

Kolbe, Fritz-Ulrich; Reh, Sabine

Adressierung und Aktionsofferten. Möglichkeiten und Grenzen der Bearbeitung der Differenz von Aneignen und Vermitteln in pädagogischen Praktiken von Ganztagschulen; Zwischenergebnisse aus dem Projekt "Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen" (LUGS)

Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Helsper, Werner [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]: Ganztägige Bildung und Betreuung. Weinheim u.a. : Beltz 2009, S. 168-187. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 54)

urn:nbn:de:0111-opus-69647



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 54. Beiheft

Ganztägige Bildung und Betreuung

Herausgegeben von
Ludwig Stecher, Cristina Allemann-Ghionda, Werner Helsper
und Eckhard Klieme

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

©2009 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41155

Inhaltsverzeichnis

<i>Ludwig Stecher/Cristina Allemann-Ghionda/Werner Helsper/Eckhard Klieme</i> Ganztägige Bildung und Betreuung – Einleitung	7
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

Ganztagschulen als Organisationskonzept

<i>Heinz Günter Holtappels/Wolfram Rollett</i> Schulentwicklung in Ganztagschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots	18
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Franz Prüß/Susanne Kortas/Matthias Schöpa</i> Die selbstständige(re) Ganztagschule	40
------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Bettina Arnoldt</i> Der Beitrag von Kooperationspartnern zur individuellen Förderung an Ganztagschulen	63
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Christine Steiner</i> Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagschule?	81
-----------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Gudrun Meister</i> Auswirkungen aktueller demographischer Entwicklungen auf die Ganztagschulentwicklung von Sekundarschulen im Land Sachsen-Anhalt	106
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Lernprozesse und Wirkungen

<i>Beth M. Miller/Kimberly A. Truong</i> The Role of Afterschool and Summer in Achievement. The Untapped Power of Afterschool and Summer to Advance Student Achievement	124
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Natalie Fischer/Hans Peter Kuhn/Eckhard Klieme</i> Was kann die Ganztagschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe	143
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Fritz-Ulrich Kolbe/Sabine Reh

Adressierungen und Aktionsofferten. Möglichkeiten und Grenzen der Bearbeitung der Differenz von Aneignen und Vermitteln in pädagogischen Praktiken von Ganztagschulen. Zwischenergebnisse aus dem Projekt „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen“ (LUGS) 168

Betreuung und Zeitpolitik

Cristina Allemann-Ghionda

Ganztagschule im europäischen Vergleich. Zeitpolitiken modernisieren – durch Vergleich Standards setzen? 190

Karen Hagemann

Die Ganztagschule als Politikum. Die bundesdeutsche Entwicklung in gesellschafts- und geschlechtergeschichtlicher Perspektive 209

Monika Mattes

Ganztagserziehung in der DDR. „Tagesschule“ und Hort in den Politiken und Diskursen der 1950er- bis 1970er-Jahre 230

Livia Sz. Oláh

Zeitpolitiken und Fertilität. Fertilitätsraten, Frauenerwerbstätigkeit und die Zeitstrukturen frühkindlicher Betreuung und Bildung im Europa der Nachkriegszeit 247

Ivo Züchner

Zusammenspiel oder Konkurrenz? Spurensuche zum Zusammenhang von schulischen Ganztagsangeboten und dem Zeitregime von Familien 266

Fritz-Ulrich Kolbe/Sabine Reh

Adressierungen und Aktionsofferten

Möglichkeiten und Grenzen der Bearbeitung der Differenz von Aneignen und Vermitteln in pädagogischen Praktiken von Ganztagschulen.

Zwischenergebnisse aus dem Projekt „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen“ (LUGS)¹

Die bildungspolitischen Initiativen zum Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland, die in den letzten Jahren zu beobachten waren (vgl. Holtappels u.a. 2007; im Besonderen Klieme u.a. 2007), haben, so scheint es, ein ambivalentes Ergebnis: Einerseits wurden die Angebote ausgeweitet und ihre Akzeptanz scheint größer zu werden, andererseits weisen die Ergebnisse der Befragungen von Schulleiter/innen, Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern auch darauf hin, dass eine große Stabilität in der pädagogischen Arbeit zu beobachten ist und mögliche Auswirkungen auf den Unterricht nicht sofort sichtbar werden. Angenommen wird inzwischen, dass allein die Implementation ganztägiger Angebote nicht notwendig eine Erhöhung der Qualität von Schule nach sich zieht oder gar Verbesserungen im Hinblick auf die Schülerleistungen erbringt (vgl. z.B. Oelkers 2009).²

Unserer Ansicht nach könnte es daher im Moment interessant sein – im Anspruch bescheiden – empirisch zu rekonstruieren, wie die pädagogischen Angebote, die an Ganztagschulen gemacht werden, ausgeformt sind und welche Möglichkeitsspielräume für die Vermittlungs- und Aneignungstätigkeit hier entstehen. Auf diese Art kann die (auch schultheoretische) Frage, auf welchen Ebenen überhaupt welche Effekte von Ganztagschulen erwartet werden können, mithilfe empirischer Fallkontrastierungen zu beantworten versucht werden. Mit anderen Worten: Unter Umständen könnte eine Maßnahme „Entwicklung von Ganztagschulen“ zwar (mindestens kurzfristig betrachtet) das falsche Mittel sein, um eine Leistungssteigerung auf Schülerseite – gemessen in Vergleichs-

1 Das Forschungsprojekt wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und in Mainz von Fritz-Ulrich Kolbe unter Mitarbeit von Till-Sebastian Idel und in Berlin von Sabine Reh unter Mitarbeit von Bettina Fritzsche und Kerstin Rabenstein geleitet (vgl. www.lernkultur-ganztagschule.de).

