

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

„Etwas lernen“ und „Spaß haben“. Modulationen des Umgangs mit der Sache in außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten

Zusammenfassung

Außerunterrichtliche Angebote bilden einen Schwerpunkt in Ganztags-
debatten werden weitreichende Erwartungen einer Öffnung von Schule an sie adressiert. Die An-
gebote sollen etwas anderes als „Unterricht“ bieten und sozialpädagogischen Prinzipien wie Par-
tizipation, Freiwilligkeit, Lebensweltorientierung und Alltagsbildung Raum geben. Anders als die
standardisierte Forschung zu Prozessqualität und Wirkungen von Ganztags-
schule ermöglichen die ethnographischen Beobachtungen aus dem DFG-Projekt JenUs eine Analyse des Binnenge-
schehens außerunterrichtlicher Angebote. Im Beitrag werden Ergebnisse einer Typenbildung zur
Lernkultur vorgestellt, deren tertium comparationis der Fokus auf den Umgang mit der Sache ist.
Leitend für die Typenbildung ist die Modulation des Umgangs mit der Sache im Spannungsfeld
von „etwas lernen“ und „Spaß haben“. Die Typen werden in Bezug auf ihre Nähe und Ferne zu
Formelementen von Unterricht und sozialpädagogischen Angebotslogiken diskutiert. Insgesamt
soll damit ein Beitrag zur Forschung über die Diversifizierung der schulischen Lernkultur geleistet
werden.

Schlagwörter: Ethnographie, Ganztags-
schule, Lernkultur, außerunterrichtliche Aktivität

„Learning something“ and „having fun“. Modulations of the dealing with the subject in learning in extracurricular activities

Extra-curricular activities are central for all-day schools and related to expectations of an opening
of school. Their practice is intended to offer something other than „lessons“ and to give space
to principles such as participation orientation towards the Life-world. In contrast to quantitative
research on the process quality and effects of all-day schools, our ethnographic observations from
the DFG founded project JenUs allow an analysis of the inner logic of extra-curricular activities.
The article presents the results of a type construction on learning culture whose tertium compa-
rationis is focused on dealing with the subject in learning. Modulations in the field of tension
between „learning something“ and „having fun“ are the guiding principles for type construction.
The types are discussed with regard to their proximity and distance to the formation of teaching
or after school programs. The overall aim is to contribute to research on the diversification of the
school learning culture.

Keywords: Ethnography, All-day-Schools, Learning Culture, Extracurricular activities

1 Einleitung

Außerunterrichtliche Angebote am Nachmittag ergänzen nicht erst seit Einführung der
Ganztags-
schule das schulische Lernangebot. Seit dem Ausbau der Ganztags-
schule in
Deutschland sind sie aber zu einem Schwerpunktbereich des Ganztags geworden. Aus
der Forschung ist bekannt, dass dieser Angebotsbereich sehr diversifiziert ist. Zwar las-
sen sich hier schulformtypische Profile identifizieren, jedoch ergeben sich mehr Unter-
schiede zwischen Einzelschulen als zwischen Schulformen (StEG-Konsortium 2016:

4, 15). Mit den außerunterrichtlichen Angeboten werden von schulpädagogischer wie auch von sozialpädagogischer Seite besondere programmatische und konzeptionelle Erwartungen an eine Öffnung von Schule verbunden. Ihnen wird das Potenzial zugeschrieben, non-formale und informelle Lerngelegenheiten in Schule verankern, Partizipation stärken, andere Sachbezüge offerieren und alternative pädagogische Beziehungsfiguren ermöglichen zu können. In der Forschung bleibt die Frage nach der Konstitution der sozialen und pädagogischen Ordnungen in diesen außerunterrichtlichen Angeboten und der Relationierung von Formelementen des Unterrichts und solchen sozialpädagogischer Angebote bisher weitgehend unbeantwortet. Vor diesem Hintergrund wollen wir eine Typenbildung aus unserem DFG-Projekt *Jenseits des Unterrichts (JenUs)*¹ vorstellen. Tertium comparationis der Typenbildung ist die Frage nach dem Umgang mit der Sache. Die drei in diesem Spektrum identifizierten Typen werden in Bezug auf ihre Nähe und Ferne zu Formelementen von Unterricht bzw. zu sozialpädagogischen Angebotslogiken diskutiert. Bevor wir die Typen darstellen, skizzieren wir die grundlegenden methodologischen Bezüge sowie das Vorgehen in der Typenbildung.

2 Forschungen zu pädagogischen Ordnungen in und außerhalb von Schule

Zwar bildet die normativ-programmatische Ganztagsdebatte für unsere Forschung den diskursiven Hintergrund, im methodologisch-theoretischen Sinne relevant sind aber die grundlegenden qualitativen, praxeologisch angelegten Forschungen zu Schulunterricht und sozialpädagogischen Angeboten. Aus der jüngeren qualitativen Unterrichtsforschung und ihrer Theoriediskussion lassen sich konstitutive Formelemente des etablierten Schulunterrichts wie auch seiner Veränderung ableiten (Proske 2018; Proske & Rabenstein 2018). Aus sozialpädagogischen Studien lässt sich etwas über die Formprinzipien von sozialpädagogischen Praxen feststellen (Cloos et al. 2007; Küster 2003):

