. Im wöchentlichen Wechsel trainieren einerseits die Teilnehmenden angeleitet Abwehr- oder Angriffstechniken und gehen andererseits den gemeinsam ausgewählten und geplanten Interessen (wie Pizza-Backen oder Film-Ansehen) „einfach“ nach. Zeigt sich an der Schmetterlingsschule ebenso die hybride Modulierung von Angeboten jenseits der pädagogischen Deutungsmuster der Durchführenden, erscheint diese auch an der impliziten Logik der Sache und ihrer relativen präfigurierenden Kraft für die Strukturierung der Angebotspraxis orientiert.

4. Fazit: Die „Eigenlogik“ des Ganztags

Die explorative Sichtung der Angebotstableaus und die Typisierung der Anbietenden an beiden Schulen zeigen entgegen der je vorhandenen konzeptionell-programmatischen und auf dieser Ebene symbolisch einheitlichen Rahmung

- a) die große Bandbreite der außerunterrichtlichen Angebote und deren eher schwache Verankerung in der Schulkultur;
- b) die Diversität der Anbietenden und deren Expertise sowie deren lose Einbindung in die Struktur der Einzelschule.

Damit entzieht sich dieser Angebotsbereich auch weitgehend einer vorausschauenden Steuerung und Standardisierung. Durch die Auswahl von Sach-Expert*innen und Angebotsthemen kann zwar ein thematisches Profil des Ganztags geformt werden; die Anbietenden werden aber nicht explizit an ein Konzept gebunden und verfügen in der Gestaltung der Angebote über große Spielräume. Dies kann man auf der einen Seite als Mangel und Strukturproblem kritisieren, insofern sich in diesem Zusammenhang auch Angebotspraxen etablieren können, die professionelle Anforderungen und Standards an pädagogisches Handeln und Vermittlung unterschreiten. Auf der anderen Seite scheint aber auch in der – schul- bzw. organisationstheoretisch gesprochen – losen Kopplung und Fragmentierung eine Potenzialität dieser Angebote zu liegen, weil hier Erfahrungsräume entstehen, die in ihrer Selbstläufigkeit jenseits des Unterrichts anderes bieten.

Diese „Eigenlogik“ wird also kaum durch konzeptionelle Rahmungen berührt, aber – und das ist ein wenig überraschender und dennoch zu vertiefender Befund – durchaus durch die jeweiligen Themen bzw. die Sache des Angebots präfiguriert, gerade weil an vielen Stellen die Sachexpertise der Anbietenden und eher weniger deren pädagogische Expertise den Einsatz im Ganztage legitimiert. Eine erste, zugegeben oberflächliche Sichtung der Handlungsspielräume und der methodisch-didaktischen Strukturierung weist auf die relative Wirkmächtigkeit der Sache für die Konstitution

des pädagogischen Geschehens hin. Dieser Zusammenhang stellt sich aber erst nach Beobachtungen nicht als ausreichendes Steuerungsmoment dar, da der je spezifische Umgang mit der Sache in pädagogischen Praktiken durchaus noch Spielräume ihrer Bearbeitung zulässt. Das pädagogische Geschehen tiefenscharf zu analysieren, um der pädagogischen Ordnungsbildung durch eine Rekonstruktion von Praktiken nachzugehen, ist Ziel der intensiven teilnehmenden Beobachtungen, die wir in unserem Projekt zurzeit in ausgewählten Angeboten durchführen. Die bislang im Ganztagsdiskurs dominante These, dass gute Ganztagschulen vor allem solche sind, in denen die Integration von außerunterrichtlichen Angeboten in die Schule möglichst weitreichend gelingt (Sauerwein, 2017), wäre mit diesen Ergebnissen weiter zu überprüfen.

Literatur und Internetquellen

- Andresen, S. (2016). Lern- und Bildungsgelegenheiten in der Ganztagschule. Die Erweiterung der Perspektive über den Unterricht hinaus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (6), 830–833.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UVK. doi.org/10.1163/25890581-090-02-90000014
- Buchna, J., Coelen, T., Dollinger, B., & Rother, P. (2015). Die Moral der Ganztageschule: Zur Begründung ganztägiger Erziehung zwischen Playstation und Schulordnung. *Neue Praxis*, 45 (6), 626–641.
- Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L., & Züchner, Y. (Hrsg.). (2011). *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Graßhoff, G. (2015). Die eine und die andere Seite der Bildung – Der sozialpädagogische Blick auf Bildungsgerechtigkeit. In V. Manitius, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule* (S 93–107). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), 63–80.
- Idel, T.-S., & Schütz, A. (2017). Wandel von pädagogischer Professionalität und Lernkultur an Ganztagschulen. Empirische Befunde und konzeptionelle Überlegungen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit im Unterricht und Lehrerhandeln* (S. 141–162). Wiesbaden: VS. doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_7
- Proske, M. (2015). Das Reformprojekt Ganztagschule und die schultheoretische Frage nach Wandel und Persistenz. In T. Hascher, T.-S. Idel, S. Reh, W. Thole & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaften* (S. 97–114). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. doi.org/10.2307/j.ctvdf0gt5.8
- Rauschenbach, T. (2009). *Zukunftschance Bildung: Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Weinheim: Juventa.
- Rauschenbach, T. (2015). Die Ganztagschule – ein Projekt ohne Konzept. In T. Hascher, T.-S. Idel, S. Reh, W. Thole & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaften* (S. 23–38). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. doi.org/10.2307/j.ctvdf0gt5

- Reh, S., Fritsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (Hrsg.). (2015). *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sauerwein, M. (2017). *Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule: Über Unterrichtsforschung und Sozialpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- StEG-Konsortium (Hrsg.). (2016). *Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. doi.org/10.5771/9783845264578
- Steiner, C. (2013). Die Einbindung pädagogischer Laien in den Alltag von Ganztagschulen. *Bildungsforschung*, 10 (1), 64–90.
- Theis, D., Arnoldt, B., Gaiser, J. M., & Lossen, K. (2018). Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG): Qualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ein Überblick über die zentralen Befunde der zweiten Förderphase von StEG (2012–2015). In S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der Ganztagschule. Grundlagen, Ziele, Perspektiven. Jahrbuch Ganztagschule* (S. 150–162). Frankfurt a. M.: Debus Pädagogik. doi.org/10.2307/j.ctvdf0hv3.23

Gunther Graßhoff, Prof. Dr., geb. 1976, Professor für Sozialpädagogik am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Stiftung Universität Hildesheim.
E-Mail: gunther.grasshoff@uni-hildesheim.de

Christin Haude, M. A., geb. 1983, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Stiftung Universität Hildesheim.
E-Mail: haudec@uni-hildesheim.de

Anschrift: Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik, Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim

Till-Sebastian Idel, Prof. Dr., geb. 1968, Professor für Schultheorie und empirische Schulforschung an der Universität Bremen.
E-Mail: idel@uni-bremen.de

Carolin Bebek, geb. 1985, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Schultheorie und empirische Schulforschung der Universität Bremen.
E-Mail: cbebek@uni-bremen.de

Anna Schütz, Dr., geb. 1981, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Schultheorie und empirische Schulforschung an der Universität Bremen.
E-Mail: schuetz@uni-bremen.de

Anschrift: Universität Bremen, FB 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Universitäts-Boulevard 11/13, 28359 Bremen