2 Entsprechend dem Forschungsstand der empirischen Unterrichts- bzw. Lehr-Lernforschung ist eine unmittelbare Verbesserung der messbaren Schülerleistungen durch die Implementation ganztägiger Angebote allerdings auch nicht unbedingt zu erwarten, da Faktoren, die für eine Verbesserung der Schülerleistungen verantwortlich gemacht werden – etwa klare Strukturiertheit, kognitiver Anregungsgehalt und effektive Lernzeit (vgl. Helmke/Weinert 1997) – nicht notwendig durch die Einführung von Ganztagsangeboten verändert werden. Befragungen dokumentieren allerdings, dass die Lernenden teilweise Leistungssteigerungen durch die Teilnahme an pädagogisch betreuter Zeit wahrnehmen (vgl. Radisch u.a. 2007).

tests – zu erzielen. Aber sie könnte sich als eine Maßnahme erweisen, mit der neue Möglichkeiten einer Einflussnahme entstehen, weil eine „Grenzverschiebung des Schulschen“ stattfindet (vgl. Kolbe/Reh 2009b), weil also bisher außerschulische Zeiten und Bereiche kindlichen und jugendlichen Aufwachsens mit der Einführung von Ganztagschulen einem institutionellen, schulischen Zugriff unterstellt werden. Dieses ist nun weder nur einfach und einseitig als eine „Kolonialisierung von Lebenswelt“ noch als eine pure Kompensation „anregungsarmer“, defizitärer Bildungsmilieus zu bewerten, sondern als eine Veränderung der Formen jugendlicher Subjektbildung, von Subjektivationsformen³. Eine weitreichende These ist die, dass mit der Durchsetzung von Ganztagschulen sich unter anderem die Möglichkeiten vergrößern, eine Universalisierung des selbständigen Schülers (vgl. Rabenstein 2007) im Sinne eines „selbstregulierten Aufgaben- und Problemlösers“,⁴ eines „kompetenten Lernalers“ zu erreichen – und damit allerdings auch neue Problemlagen zu erzeugen. Die Diskussion der Frage, welcher bildungs- oder auch sozialpolitische Stellenwert diesen Möglichkeiten zugemessen wird und wie diese zu bewerten seien, kann hier zunächst offen bleiben (vgl. Kolbe/Reh 2008; Kolbe/Reh 2009a).

In diesem Sinne werden wir im Folgenden in mehreren Schritten versuchen, Zwischenergebnisse aus unserem Forschungsprojekt darzustellen, indem wir die sehr unterschiedliche Entwicklung pädagogischer Angebote und hierin der pädagogischen Praktiken an zwei Schulen – einem Gymnasium und einer Grundschule – im Zuge der Etablierung eines Ganztagsbereiches vergleichen. Dazu werden wir in einem ersten Schritt kurz den theoretischen und methodologischen Hintergrund unseres Forschungsprojektes skizzieren und dabei Dimensionen einer Kontrastierung sehr unterschiedlicher pädagogischer Angebote vor dem Hintergrund unseres Konzeptes von pädagogischen Praktiken einer Lernkultur erläutern (1). Danach werden wir versuchen, die rekonstruierten Angebote an den einzelnen Schulen zu beschreiben und zu rekonstruieren, um sie dann zu kontrastieren. Dieser Schritt wird es uns erlauben zu analysieren, was – auch über solch unterschiedliche Ausprägungen der Angebote an Ganztagschulen hinweg – als Gemeinsames herausgearbeitet werden kann, etwa im Sinne empirisch rekonstruierbarer Möglichkeitsräume einer „individualisierenden“ Gestaltung pädagogischer Förderung (2) und in einem Fazit zu beurteilen, welche Entwicklungsoptionen sich Ganztagschulen bieten (3).

3 Zum Thema „Subjektivierung“ in soziologischer Perspektive vgl. Bröckling 2007, Reckwitz 2008b und in erziehungswissenschaftlicher Perspektive vgl. Ricken 2004, 2007, der vorschlägt, den Begriff der „Subjektivation“ zu nutzen, um deutlich zu machen, dass das Subjekt nicht vorgängig ist.

4 Damit meinen wir die mögliche Förderung eines spezifischen Selbstverhältnisses, in der Sprache der Psychologie ausgedrückt, von Selbststeuerungsleistungen eines Systems (vgl. Kuhl 2001) oder von Kompetenzen des Subjekts (vgl. Weinert 1999), die es veranlassen, sich selbstständig im Sinne von „selbstkontrolliert“ und „selbstreguliert“ (vgl. Kanfer 1987; Bandura 1990; Boekaerts/Pintrich/Zeidner 2000; Kanfer/Reinecker/Schmelzer 2000) oder „internal“ motiviert (vgl. Deci/Ryan 2000) in ein bestimmtes Verhältnis zur Welt zu setzen. Dabei erscheint die Welt im Modus zu erfüllender Aufgaben oder zu lösender Probleme, denen das „lebenslang lernende“ Individuum sich stellt (vgl. zur Kritik einer damit verbundenen Formalisierung der Vorstellung von Lernen Meyer-Drawe 2008).

1. Kontrastierungsdimensionen von Lernkulturen

Im Projekt „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen“ (LUGS) erforschen wir prozessbegleitend und fallorientiert an zwölf Schulen unterschiedlicher Schulform in Rheinland-Pfalz, Brandenburg und Berlin über vier Jahre Prozesse der Entwicklung der pädagogischen Angebote – solcher, die spezifisch mit der Ganztagsentwicklung implementiert wurden und solcher des Vormittags-Unterrichts.

Wir tun dieses, indem wir an allen Schulen und zwar jeweils orientiert an den spezifischen einzelschulischen Bedingungen in einer ersten Phase über problemzentrierte, narrativ orientierte Interviews mit den Promotoren der Schulentwicklung, per Definition mit dem oder der Schulleiterin bzw. anderen Lehrer/innen aus den Entwicklungsgruppen, über die Entwicklung der Schule geführt haben und zudem Planungs-, Organisations-, Koordinations- und Reflexionssitzungen dieser Gruppen teilnehmend beobachtet, aufgezeichnet und teilweise Gruppendiskussionen mit Lehrer/innen durchgeführt haben, um rekonstruieren zu können, was wir die jeweils schuleigene „symbolische Konstruktion“ von Ganztagschule nennen (vgl. Kolbe u.a. 2009).