- Erstens lässt sich der *zentrierte Unterricht* in Form des von der Lehrkraft gesteuerten und mehr oder weniger didaktisch geplanten Gesprächs mit der Lerngruppe beschreiben, das durch äußere Rahmungen in zeitlich-räumlicher, sachlicher und sozialer Hinsicht stabilisiert, im Vollzug selbst aber durch Kontingenz geprägt ist. Der klassenöffentliche Unterricht ist asymmetrisch strukturiert, die Lehrkraft erteilt das Rederecht, und es findet in aller Regel ein gemeinsames Gespräch über eine für alle gleiche Sache statt. Diese ist weitgehend curricular vorgegeben, in den Dingen des Unterrichts (den Lehr- und Lernmaterialien) materialisiert und institutionell legitimiert. Das Gros der Kommunikation läuft entlang des IRE-Musters (Mehan

1 Das Projekt „Jenseits des Unterrichts (JenUs). Ethnografische Studien zu Lernkulturen an den Rändern von Schule“ wird mit dem Kennzeichen GR 3849/3-1 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziert. Das Forschungsprojekt (Laufzeit: 10/2016-9/2019) ist eine Kooperation zwischen dem Institut Sozial- und Organisationspädagogik an der Stiftung Universität Hildesheim sowie dem Arbeitsbereich Schultheorie und empirische Schulforschung an der Universität Bremen.

1979). In diesen pädagogischen Praktiken wird ein Wissen und Können als etwas allen gezeigt und für alle verbindlich gemacht. In den damit verknüpften Formen der Aneignung und Vermittlung einer Sache durch die Bearbeitung von Fragen und Aufgaben wird die zentrale Dimension von Schulunterricht, nämlich die ständige Abforderung von Leistungserbringung und darauf bezogener Leistungsbewertung prozessiert, Lernen wird auch in Leistungsdifferenzierungen sichtbar gemacht.

- Zweitens haben praxeologische Studien Verschiebungen im *dezentrierten Unterricht* in inklusiven, individualisierten und reformdidaktisch geöffneten Settings analysiert (Breidenstein & Rademacher 2017). Hier lässt sich eine Öffnung der Räume, eine Desynchronisierung individueller Lernzeiten bei gleichzeitig gültig bleibender äußerer kollektiver Zeitstrukturierung, eine Vervielfältigung der Aktivitätszentren und im Hinblick auf die Sache eine weitreichende thematische Ausdifferenzierung beobachten (Reh et al. 2011). Ethnographische Studien konnten zeigen, wie sich im individualisierten Unterricht der Umgang mit der Sache formalisiert. Im Vordergrund steht die Kommunikation über die Organisation des Lernprozesses, in Bezug auf die Gruppe und auf den Einzelnen. Mit diesem tendenziell entfachlichten Umgang ist eine gesteigerte Performanzkultur verbunden. Leistung wird am erledigten Pensum und an der effektiven, effizienten und selbständigen Lernorganisation festgemacht. Der Lern- und Schulerfolg wird im gesteigerten Maße in die Selbstverantwortlichkeit der Schüler*innen gelegt, die dazu aufgefordert werden, sich als performatives Selbst zu präsentieren, d.h. als eines, das im Lernen aktiv und entscheidungsfähig erscheint. So wird deutlich, wie einerseits Unterricht Unterricht bleibt, wie sich andererseits aber auch seine Erscheinungsformen, Sozialität und Subjektivierungsweisen verändern (Rabenstein et al. 2018; Rabenstein 2016; Rose 2016).
- Einen dritten Anknüpfungspunkt für unsere Ethnographie der außerunterrichtlichen Angebote bietet die Forschung zur spezifischen *Praxislogik sozialpädagogischer Ordnungen außerhalb der Schule*. Demnach stehen offene Angebote in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit in ihrer Strukturlogik im diametralen Gegensatz zum Schulunterricht (Lindner et al. 2003). Insgesamt erscheint das Geschehen der pädagogischen Ordnungsbildung in der offenen Kinder- und Jugendarbeit flüchtiger (Cloos et al. 2007; Küster 2003). Die durch Offenheit, Niedrigschwelligkeit und Freiwilligkeit gekennzeichneten sozialpädagogischen Räume bieten Gelegenheiten zur Etablierung alltagskultureller Aktivitäten unter Gleichaltrigen ohne direkten Sach- bzw. Vermittlungsbezug. Die Studien verdeutlichen, wie sich hier spontane Möglichkeiten der Begründung eines Arbeitskonsenses mit den Adressat*innen und darauf aufbauend Chancen zur Eröffnung pädagogischer Arbeitsbeziehungen ergeben. Eine dezidiert adressatenorientierte Forschung im Kontext der Jugendhilfe zeigt, dass die spezifische Ordnung dieser institutionellen Settings strukturell andere Formen von Subjektivität eröffnet, als dies im unterrichtlichen Kontext der Fall ist (Graßhoff 2013). „Während die Jugendlichen in der Schule oder auch in der Familie vielfach in (vor-)geprägte Rollen schlüpfen, deren Profil und Verhaltensanforderungen selten revidierbar sind, bietet die Offene Kinder- und Jugendarbeit den Jugendlichen Freiräume, sich neu aufzustellen“ (Nitze & Fojkar 2016: 143).

3 Methodologie: Ethnographische Lernkulturanalyse außerunterrichtlicher Angebote

Im Projekt JenUs wurden außerunterrichtliche Angebote in der Sekundarstufe I an Ganztagschulen (zwei Gymnasien, eine Oberschule und eine Realschule in Bremen und Niedersachsen) über einen Zeitraum von etwa 1,5 Jahren ethnographiert. Zum einen waren die Schulen Gegenstand einer institutionellen Ethnographie. Die schulkulturelle Integration, schulorganisatorische Ansiedlung und personelle Struktur und Einbindung des Ganztagsangebots in der jeweiligen Einzelschule wurden in Porträts der Schulen dargestellt. Zum anderen wurden die außerunterrichtlichen Angebote beforscht: Die jeweilige Bandbreite dieser Angebote (d. h. alle Angebote, die nicht Hausaufgaben oder Lernzeiten, unterrichtsergänzende Förderung, Mittagessen oder ungebundene Freizeit waren) wurde in einer in die Fläche ausgedehnten Ethnographie inspiziert und in Steckbriefen zu allen und in rekonstruktiven Fallvignetten zu ausgewählten Angeboten verdichtet.