Dieser erste Schritt diente dazu, zu einem bestimmten Zeitpunkt einen Ausgangspunkt zu formulieren, nämlich die „symbolischen Konstruktionen“ der Professionellen: Was ist für sie Ganztagschule, welche Vorstellungen verbinden sie damit und was bedeutet das für die Bereitstellung pädagogischer Angebote? In den von uns typisierten „symbolischen Konstruktionen“ werden – so lässt sich zusammenfassend formulieren – Vorstellungen über Wirkungsfelder von Familie und Schule im Sozialisationsprozess verschoben oder es scheinen Logiken von Unterricht und Freizeit nicht deutlich gegeneinander abgegrenzt – der Unterricht soll freizeitorientiert werden und die Freizeit soll Unterrichtsthemen aufgreifen – und in der Schule scheinen Kinder und Jugendliche mehr und mehr adressierbar als „ganze Personen“ mit all ihren dann auch zu bewertenden „Persönlichkeits“-Anteilen, z.B. von Interessiertheit oder Umgang mit Emotionalität (vgl. Kolbe u.a. 2009). Auf diesem Hintergrund trafen wir im Folgenden die Entscheidung, welche pädagogischen Angebote und welchen Unterricht wir an den einzelnen Schulen im zweiten Schritt, unserer Hauptuntersuchungsphase, beobachten und videografieren. Wir wählten an allen Schulen solche Angebote aus, die nach einzelschulischer Relevanzsetzung die für ihre Entwicklung zur Ganztagschule wichtigen sind. Zusätzlich dazu haben wir entweder mit Lehrer/innen bzw. Pädagog/innen Interviews zu ihren Angeboten geführt oder haben – sofern es das gab – Sitzungen von pädagogischen Teams aufgezeichnet, in denen die Angebote geplant und reflektiert wurden und haben schließlich Gruppendiskussionen mit Schüler/innen zu den Angeboten geführt.

Um diese ganz unterschiedlichen pädagogischen Angebote – vom „frontal“ strukturierten Unterrichts-Setting eines traditionellen Gymnasiums über den „offenen“ Unterricht der Grundschule hin zum pädagogisch geplanten Mittagessen als dem sozialen Lernen in einer Förderschule oder dem freien AG-Angebot eines Gymnasiums – vergleichbar zu machen, war es nötig, ein am kulturwissenschaftlich diskutierten, nicht normativen Begriff von Kultur orientiertes Konzept von Lernkultur zu entwickeln (vgl.

Kolbe u.a. 2008).⁵ Eine einheitliche Strukturierung der beobachtbaren Aufführung von pädagogischen Praktiken in einer Schule, in denen Sinn hergestellt wird, nennen wir „Lernkultur“. Unter pädagogischen Praktiken verstehen wir solche Praktiken, mit denen in der Schule bzw. im Unterricht und in den Lernangeboten bestimmte Differenzen bearbeitet werden. So wird erstens der Unterschied zwischen Vermitteln und Aneignen, die „pädagogische Differenz“ zwischen Zeigen und Lernen,⁶ immer wieder neu erzeugt und gleichzeitig bearbeitet, etwa indem in unterschiedlicher Weise die Subjekte und die Sache adressiert und Spielräume, auch ganz wörtlich Räume und Zeiten, geschaffen und interpunktiert werden für die Aneignung der Sachen. Damit wird zweitens daher auch eine soziale Ordnung im Sinne einer Ordnung des Erlaubten, Geduldeten und Verbotebenen durch die Produktion von Hierarchien und Heterarchien, durch unterschiedliche Positionen,⁷ deren Einnahme Unterschiedliches gestattet, erzeugt. Und es wird drittens

-
- 5 Wir grenzen uns damit ab gegenüber einerseits einem normativen schulpädagogischen Verständnis von Lernkultur (vgl. z.B. Arnold/Schübler 1998) aber auch einem Verständnis von Kultur als Text, wie es etwa in den Veröffentlichungen zur Schulkultur von Helsper und seinen Mitarbeitern (vgl. Helsper u.a. 2001) vertreten wird. Anschlussfähig, wenn auch mit Modifikationen stärker auf die „unterrichtliche Sache“ und Wissensrepräsentationen gerichtet, sind unsere Konzeptionen an diejenigen von Wulf u.a. (2007), aber auch von Breidenstein (2006), vgl. auch die Ausführungen in Kolbe u.a. (2008). Wir verstehen Kultur als Praxis einer symbolischen Ordnung, präzise formuliert, als Ordnung der Herstellung von symbolischen, also sinnhaften Strukturierungen in Praktiken (vgl. Schatzki 1996, 2001, 2002; Schatzki/Knorr-Cetina/von Savigny 2001; Reckwitz 2003, 2006). Praktiken sind diesem Verständnis zufolge „temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings“ (Schatzki 1996, S. 89), die jeweils durch ein Verständnis dessen charakterisiert sind, was sie bedeuten, was zu tun und zu sagen ist, durch explizite und vor allem implizite Regeln und Prinzipien und durch eine „teleoaffective“ Struktur, durch die mit diesem speziellen Tun oder Sagen einhergehenden Zwecke, Aufgaben, Vorstellungen, Gefühle und Stimmungen; Praktiken sind „sinnhaft regulierte Körperbewegungen, die von einem entsprechenden, impliziten, inkorporierten Wissen abhängen“ (Reckwitz 2008a, S. 192) und sich häufig mit Hilfe und unter Einbezug von Artefakten, z.B. von Arbeitsmaterialien und Medien, vollziehen, in denen solches Wissen gewonnen ist.
- 6 Wir beziehen uns zunächst mit der Formulierung einer Differenz von Aneignung und Vermittlung auf die systemtheoretische Konzeption des Problems u.a. und prominent bei Kade (1997) u. Kade/Seitter (2003), die eine gesellschaftstheoretische Einbettung ermöglicht und Perspektiven für eine schultheoretische Beschreibung der Veränderungen im Zuge der Entwicklung von Ganztagschulen eröffnet. Prange (2005) formuliert die „pädagogische Differenz“ als die zwischen Zeigen und Lernen. In der kritischen Rezeption durch Ricken (2008) ist angedeutet, wie dieses für eine geschärfte Konzeption des Pädagogischen der Praktiken genutzt werden könnte.
- 7 „Participants in a practice are clearly not equal within the webs of coexistence opened there. They are instead separated, hierarchized, and distributed“ (Schatzki 1996, S. 197). In wiederholt aufgeführten Praktiken werden – indem die TeilnehmerInnen Gelegenheiten erhalten, sich unterschiedlich und ganz wörtlich genommen zu positionieren – Positionen für Subjekte eröffnet. Positionen müssen je aktuell durch die Positionierungen der Beteiligten ausgefüllt und aufgeführt werden, sie sind konkret, kontextualisierte Orte in Praktiken. Wie auch Giddens (1995) stark macht, erlaubt anders als der Begriff der Rolle in soziologischer Theorie, der zumeist das einem bestimmten Status zugewiesene Bündel an Verhaltenserwartungen, von

damit der Unterschied zwischen einem schulisch relevanten und einem anderen Wissen, das für die Schule keine Rolle spielt, markiert, indem bestimmtes Wissen auf eine bestimmte Weise repräsentiert und legitimiert wird und subjektive, „private“ Versionen eines Weltverständnisses, aber auch eines Selbst- und Anderen-Verständnisses dazu in ein unterschiedliches Verhältnis gesetzt werden.

Die Rekonstruktionen videografiertener Szenen auf der Grundlage der vorgenommenen Transkription von Interaktionen, der Beschreibung von Körper-Raum-Zeit-Konstellationen und von Artefakten⁸ wurden von uns auf der Ebene der einzelnen Schule, dann zwischen verschiedenen Schulen miteinander kontrastiert.⁹ Dabei hat sich beim Durchsehen der Daten gezeigt, dass es sinnvoll ist, zunächst zwei Vergleichsdimensionen zu bilden. Sie stellen gewissermaßen das Allgemeine pädagogischer Angebote überhaupt dar, das sich in unterschiedlichen Ausformungen besonders gestaltet und deren Besonderheit und Polarität wir beschreiben werden. Es handelt sich einerseits um die Dimension „Beziehungsgestaltung“, also die Gestaltung der Beziehungen in den pädagogischen Angeboten zwischen Pädagog/innen und Schüler/innen, analysierbar als unterschiedliche Formen der Adressierung und der (beobachtbaren) Konstanz ihrer Qualität, andererseits um die Dimension „Umgang mit der Sache“, beschreibbar als unterschiedlicher Modus der Darstellung der Sache, eine unterschiedliche Art der Vorstrukturierung dieses Zugangs und der expliziten Kommunikation über das jeweilige Verständnis und die Bedeutungsgebung bzw. -aushandlung. Mit Hilfe dieser Dimensionen versuchen wir also, die eine spezifische Lernkultur jeweils charakterisierende typische Bearbeitung der pädagogischen Differenz, der Differenz von Aneignung und Vermittlung, zu erfassen.

Einstellungen, Pflichten und Privilegien mit einem stark vorgegebenen Charakter und normativer Bestimmung meint, das Konzept der Position eine stärkere „Verflüssigung“ (vgl. Reh/Labede 2009).

- 8 Die mit „focussierter Kamera“ (Mohn 2006) gefilmten Videos haben wir zu Sequenzen geschnitten, deren Mittelpunkt pädagogische Praktiken sind. Die Videosequenzen haben wir schrittweise rekonstruiert, indem wir „szenische Verläufe“ der Sequenzen, also gewissermaßen einen Überblick über Aktivitätseinheiten erstellt und dann „Szenische Beschreibungen“ über einzelne Szenen verfasst haben, die eine wörtliche Transkription der verbalen Interaktion, Beobachtungen der Körper zueinander und ihrer Bewegungen im Raum und eine Beschreibung der umgebenden Artefakte enthält. Auf dieser Grundlage nehmen wir eine – analog dem Verfahren der Objektiven Hermeneutik erfolgende – sequentielle Rekonstruktion vor, wir rekonstruieren also eine sequentiell erfolgende Sinn-Emergenz. Diese schildern wir als eine Art „gestalthaftes“ Geschehen und einen Vorgang mit Anfang und Ende, in dem eine Bedeutung entwickelt ist, und den wir auch „Geschichte“ nennen. (vgl. Kolbe u.a. 2008; Rabenstein/Reh 2008; vgl. ähnlich auch Raab/Tänzler 2006).
- 9 Kontrastieren meint einen methodischen Vergleich zwischen verschiedenen Aspekten rekonstruierter Fälle, der über ein modifiziertes Verständnis der Typenbildung (vgl. Soeffner 2003) zum Zweck der Verallgemeinerung gegenstandskonstituierende Dimensionen unterscheidet. Typen meint dann Typen von Situationen und Strukturen, die Lösungen für spezifische Problemlagen des Sozialen aufweisen.

2. Pädagogische Angebote in einer Ganztagsgrundschule und einem Ganztagsgymnasium

Bevor wir nun pädagogische Angebote aus den zwei Ganztagschulen vergleichen, wollen wir die Auswahl der beiden Schulen und der pädagogischen Angebote an diesen Schulen mit Blick auf ihren kurz zu skizzierenden Entwicklungsprozess begründen.