Methodologisch folgen die Angebotsethnographien dem Ansatz der Lernkulturanalyse (Idel & Rabenstein 2017). In deren Mittelpunkt steht die Beobachtung und Beschreibung der sozialen und pädagogischen Praktiken, in denen und durch die die Partizipand*innen einer Praxis deren Ordnung herstellen, fortschreiben und verschieben. Diese Heuristik ermöglicht es, die ordnungsbildenden Praktiken der Pädagog*innen ebenso wie der Schüler*innen bzw. Adressat*innen in ihrer Verflechtung freizulegen und das Geschehen als ein Adressierungsgeschehen im Umgang mit einer Sache zu rekonstruieren. Es spannt sich vor dem heuristischen Horizont der Aushandlung und Aufführung sozialer Regeln, der Bearbeitung der Differenz von Zeigen und Lernen und der Produktion von jeweils als gültig definierten Wissensbeständen auf. Die Beobachtungen wurden darauf fokussiert,

- an welchem Ort und in welchem Zeitraum die Angebote stattfinden, wodurch das bestimmt wird und welche Möglichkeitsräume dadurch eröffnet oder verschlossen werden;
- wie sich die Akteur*innen zueinander in Beziehung setzen, sich als Bestimmte zeigen, zueinander positionieren und in Positionen eingerückt werden;
- was von wem als Sache, als verbindlich gemachtes Wissen und Können konstruiert wird, auf das Bezug genommen werden kann bzw. muss; und auch, inwiefern die Sache überhaupt als Lerngegenstand markiert – gezeigt – wird.

Die im Folgenden dargestellte Typenbildung schließt an den letztgenannten heuristischen Aspekt an und fokussiert damit einen spezifischen Bereich der lernkulturellen Ordnung der Angebote. Um diesen Aspekt zu beleuchten, wurden die ethnographisch hervorgebrachten Informationen und Beobachtungen von insgesamt 55 Angeboten codiert (in Anlehnung an Muckel 2007: 220ff.), wobei die offene Frage, was von wem wie zur Sache gemacht wird, leitend war. Bei der Codierung des Materials konnten folgende Dimensionen und Praxisbezüge als relevant zur Bestimmung der jeweiligen Spezifik des Umgangs mit der Sache herausgearbeitet werden:

1. Symbolische Konstruktionen: Worum soll es in dem Angebot vordergründig gehen?
2. Praktiken der Angebotsgestaltung: (Wie) strukturiert der/die Angebotsverantwortliche das wöchentliche Angebot? Welchen Grad der Didaktisierung weist das Angebot auf?
3. Schüler*innenpraktiken: Was tun die Schüler*innen hauptsächlich während des Angebots?
4. Partizipationspraktiken: Inwiefern können die Schüler*innen bei der Angebotsgestaltung mitwirken?

4 Typenbildung auf dem Kontinuum zwischen „etwas lernen“ und „Spaß haben“

Es lässt sich feststellen, dass alle beobachteten Angebote einer offiziellen, titelgebenden Sache gewidmet sind. Durch die lose Kopplung der Angebote in die Schulkultur einerseits (Graßhoff et al. 2019b) und die Tatsache, dass diese Angebote nicht an einen Lehrplan gebunden sind, ist die Frage der Konzeptionierung des Angebots und damit auch des Umgangs mit der Sache zunächst als recht offen zu markieren. Die Sache legt zwar durchaus einen spezifischen Umgang mit sich nahe, jedoch lässt diese präfigurierende Funktion durchaus Spielräume für die konkrete Gestaltung offen: So finden wir bspw. stark didaktisierte wie auch sehr offen gestaltete Theaterangebote. Es deutet sich aber auch an, dass bspw. Sportangebote in Schule ähnlich wie solche im Vereinssport didaktisch strukturiert werden. Der Umgang mit der Sache ist also auch stark von deren Kontextualisierung durch die Anbietenden abhängig. Innerhalb der Analyse ließen sich drei Typen lernkultureller Ordnungsbildungen identifizieren, die wir an jeweils einem exemplarischen Eckfall vorstellen.

4.1 Typ A: Unterrichtsnahe Lernkultur

Auf der Basis aller beobachteten außerschulischen Angebote ist der Typ A am meisten verbreitet. Die meisten Angebote sind auf Lernen fokussiert – also darauf, dass die Schüler*innen am Ende des Angebots etwas (besser) können, was sie zu Beginn noch nicht konnten. Entsprechend finden wir eine – wenngleich auch teilweise recht rudimentäre – didaktische Struktur und als solche zu erkennende Praktiken des Zeigens immer wieder. Es lassen sich i. d. R. Phasen des Einstiegs oder Aufwärmens von Übungsphasen und Durchführungsphasen unterscheiden. Die Angebotsverantwortlichen führen durch das mitgebrachte Programm, während die Schüler*innen eher in der Position der zwar durchgängig Tätigen, aber auch eher Mitmachenden verweilen. Die Schüler*innen sind zwar nahezu permanent tätig, können aber nur sehr geringfügig an der Angebotsgestaltung mitwirken. Letzteres wird allerdings in Phasen des Spiels oder von Freestylephasen beim Tanzen oder Musizieren aufgebrochen, da hier i. d. R. mehr Eigentätigkeit in der Umsetzung der Sache notwendig ist.