2.1 Zur Auswahl der Schulen und der verglichenen pädagogischen Angebote

Aus den zwölf Schulen, die wir beforschen, haben wir für die Darstellung von Zwischenergebnissen in diesem Aufsatz zwei Schulen – ein Gymnasium und eine Grundschule – ausgewählt, weil sie im Hinblick auf ihren Entwicklungsverlauf und die Bedeutung, die dafür die Entscheidung, Ganztagsangebote einzuführen, hatte, stark miteinander kontrastieren. Aufgrund der bisherigen Ergebnisse der von uns vorgenommenen Fallrekonstruktionen gehen wir davon aus – und dem entspricht diese Auswahl – dass es je nach Schulform und nach Alter der Klientel unterschiedliche charakteristische Probleme und Herausforderungen in der Entwicklung von Ganztagschulen gibt.

Die hier ausgewählte Grundschule hat vor fünf Jahren begonnen, ihr schulisches Angebot auf einen gebundenen Ganztagsbetrieb umzustellen; inzwischen werden alle jahrgangsübergreifend arbeitenden Lerngruppen im gebundenen Ganztagsbetrieb unterrichtet. In den Lerngruppen der jüngeren Schüler/innen ist inzwischen eine weitgehende „Rhythmisierung“ des Tagesbetriebes durchgesetzt; bei den Lerngruppen für die älteren ist sie unterschiedlich weit gediehen. Den kleinen Lerngruppen sind jeweils eine Lehrerin und eine Erzieherin zugeordnet, die den Großteil der Unterrichts- und Betreuungszeit unter sich regeln; dazu kommen noch vereinzelt Fach-Lehrer/innen. Bei den Größeren teilen sich zwei Lerngruppen eine Erzieherin; Teile des Unterrichts werden hier in jahrgangshomogen zusammengesetzten Gruppen unterrichtet.

Entschieden wurde, dass es nach Auslaufen des offenen Ganztagsbetriebs keine „Hausaufgabenbetreuung“ mehr gibt. Vormittags und nachmittags gibt es nun in Blöcken sogenannte „Lernzeiten“; die nachmittägliche „Lernzeit“ hat die „Hausaufgabenbetreuung“ ersetzt und setzt nun stärker als vordem individualisierte Arbeitsformen, z.B. die Wochenplanarbeit, des Vormittags fort.¹⁰ Rekonstruktionen zur Lernkultur an dieser Schule haben dabei vor allem die „Lernzeiten“ in den Blick genommen. Diese Blöcke von „Lernzeiten“ umfassen neben den individualisierten Arbeitsformen verschiedene, teilweise zu bestimmten Zeiten wiederkehrende, kommunikativ unterschiedlich strukturierte Einheiten, die – didaktisch betrachtet – Unterschiedlichem dienen. Z.B. beobachteten wir in hohem Umfang Gespräche zwischen den Pädagog/innen und einzelnen

10 Zentrales Element des Wochenplanunterrichts ist das Angebot an „Mitentscheidungsmöglichkeiten“ für Schüler/innen im Hinblick auf die Erfüllung u.U. individuell variierender Arbeitsaufträge; in diesem Sinne stellt er gewissermaßen eine Grundstruktur individualisierenden Arbeitens dar (vgl. programmatisch etwa Huschke 1996; Claussen 1997; empirisch-qualitativ etwa Naujok 2000; Huf 2007).

Schüler/innen, aber auch verschiedene Plenums- oder Gruppengespräche mit einem Teil der Schüler/innen, während die anderen weiter arbeiten. In diesen werden Themen neu eingeführt, entstandene Probleme geklärt oder es wird gemeinsam wiederholend geübt. Individualisiertes Arbeiten, in unterschiedlichen Varianten, nimmt infolgedessen inzwischen einen großen Teil des Tages und des Unterrichts ein. In dieser Grundschule hat die Entscheidung, eine gebundene Ganztagschule zu werden, eine vorhandene Entwicklungsrichtung hin zu so verstandener Individualisierung verstärkt.

Das hier ausgewählte Gymnasium mit Ganztagsbetrieb „in Angebotsform“ entwickelt seit fünf Jahren sein Angebot schrittweise als ein einziges neben einem unverändert weiter bestehenden Halbtagsbetrieb. Diese Organisation bedingt eine am halbtägigen Betrieb ausgerichtete Struktur. Nach üblich ablaufendem Vormittagsbetrieb und einer Mittagspause findet von Tag zu Tag wechselnd entweder zuerst ein zweistündiger Unterrichtsblock und eine projektartige Einheit und dann ein zwei Schulstunden umfassender Block zur „Hausaufgabenbetreuung“ statt oder umgekehrt. Die Eltern setzten schon bei der ersten Einrichtung einer ganztägigen fünften Klasse eine zusätzliche Einheit zur „Entspannung“ nach dem Mittagessen durch. Bei der ersten Durchführung in der siebten Jahrgangsstufe erklärten sich die Interessenten nur mehr zur Teilnahme am Ganztagsangebot bereit, nachdem Zeit für die Teilnahme an einer AG- bzw. einem Projektangebot integriert wurde. In der Durchführung fand diese Form des begrenzten inhaltlichen Projektangebotes bei Schüler/innen und Eltern keine Anerkennung und wurde zugunsten eines Modells mit verstärktem Unterricht wieder aufgegeben. Gleichzeitig wurde deutlich artikuliert, dass die Lernbedingungen auch für die fünfte und sechste Stufe unbefriedigend seien, nachdem Disziplinprobleme und die Zuschreibung mangelnder Motivation immer häufiger zum Thema gemacht wurden. Rekonstruktionen zur Lernkultur an dieser Schule haben daher das in den Blick genommen, was Unterricht, projektartiger Unterricht und Hausaufgabenbetreuung heißt, und im Kontrast dazu das AG-Angebot, das im Feld selbst als stärkster Kontrast zu den unterrichtlichen und eher unterrichtsnahen Angeboten hervorgehoben wird. An diesem Gymnasium hat die Entscheidung, ein Ganztagsangebot zu unterbreiten, und schließlich dessen Einführung zu neuartigen Problemen und Auseinandersetzungen mit den Schüler/innen und den Eltern geführt, weil diese offensichtlich andere Erwartungen und Vorstellungen mit dem Ganztagsangebot verbinden.

2.2 Rekonstruktion der ausgewählten pädagogischen Angebote

Entsprechend der Relevanzsetzungen der Schule und des jeweiligen schulischen Entwicklungsprozesses haben wir auf der Grundlage von Videografien pädagogische Angebote rekonstruiert. Wir haben Sequenzen aus der „Lernzeit“ am Vormittag bei den jüngeren und der zu Beginn noch so genannten „Hausaufgabenbetreuung“ bei den älteren Grundschüler/innen am Nachmittag mit einer nachmittäglichen Hausaufgabenbetreuung am Gymnasium und weiteren AG-Angeboten, dem für diese Schule typischen Ganztagsangebot, verglichen.

Um unsere Ergebnisse nachvollziehbar zu machen, folgen kurze Beschreibungen der Sequenzen bzw. Angebote und Ergebnisskizzen der Rekonstruktion.

2.2.1 Grundschule

Bei der ersten ausgewählten Sequenz aus der „Lernzeit“ handelt es sich um eine, in der eine Lehrerin sich einem nicht arbeitenden und wartenden Schüler zuwendet, um mit ihm im Gespräch seine Lösung der Mathematikaufgaben anzuleiten. Dieser Junge war im „offenen Anfang“ mit seinem Heft in den Raum gekommen, um sofort zur „Hilfetafel“ zu gehen und dort zu annonciieren, dass er Hilfe brauche. Offensichtlich noch bevor er gesehen hat, was zu tun ist – seinen Wochenplan holt er sich erst eine knappe Minute später, als eine andere Schülerin ihn daran erinnert –, hat er dafür gesorgt, dass die Lehrerin kommen wird. Nach einer Wartezeit, in der der Junge nicht zu arbeiten beginnt, tut sie dieses schließlich und bleibt ca. zwei bis drei Minuten ruhig bei dem Schüler sitzen, fragt nicht nach seinem Problem, sondern schaut mit ihm gemeinsam in das Heft, zeigt immer wieder in das Aufgabenheft und entwickelt mit dem Schüler gemeinsam, gewissermaßen in einem fragend-entwickelnden Dialog, Aufgabenlösungen.

Zum Rekonstruktionsergebnis: In dieser ersten Sequenz garantieren Routinen zu einem für den Schüler nicht genau bestimmbareren Zeitpunkt die persönliche Zuwendung der Lehrerin, um die er mithilfe der dafür vorgesehenen „Tafel“ gebeten hatte. Er adressiert die Lehrerin also als Helferin durch die Vorgaben des strukturierten und ausgestatteten Lernraumes. Er kann sich auf ihr Kommen verlassen – eine abwartende Haltung, Vertrauen auf der einen Seite und eine ruhige, in der Körperhaltung Zuwendung, aber gleichzeitig eine gewisse Distanz herstellende Position auf der anderen Seite markieren die in dieser Szene gestaltete Beziehung: Die Lehrerin sitzt neben dem Schüler am Tisch, sie schauen beide abwechselnd auf das Heft und sich an, die Lehrerin hat die Arme verschränkt vor sich bzw. zeigt mit einem Stift auf das Heft. Die Kommunikation, deren Dauer so wenig wie deren Beginn von dem Jungen bestimmt wird, ist klar als von anderem unterschiedener Zeitraum abgegrenzt. Die Lehrerin adressiert den Schüler durch ihre Kommunikation der Aufgabenstellung in der Eröffnung als einen, der die Aufgabe nicht löst, es aber kann und tut, wenn sie als Lehrerin dabei ist. Indem darauf verzichtet wird, vom Schüler Auskunft über sein nicht stattfindendes Arbeiten zu fordern und gleichzeitig aber an der Anforderung ihm gegenüber, die Aufgabe lösen zu müssen, festgehalten wird, liegt eine situationsspezifische, nicht generalisierende und gleichzeitig auf die Arbeit, in diesem Sinne auf die „Sache“ als einem Prozedere, einem Aufgabenlösen, bezogene Adressierung des Jungen vor. Sie ist begleitet von hoher Konstanz in der praktizierten Qualität des Verhältnisses. Die Sache wird dem Schüler erst durch die zeigende Aktivität der Lehrerin zugänglich; die Tätigkeitssteuerung des Aufgabenlösens geht deutlich von ihren Fragen aus, ist offensichtlich nicht durch dem Jungen verfügbare Routinen eines eigenen Sachbezuges abgedeckt. Die „Vermittlungs“-Leistung der Lehrerin besteht hier in einer persönlich praktizierten Konstanz der Anforderung und in der „Übersetzung“ einer Aufgabe aus dem Heft, die unterstellt, der Schüler wolle ein be-

stimmtes „Alltagsproblem“ lösen: Überlegen, was man alles rechnen kann, wenn man die Auslage eines Bäckers betrachtet. Da auf der Abbildung aber keine Preise notiert sind, können lediglich Stückzahlen verschiedener Backwaren addiert oder subtrahiert werden – sicherlich nicht unbedingt ein Alltagsproblem. Die Lehrerin passt die Aufgabe einem von ihr unterstellten Vermögen des Schülers an. Der Umgang mit der Sache ist hier nicht nur stark vorstrukturiert, sondern gekennzeichnet durch die Reduktion eines vorgeblichen Alltagsproblems, in dem Mathematisierung erforderlich scheint, in eine Anwendung von Rechenverfahren.