Fallbeispiel: Schach

Das Angebot „Schach“ zielt laut Informationsheft der Schule vor allem darauf, dass die Schüler*innen (Jahrgänge 5/6) das Schachspiel erlernen und weiter verbessern, um gegen andere gewinnen zu können. Das Angebot soll den Schüler*innen eine Freizeitbeschäftigung näherbringen, die Spaß macht, aber zuallererst erlernt werden muss.

Der Angebotsverantwortliche betrachtet den Kurs nicht als Unterricht, sondern als (Freizeit-)Aktivität, die Spaß machen soll. Am Ende zähle nicht Leistung oder Können, sondern Motivation und Interesse, sagt er. Die Schüler*innen werden nach Fertigstellung des im Angebot bearbeiteten Arbeitsheftes das „Bauerndiplom“ ablegen (eine „Prüfung“ des Schachverbands).

Das Angebot ist i. d. R. jede Woche in klaren Lernphasen organisiert. Zuerst arbeiten die Schüler*innen in ihren Schachlernheften und lösen Aufgaben. Bei Fragen können sie sich melden und bekommen Hilfe vom Angebotsverantwortlichen. Dieser vergleicht jedoch nicht, wie schnell die Schüler*innen im Heft vorankommen. Zu beobachten ist, dass manche Schüler*innen mit dem Heft fast durch und andere auf der ersten Seite sind. Der Angebotsverantwortliche erzählt, dass er das so in Ordnung bzw. gut findet. Als ein Schüler jedoch einwirft, dass er die Taktiken nicht bräuchte, entgegnet der Angebotsverantwortliche, dass sich ja alle verbessern wollen und das daher wichtig sei. Im Anschluss an die Einzelarbeit folgt ein anbieterzentriertes Gespräch über Schachzüge. Steigende Ungeduld während dieser ersten Arbeitsphase zeigt an, dass die Schüler*innen spielen wollen. In der zweiten Phase spielen die Schüler*innen in selbstgewählten Paarungen gegeneinander Schach. Der Angebotsverantwortliche spielt mit einer Schülerin, die sonst vermutlich bei ihrem Heft geblieben wäre. Zwei weitere spielen konzentriert an einem Tisch – teils flüsternd, teils ihre Aktionen lautmalerisch unterstreichend. Am Ende kommt ein zuvor unruhig gewordener Schüler als Zuschauer hinzu und wird ins Fachsimpeln über den Ausgang des Spiels hineingezogen. Im ganzen Angebot kommt es zu dem ein oder anderen entspannten Zwischenplausch über Schach, aber auch über sachfremde Themen. Es erfolgt eine Sicherung des Gelernten qua Zusammenfassung des Tages durch den Angebotsverantwortlichen.

Sind Schüler*innen zu lange weg von der Sache, werden sie vom Angebotsverantwortlichen nahezu im Vorbeigehen und ohne Mahnung zum Spielen eingeladen. Die Schachregeln und -taktiken stehen ganz selbstverständlich im Mittelpunkt der beobachteten Praxis. Dieser selbstverständliche, entspannte und von allen geteilte Fokus wird von der Beobachterin als Besonderheit des Angebots beschrieben.

Dieser in hohem Maße didaktisierte Umgang mit der Sache und die Ausrichtung des Angebots auf Lernen erscheint in diesem Angebot hochgradig anschlussfähig für die Schüler*innen, denn die Beobachterinnen beschreiben das Angebot als reibungslos. Ferner zeigt sich die Bedeutung des Expertenstatus des Anbietenden hinsichtlich der Sache; wer sein Programm mitmacht, erhält Zugang zur Welt der Schachspieler*innen – ein klassisches Meister-Schüler*innen-Verhältnis. Er ermöglicht in der Aufbereitung der Sache als eine, die erlernt werden kann, einen sukzessiven Aufbau von Schachwissen und – für die Motivation der Schüler*innen nicht unerheblich – verlässliche und umfangreiche Zeiten, um das erworbene Wissen ausprobieren und in Spielpraxis überführen zu können. Es handelt sich bei diesem Angebot also um eine im Kontext Schule vertraute Praxis für die Schüler*innen, die eher der Grundstruktur zentrierten Unterrichts ähnelt.

Unterschiede bestehen darin, dass die Gruppe hinsichtlich des Interesses an der Sache homogen ist und die Sache Räume für Peerpraktiken wie bspw. des Unterhaltens hervorbringt. So wie die Sache hier auftaucht, ist jedoch der Aspekt des Aufbaus von Expertise für alle Beteiligten vorrangig und der Spaß unmittelbar davon abhängig: das Spiel macht nur dann Spaß, wenn man es beherrscht und somit eine Gewinnchance hat. Allerdings besteht auch ein signifikanter Unterschied zur unterrichtlichen Logik,

da der Vermittlungsanspruch eher als Angebot verstanden wird. So ist der Grad der individuellen Lernprogression letztlich unerheblich, das Ziel („Bauerndiplom“) muss nicht erreicht und die Sache Schach kann nach einem Halbjahr aufgegeben werden. Diese Nivellierung oder gar Negation des Anspruchs scheint notwendig, um einerseits einen niedrigschwiligen Kontakt mit der Sache ermöglichen und den Spaß als wichtiges Strukturmoment der außerunterrichtlichen Angebote mitführen zu können.

4.2 Typ B: Freizeitnahe Praxis des Umgangs mit der Sache

Außerunterrichtliche Angebote, die vor allem auf der Ebene der Angebotspraxis eine freizeitnahe Praxis des Umgangs mit der Sache erkennen lassen, sind seltener zu finden. Die hier beobachtete Praxis scheint darauf ausgerichtet, dass die Schüler*innen Spaß an der Sache und in dem Angebot eine gute Zeit haben (sollen). Entsprechend finden wir in geringerem Ausmaß Praktiken des Zeigens und einen geringeren Grad der Didaktisierung. Die Angebotsdurchführenden positionieren sich weniger als Verantwortliche, nehmen vielmehr eine mitmachende und teilnehmende Position ein und eröffnen den Schüler*innen so Gestaltungsspielräume. Die auch in diesen Angeboten nahezu permanent tätigen Schüler*innen können somit an der Angebotsgestaltung (ad hoc) mitwirken und mitbestimmen, wie mit der Sache umgegangen wird bzw. was die Sache des Angebots sein soll.

Fallbeispiel: Computeranimationen und weitere PC-Anwendungen

Exemplarisch für diesen Typ steht ein Angebot Computeranimationen und weitere PC-Anwendungen. Es wird im Informationsheft des Gymnasiums für alle Jahrgänge angezeigt und als Angebot beschrieben, in dem anhand einer Software am Computer 3D-Animationen erstellt werden, wobei Spaß und selbstständiges Arbeiten als Teilnahmevoraussetzungen genannt werden. Zudem wird beschrieben, dass das Training im Zehnfingerschreiben und eine Einführung in Office-Programme möglich ist.

Laut Aussage des Anbietenden – einer Lehrkraft an der Schule – will er bewusst nicht als Lehrer auftreten und betrachtet das Angebot nicht als Unterricht. Er beschreibt die Angebotszeit vielmehr als Zeit nach einem langen Schultag, in der er nicht mehr volle Konzentration erwartet oder verlangt. Demnach ist es für ihn legitim, dass die teilnehmenden Schüler*innen (Jahrgänge fünf bis acht) im 90minütigen Angebot nicht dauerhaft bei der offiziellen Sache sein müssen und er ihnen Freiräume ermöglicht, in denen sie auch am Computer spielen oder (begrenzt) im Internet surfen können. Das erwünschte Ziel ist laut Angebotsanbietendem die Entwicklung kleiner Animationen, die dann in eine bestehende Präsentation integriert werden können. Diese wird bspw. bei Schulveranstaltungen gezeigt. Im Angebot wird dabei nicht deutlich, dass das Hinarbeiten auf eine Animation eingefordert oder kontrolliert wird, sondern dass der Anbietende „einfach erfreut“ fertige Animationen abspeichert.

Das Angebot gestaltet sich i. d. R. jede Woche ähnlich: Nachdem die Schüler*innen selbstständig an einem Computer Platz genommen haben, stellt sich schnell selbstständige und schweigsame Beschäftigung ein. Nach der Hälfte der Angebotszeit schaltet der Anbietende das WLAN an und ermöglicht den Schüler*innen den Zugang zum Internet, was die Schüler*innen (für alle sichtbar) auch zum Surfen und Zocken nutzen. Schüler*innen sowie der Angebotsanbietende agieren vorrangig am Computer und kommen nur selten ins Reden oder Zeigen. Die stille und (auf den Computer) konzentrierte Atmosphäre wird zum Ende hin durch Aufräumaufgaben (wie Abspeichern, Stuhl hochstellen etc.) allmählich aufgebrochen.

Das selbstständige und teilweise selbstbestimmbare Agieren mit dem Computer steht für alle Beteiligten ganz selbstverständlich im Mittelpunkt. Dieses „Phänomen“ wird auch vom Angebotsverantwortlichen umschrieben, indem er das Angebot als Selbstläufer benennt, da er selbst kaum etwas beisteuern muss. Die erkennbare deutliche Zurücknahme des Anbietenden und die ermöglichten (Entscheidungs-)Freiheiten für die Schüler*innen werden von der Beobachterin als Besonderheit beschrieben.

Hier kann von einem starken Kontrast zu den unterrichtsnahen Angeboten gesprochen werden. Auffällig ist nicht nur die – für einen (de)zentrierten Unterricht typische – schwache (Gestaltungs)Ausrichtung auf die Dualität von Zeigen und Lernen, sondern auch die sehr geringe Kommunikation. Geht man von dem Verständnis aus, dass im „Sprechen der beteiligten Akteur*innen über die Sache, im Bearbeiten von Aufgaben, in der Art und Weise, wie Gegenstandsbedeutungen aus- und verhandelt werden, (...) [die Sache] als zu zeigende und zu lernende Sache“ (Reh et al. 2015: 312) entsteht, fällt die Analyse dieser ‚unpersönlichen‘ Angebotsgestaltung schwer. Neben den wenigen Momenten der Interaktion bzw. von Zeigen und Erklären ist ebenso nur eine minimale Didaktisierung durch (Lern-)Phasen zu erkennen. Anzunehmen ist, dass durch den eingeschränkten Zugang zum Internet die Auseinandersetzung mit der Sache ‚3D-Animationen‘ zunächst gestützt werden soll. Ferner ist kaum eine ‚unterrichtstypische Didaktisierung‘ (wie eine Vermittlungs-, Aneignungs- oder Sachzentrierung) hinsichtlich der Sache Animation erkennbar. Der Angebotsverantwortliche als Experte in der 3D-Animation gibt lediglich eine einmalige, knappe Einführung, danach gibt er den Schüler*innen qua Zugang zu Raum und Computern eine Möglichkeit zur selbstbestimmten Auseinandersetzung mit der Sache. Die vereinzelt Fragen seitens der Schüler*innen zum PC-Programm an den Angebotsverantwortlichen werden vorrangig an andere Schüler*innen weitergegeben, die dann kurz in die Rolle des Zeigens und Erklärens gehen. Hier liegt ggf. eine Nähe zur dezentrierten Unterrichtsorganisation vor, jedoch sind im Vergleich zum Unterricht die Möglichkeiten einer Beschäftigung auch außerhalb der eigentlichen Sache groß und der Progressionsanspruch äußerst gering, denn letztlich scheint es unerheblich, ob und wie viele Animationen im Angebot entstehen.