In einer dazu parallel gelagerten Sequenz aus der Hausaufgabenbetreuung bei den älteren Schülern in zu diesem Zeitpunkt noch offenen Ganztagsangebot, haben wir beschrieben, wie eine Erzieherin sich zu einem Schüler setzt, um ihm bei seiner Hausaufgabe mit Fragen zur Landwirtschaft im alten Rom zu helfen. Der Schüler kann die Aufgabe nicht lösen, die Pädagogin muss sich nach einem ersten Lob für den Schüler – er habe doch schon viel geschafft – selbst über die Aufgabe informieren und scheint in der Folge einer sehr unruhigen, durch viele Bewegungen des Schülers aber auch wechselnder Aufmerksamkeiten der Pädagogin gekennzeichneten Sequenz das Problem des Schülers nicht zu verstehen. Während der Schüler immer weniger sagt, wird er zunächst aufgefordert, selbst etwas zu verstehen, dann sich ein Buch zu besorgen und darin zu suchen, das aber – der Junge schaut sich die Bilder an – im Inhaltsverzeichnis zu tun. Auch dieses führt – zumal es kein Inhaltsverzeichnis gibt – wie auch ein weiteres Buch, das der Junge sich auf Anforderung der Erzieherin besorgt, nicht zum gewünschten Erfolg und erst die Intervention eines weiteren Schülers und sein „Vorsagen“ lösen die Schwierigkeit.

Zum Rekonstruktionsergebnis: Obwohl auch in dieser zweiten Sequenz der Grundschule eine Pädagogin einem einzelnen Kind zugewandt ist, um sich mit ihm auf die Sache, hier die Erledigung einer Hausaufgabe, zu beziehen, gibt es einige bemerkenswerte Unterschiede zur ersten Sequenz. Es scheint keine ausgeprägten Routinen für Hilfesuche zu geben. Zunächst adressiert die Erzieherin den Schüler als jemanden, der gelobt werden muss, weil er zu diesem Zeitpunkt schon etwas geschafft habe, als jemanden, der ermutigt, der unterstützt werden muss – auch indem sie ihm nahe kommt und Zugriff auf sein Heft nimmt; im Verlauf der Sequenz adressiert sie ihn als jemanden, der etwas nicht versteht. Im Kontrast zur körperlichen Zuwendung und partiell hergestellten Nähe ist ihre Aufmerksamkeit immer wieder von ihm und seinem Heft „abgezogen“, weil sie offensichtlich im Raum auch auf andere Kinder achten muss bzw. achten zu müssen meint. Sie ist weniger konzentriert auf den Schüler, der wiederum nicht in einem engen Kontakt mit ihr ist, zwischendurch – entsprechend ihrer Anweisungen – auch seinen Platz verlässt, um am Bücherregal Bücher zu suchen. Wir können hier eine zunächst sehr wohl situationsorientierte und personenbezogene Adressierung rekonstruieren, die sich allerdings zu einer tendenziell generalisierenden Adressierung, zu einer Defizit-Zuschreibung zur Person entwickelt und wir erkennen einen von der Pädagogin bestimmten Wechsel von Zuwendung, Nähe und Abwendung, die dem Jungen die Aktionsofferte eines Rückzugs aus der Kommunikation als einer „Widerstandsform“ eröffnet. Die Pädagogin scheint hier über die Aufgabe nicht wirklich orientiert zu sein. Sie liest offensicht-

lich die Aufgabe durch, tritt mit dem Jungen aber nicht in einen Dialog darüber, in dem Bedeutungen der Sache verhandelt werden könnten. Entweder weiß auch sie nicht, was die Lösung der Aufgabe ist, nach der der Schüler sucht oder versteht nicht, was das Problem des Schülers ist. Einem unterstellten Verstehensdefizit auf Seiten des Schülers folgen ausgesprochen direktive Aktionssteuerungen durch Mitteilungen über notwendige Formen der Informationsbeschaffung, die sich aber als wenig zielführend entpuppen, weil sie nicht hinreichend konstant und im Kontakt mit den Aktionen des Jungen verfolgt werden. Diese Situation erweist sich – so ließe sich sagen – als problematisch, weil sie in gewisser Hinsicht weder eine emotionale Qualität im Sinne der möglicherweise auch gegen die Schule und schulische Aufgabenstellungen gerichteten – häuslichen – Solidarität mit dem Kind besitzt, noch in der Sache – sei es im Sinne eines Verfahrenswissens, sei es im Hinblick auf die Inhaltlichkeit des verhandelten Gegenstandes – eine wirklich dienliche Unterstützung liefert. Die Pädagogin kann sich in dieser Situation mit diesem Schüler auch nicht darauf einlassen – was sie sonst und gegenüber anderen Schülern in anderen Situationen durchaus zu tun in der Lage ist –, ihr eigenes Unwissen in der Sache zum Ausgangspunkt zu machen und wirklich gemeinsam mit dem Schüler – wie es vielleicht eine Mutter tun würde, die ihrem Kind helfen möchte, eine Hausaufgabe zu machen, obwohl sie selbst die Aufgabe nicht lösen kann – nach Lösungen zu suchen.

In der dritten hier darzustellenden Szene, stellt die Lehrerin am Vormittag eine Gruppe jüngerer Schüler/innen zusammen, die ihr im Sitzkreis auf dem Teppichboden, während dessen mit allen Schüler/innen Zahlenreihen gebildet wurden, vermutlich aufgefallen waren. Nachdem sie zunächst angekündigt hatte, dass nun jeder an seinem Wochenplan weiterarbeite, fordert sie aber einen Schüler und zwei Schülerinnen nacheinander namentlich auf, noch „hier“ zu bleiben. Zu der von ihr zusammen gestellten Gruppe gesellt sich eine weitere Schülerin, die fragt, ob sie mitmachen darf. Mit den nun vier Kindern wiederholt die Lehrerin, indem sie jedem zur Anschauung von Mengen und deren „gerechter“ Aufteilung, Material austeilt, in einer Übung das Thema der geraden und ungeraden Zahlen, um schließlich allen verschiedene Aufgaben zu stellen und durch die anderen Kinder beantworten zu lassen und erneut in der nun kleinen Runde eine Zahlenreihe bilden zu lassen.