Damit wird in diesem Angebot eine im Kontext von Schule eher untypische Praxis beobachtbar, die einer privaten bzw. freizeithlichen Praxis des Computernutzens und -spielens ähnelt, da die Schüler*innen ohne (eine eingeforderte) Rücksprache mit dem Angebotsverantwortlichen selber entscheiden, was sie in der Zeit an dem Computer tun. Die Schüler*innen werden somit zum Selbermachen aufgefordert und sie bestimmen, wie sie den Umgang mit der Sache gestalten. Ab der Freigabe des Internets können sie zudem auch mitentscheiden, was in der Angebotszeit getan wird, wie sie ihre Zeit nutzen und woran sie Spaß haben bzw. was die Sache (im Kontext der Beschäftigung am Computer) ist.

4.3 Typ C: (Vermeintlicher) Sachzwang

Ein dritter Typ konnte quer zu den bisher beschriebenen Typen gebildet werden. Eine geringe Anzahl von besuchten Angeboten zeichnet sich dadurch aus, dass die Angebotspraxis vordergründig an der Sache, deren Gesetzmäßigkeiten und den daraus resultierenden Bedarfen ausgerichtet ist, aus denen heraus sich die zu erledigenden Tätigkeiten vermeintlich zwangsläufig ergeben. Dabei kann dann natürlich auch etwas gelernt werden oder Spaß entstehen. Die Angebotspraxis ist aber weder an dem einen noch an dem anderen ausgerichtet, so wie es bei den anderen Typen je in wechselseitiger Abgrenzung der Fall ist.

Fallbeispiel: Garten

In der Angebotsbeschreibung wird bereits verdeutlicht, dass einige Dinge im Garten der Schule getan werden müssen und einiges auf den Weg gebracht werden soll, um es dann auch gemeinsam genießen zu können. Beim Aussäen, Pflanzen, Pflegen und Ernten von Gemüse könne dann im Sinne eines „Learning by doing“ auch einiges (kennen-)gelernt werden.

Die Angebotsverantwortliche ist versierte Hobbygärtnerin, die zu Angebotsbeginn die anfallenden Arbeiten benennt, die als von der Natur aufgetragene Notwendigkeiten formuliert werden. Auch sorgen Schulveranstaltungen dafür, dass Produkte aus dem Garten zu einem bestimmten Zeitpunkt verarbeitet werden müssen, um sie dann verkaufen zu können. Die Angebotsverantwortliche vergibt viele verschiedene, freundlich formulierte Einzelaufträge, wobei die Schüler*innen (alle aus dem sechsten Jahrgang) auch mitbestimmen können, welche Aufgaben sie erledigen wollen. Was konkret zu erledigen ist, ist allerdings nicht verhandelbar. Zugleich wird im Verlauf des Angebots deutlich, dass die Schüler*innen dafür zuständig sind, sich tätig zu halten, Arbeit sinnvoll zu verteilen und ggf. auszuhelfen. Durch die überall im Garten verteilt anfallenden Arbeiten erscheint das Angebot den Beobachtenden durchgängig als sehr wuselig. Während der Arbeit hört man die Schüler*innen häufig nach der Angebotsverantwortlichen rufen und Fragen zum Arbeitsvorgang bzw. was als nächstes gemacht werden soll stellen. Die Angebotsverantwortliche ist bemüht, den Schüler*innen schnellstmöglich zu helfen. Neben der ‚Arbeit‘ lassen sich immer wieder Situationen beobachten, in denen die Schüler*innen sich sichtbar über Tätigkeiten oder hergestellte Produkte freuen oder über Dinge und Ereignisse im Garten staunen. Was augenscheinlich die Aufmerksamkeit der Schüler*innen erregt hat, wird stets von der Anbietenden erläutert. Die Betrachtung einer Goldrute wird bspw. mit deren Nützlichkeit für Bienen und dem Hinweis auf die Harmlosigkeit von Bienen ergänzt. Beschäftigungspausen und themenferne Gespräche, an denen sich die Angebotsverantwortliche auch teilweise beteiligt oder die sie selbst initiiert, sind erlaubt, sofern sie ein gewisses Maß nicht überschreiten und die Arbeitsatmosphäre nicht gefährdet ist. In diesen Fällen sorgt die Angebotsverantwortliche im Vorbeigehen dafür, dass die betreffenden Schüler*innen wieder in eine Tätigkeit gebracht werden. In der zweiten Hälfte ist eine deutliche Motivationsabnahme der Schüler*innen zu beobachten. Sind sie zu Beginn voller Tatendrang dabei und diskutieren über die bestmöglichen Plätze bestimmter Pflanzen, so äußern sie in der zweiten Angebotshälfte des Öfteren, dass sie keine Lust mehr haben, das Unkraut weiter zu zupfen, oder sie stehen herum, ohne etwas zu tun.

Im Zentrum des Angebots stehen die Gartenkultivierung und dessen Bewahrung vor Verwilderung. An die primäre Erledigung gartenbezogener Tätigkeiten ist dabei ein quasi selbstläufiges ‚Mitnehmen‘ des entsprechenden Knowhows gekoppelt. Neben kurzen vormachenden Anleitungen bestimmter Tätigkeiten im Garten – Vorwissen wird dabei nicht zwangsläufig aktiviert – ist keine Didaktisierung der Gartenarbeit zu erkennen. Vielmehr entstehen Vermittlungs- und Lernmöglichkeiten in spontanen Gesprächen über situativ emergierende Themen (wie Bienen oder Blumennamen) oder in der Weitergabe von Rezepten und dem Vormachen von Gartentätigkeiten (wie Unkraut zupfen). Die Schüler*innen haben bei der Zuteilung zu den Arbeitsaufträgen zwar Mitsprachemöglichkeiten, das zu erledigende Programm wird jedoch als von der Natur vorgegeben durch die Angebotsverantwortliche vermittelt. Sie inszeniert sich als Anwältin der Sache und sorgt dafür, dass die von ihr bestimmten, vermeintlichen Bedarfe des Gartens sachgemäß bearbeitet werden. Dazu zählen neben den Tagesaufträgen z. B. knappe Instruktionen zur Ernte und zur Verarbeitung, Sicherheitshinweise und auch mal scharfe Rügen, wenn anderes als Unkraut ausgerissen wird. Diese moderierte, aber durchaus gemeinsame Praxis der zwar notwendigen, aber dennoch niedrigschwelligen Gartenarbeit ist der Sache verpflichtet. Die Sache selbst, der Garten als ein zu pflegendes Gut, erfordert das Engagement aller und dient damit der Legitimation und der Motivation. Hier geht es im Kern weniger um den Aufbau individuellen Wissens und Könnens oder den Spaß an der Sache, sondern um das Kennenlernen von mit Gartenkultivierung verbundenen Pflichten und Erträgen sowie um die Ermöglichung der Erfahrung, sich gemeinschaftlich um ein pflegenswertes Gut zu bemühen.

5 Fazit

Zwar überwiegen in den von uns untersuchten Schulen die lernbezogenen und unterrichtsnahen Angebote, dennoch können wir zusammenfassend auch entlang der Frage nach dem Umgang mit der Sache in den außerunterrichtlichen Angeboten den Eindruck der Diversität im Ganzttag als Möglichkeitsraum ganz unterschiedlicher koexistenter Praxen unterstreichen. So ließen sich die herausgearbeiteten Typen bspw. auch nicht zweifelsohne bestimmten Akteursgruppen zuordnen. Bei jedem der Typen trafen wir auf Lehrer*innen, pädagogische Laien und (außer bei Typ C) auf Sozialpädagog*innen als Angebotsverantwortliche.

Was alle außerunterrichtlichen Angebote gemeinsam haben und was sie vom Unterricht ganz grundsätzlich unterscheidet, ist ihre Figuration als zeitlich befristete Angebote (oft halbjährig, seltener ganzjährig), die von Schüler*innen weitestgehend nach Interesse ausgewählt werden. Sie ermöglichen den Schüler*innen, recht niedrigschwellig in Kontakt mit einer Sache zu kommen. In der Sache erfahrene Schüler*innen – die entweder das Angebot schon einmal besucht haben oder die Tätigkeit in der Freizeit bereits länger ausüben – kommen nach unseren Beobachtungen in den Angeboten in die Position der Co-Angebotsverantwortlichen, sind doch die Angebote vor allem für Anfänger*innen oder Neulinge gemacht, die sich erstmals an der Sache ausprobieren. So wird den Schüler*innen die Sache in der Regel so nahegebracht, dass eine ernsthafte Auseinandersetzung mit ihr möglich ist, ohne jedoch Progressions- und Ergebnisdruck zu erzeugen. Darin besteht ein grundsätzlicher Unterschied zum Unterricht oder auch zum Verein, wo ggf. regelmäßig Wettkämpfe stattfinden. Im Modus des Ausprobierens werden zwar Lerngelegenheiten geschaffen, wenn die Schüler*innen Basisskills bspw. einer Sportart trainieren, im Garten mitarbeiten oder in lockerer Atmosphäre eigene Nähprojekte durchführen. Es geht im Gegensatz zum Unterricht aber eher um ein Kennenlernen unterschiedlicher Themen, Sportarten, Freizeitbeschäftigungen und ein Herausfinden, mit was man sich gern beschäftigt, woran man Freude hat, worin man gut ist etc. – also um eine Art Orientierung und Verortungsmöglichkeit. Während der schulische Unterricht davon geprägt ist, dass die Inhalte des Curriculums als relevant für das Leben der Schüler*innen vorausgesetzt werden, geht es in diesem organisierten Teil des Ganztages eher darum, dass Schüler*innen die Möglichkeit erhalten, herauszufinden, was vielleicht weiterhin Teil der eigenen Lebensgestaltung sein soll.

Vergleicht man diesen herausgearbeiteten *Modus des Ausprobierens* bzw. die darin erkennbaren Aspekte von Orientierung, Verortungsmöglichkeiten und Lerngelegenheiten mit Angeboten der offenen Kinder- und Jugendarbeit (und nicht mit Unterricht), sind mehr Gemeinsamkeiten erkennbar, aber auch Unterschiede. Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit zeichnen sich dadurch aus, dass sie aus eigenem Antrieb ‚angewählt‘ werden und Gelegenheiten für eine aktive, kreative und autonome Freizeitgestaltung anbieten, in denen sich die Jugendlichen ohne Druck und normierten Leistungszwang nach ihren Interessen entfalten, lernen und ausprobieren oder die eigene Identität entdecken können (Nitze & Fojkar 2016: 142-143). Während außerunterrichtliche Angebote nicht gänzlich den Grundprinzipien der offenen Kinder- und Jugendarbeit (Offenheit, Freiwilligkeit, Flexibilität, Bedürfnis- und Lebensweltorientierung sowie Partizipation) folgen (Graßhoff et al. 2019a), finden sich im Modus des Ausprobierens

durchaus Elemente der Flexibilität im Umgang mit der Sache je nachdem, wie die Gruppe bereit ist, sich der Sache zuzuwenden. Vor allem im Modus der Ermöglichung von Orientierung in der Welt und dem Stellenwert des Faktors Spaß als Basis der Teilnahmemotivation zeigt sich die Passung zu den genannten Grundprinzipien.

Spitzt man die herausgearbeitete Dualität der Ermöglichung eines zwar niedrigschwelligen, aber durchaus die Sache ernstnehmenden Umgangs mit den Themen und Gegenständen der Angebote einerseits und die Ermöglichung der Orientierung in der Welt andererseits zu, kann durchaus die These aufgestellt werden, dass in den beobachteten Ganztagsangeboten die schulische und die sozialpädagogische Logik nebeneinander stehen, ohne zwangsläufig für Verwerfungen zu sorgen oder sich wechselseitig zu konterkarieren. Einschränkend muss allerdings betont werden, dass sich diese Beobachtung auf den *Umgang mit der Sache* in einem durchaus kleinen Sample beschränkt. Weitere Ergebnisse des Projektes verweisen darauf, dass vor allem die Positionierung der Akteur*innen in den Angeboten deutlich aushandlungsbedürftiger zu sein scheint, als es im Unterricht und ggf. auch in Angeboten der offenen Kinder- und Jugendarbeit der Fall ist. Die Angebote sind daher mit besonderen Anforderungen an die Handlungskoordination der Angebotsverantwortlichen verbunden (dazu Graßhoff et al. 2019a).

Autorenangaben

Christin Haude (M.A.)
Stiftung Universität Hildesheim
Institut für Sozial- und Organisationspädagogik
Universitätsplatz 1
31141 Hildesheim
05121/88311754
haudec@uni-hildesheim.de

Dr. Anna Schütz
Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Berlin
Tempelhofer Ufer 11
10963 Berlin
030/2576763901
anna.schuetz@dkjs.de

Prof. Dr. Till-Sebastian Idel
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Fakultät I
Bildungs- und Sozialwissenschaften
Institut für Pädagogik
Ammerländer Heerstraße 114-118
26129 Oldenburg
till-sebastian.idel@uni-oldenburg.de

Prof. Dr. Gunther Graßhoff
Stiftung Universität Hildesheim
Institut für Sozial- und Organisationspädagogik
Universitätsplatz 1
31141 Hildesheim
05121/88311774
gunther.grasshoff@uni-hildesheim.de

Carolin Bebek (M. Ed.)
Universität Bremen
Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Bibliothekstraße 1-3
28359 Bremen
0421/21869102
cbebek@uni-bremen.de

Literatur

- Breidenstein, Georg/Rademacher, Sandra (2017): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Cloos, Peter/Königeter, Stefan/Müller, Burkhard/Thole, Werner (2007): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Graßhoff, Gunther (2013): Partizipation und Anerkennung. Eine Verhältnisbestimmung im Kontext der Jugendhilfe(forschung). In: Bock, Karin/Grabowsky, Sonja/Sander, Uwe/Thole, Werner (Hrsg.): Aktuelle Fragen der Jugend(hilfe)forschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 229-240.
- Graßhoff, Gunther/Haude, Christin/Bebek, Carolin/Schütz, Anna/Idel, Till-Sebastian (2019a): Die andere Seite der Bildung? Versuch einer Ordnungsbestimmung von außerunterrichtlichen Angeboten an Ganztagschulen. In: np – Neue Praxis, 2019/H. 2, S. 181-197.
- Graßhoff, Gunther/Haude, Christin/Idel, Till-Sebastian/Bebek, Carolin/Schütz, Anna (2019b): Die Eigenlogik des Nachmittags. Explorative Beobachtungen aus Ethnografien zu außerunterrichtlichen Angeboten. In: DDS – Die Deutsche Schule, Jg. 111/H. 2, S. 205-218.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2017): Lernkulturalanalyse. Eine praxistheoretisch-ethnografische Perspektive auf Subjektivierungsprozesse im individualisierten Unterricht. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 41-53.
- Küster, Ernst-Uwe (2003): Fremdheit und Anerkennung. Ethnographie eines Jugendhauses. Kasseler Studien zur Sozialpolitik und Sozialpädagogik, 3. Weinheim: Beltz.
- Lindner, Werner/Thole, Werner/Weber, Jochen (Hrsg.) (2003): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen: Leske + Budrich.
- Mehan, Hugh (1979), "Learning lessons: social organization in the classroom", Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Muckel, Petra (2007): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung, S. 211-231.
- Nitze, Christiane/Fojkar, Thiemo (2016): Leben Lernen. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit als Freiraum zur Entfaltung der Persönlichkeit. In: Blätter Der Wohlfahrtspflege, Jg. 163/H. 4, S. 141-143.
- Prose, Matthias (2018): Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung. In: Prose, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 27-62.
- Prose, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2018): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rabenstein, Kerstin (2016): Individualisierung im empirischen Diskurs der Schulpädagogik. Steigerungsformel für Leistung und Ungleichheiten in Eigenverantwortung. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Die Sozialität der Individualisierung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 197-214.
- Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian/Reh, Sabine & Ricken, Norbert (2018): Funktion und Bedeutung von Schulklassen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen zu Selbst-Anderen-Verhältnissen aus ethnographischen Fallstudien. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 64/H. 2, S. 179-197.
- Reh, Sabine/Fritsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2015): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS.

- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rose, Nadine (2016): Paradoxien (in) der Individualisierung. Schulische Programmatik im Horizont moderner Aufrufe zur Individualisierung. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Die Sozialität der Individualisierung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 181-196.
- 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.