2.2.2 Gymnasium

Im Falle des Gymnasiums hat die „Hausaufgabenbetreuung“ am Nachmittag die Strukturen des üblichen Unterrichts nur geringfügig verändert; sie bezieht sich auf traditionell gestellte Hausaufgaben, die weiterhin vorkommen. Betreuende Person ist eine auch am Nachmittag engagierte Lehrerin. Grundlegend ist die, als „silentium“ bezeichnete, Arbeitsweise stille Eigenarbeit, in der höchstens Fragen an die betreuende Lehrerin gerichtet werden dürfen, auch wenn leise Kommunikation unter Schüler/innen nicht ausdrücklich ausgeschlossen wird. Diese Fragemöglichkeit ist aber beschränkt. Nach den schulischen Vorgaben soll es sich nur um „Betreuung“ handeln, da die Lehrer/innen

meistens fachfremd agieren. Sie sollen danach unterstützend, aber nicht mit Fachexpertise erklärend den Schüler/innen helfen. An der Tafel werden dafür der Pflichtenkatalog aller in dieser Zeit zu erledigenden Hausaufgaben notiert und in einzelnen Fällen außerdem Vorschriften für den Bearbeitungsprozess, beispielsweise Lösungsschemata.

Zum Rekonstruktionsergebnis: Grundlegend bringt das oben skizzierte Setting die Schüler/innen in die Position von Personen, denen eine allein auszuführende Einzelleistung angesonnen wird. Helfen können sie sich nur durch unterstützende Praktiken der Selbstbeobachtung, kein anderer außer der Lehrerin als zweiter Autorität neben der Tafel darf helfen. Sie werden adressiert als solche, denen generell eine erforderliche und noch unzureichend ausgeprägte Haltung des selbständigen Arbeitens zuzuschreiben ist und die generalisierend als Personen mit sachbezogenen Defiziten entworfen werden. Entsprechend formt sich die Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen tendenziell so aus, dass sie von generalisierten Bedeutungszuschreibungen zur Person und von sachbezogener Kommunikation in Gestalt von allgemeinen, situations-unspezifischen Hinweisen zu Arbeitsschritten ihrer Bewältigung geprägt wird. Diese Qualität eher betreuender Art ist konstant. Hinzu kommt, dass die Beziehungskonstellation Lehrpersonen – Schüler/innen letztere dazu anregt, sich unterordnend diese Haltung zu eigen zu machen, sich selbst zu disziplinieren. Im Fall der Anerkennung durch die Autorität der Lehrerin ist damit ein Impuls verbunden, weiter zu arbeiten – aber vermittelt über die Beziehung, nicht über den Sachinhalt. Insgesamt ist die Ausformung der Beziehungsgestaltung in dieser Sequenz stark dem Pol der Kommunikation von generalisierten Bedeutungszuschreibungen zuzuordnen und dem Pol einer Adressierung der Schüler/innen als Personen, deren feststehende problematische Haltungen und zu geringe Fähigkeiten man kennt. Fokussiert man nun den Umgang mit der Sache hier genauer, so sind zwei Interaktionsweisen der Schüler/innen dokumentiert, nämlich einmal eine unauffällige Kooperation unter ihnen, in der sich die Schüler/innen aber nur durch hörbares Kommentieren des eigenen Arbeitens gegenseitig an der Aufgabenbearbeitung teilhaben lassen. Teilschritte und Ergebnisse werden nicht gemeinsam erörtert und das Vorgehen nicht näher begründet. Die gemeinsame Entwicklung eines sachlichen Bedeutungszusammenhangs kann deshalb nicht zustande kommen. Zum zweiten werden der Lehrerin von Einzelnen Fragen gestellt. Es wird deutlich, dass die Lehrerin, indem sie körperlich wie kommunikativ Distanz hält und ausschließlich Vorgaben von der Tafel oder aus dem Lernmaterial in geringem Umfang näher kommentiert, es hinsichtlich der Behandlung der Sache nur zu einer ganz begrenzten kommunikativen Bearbeitung der situationsspezifischen Bedeutungsdifferenzen zwischen sich, dem Schüler/der Schülerin und dem Material kommen lässt. In diesem Sinne reagiert die Lehrperson begrenzt: sie hilft, das richtige Ergebnis der Aufgabenlösung ins Heft zu bekommen. Deutlich dominiert deshalb eine weniger situationsspezifische, standardisierte Bezugnahme in der Sachkommunikation. Dies gilt abgeschwächt auch für die zuerst genannte Interaktionsweise, weil unter den Schüler/innen eine deutlich situationsspezifische Bezugnahme auf die Sache nicht entsteht. Darüber hinaus bleibt der Sachumgang doppelgesichtig: Während die Vorgabe an Arbeitsmaterial und die Konventionen des Arbeitens von generalisierter Art sind, ist es zeitlich der/m einzelnen Lernenden möglich, flexibel und für sich situations-

spezifisch vorzugehen. Eine situationsspezifisch-individuelle Arbeit am Sachgegenstand ist nur im allein ausgeführten, aber standardisierten Umgang mit ihm zu suchen. Alle Beteiligten inszenieren sich im Verhältnis zum Sachinhalt entsprechend als distanziert pflichterfüllend und als auf die Verfahrensweisen im Umgang mit der Sache bezogen – eine entsprechende Praktik auf beiden Seiten.

Gegenstand der AG „Pausenradio“ ist eine Verbindung von Musik-Titeln zu einer kurzen „Sendung“ über die Lautsprecheranlage der Schule in den Pausenzeiten. Dabei wird in einer ganz einfachen Weise dieses Produkt hergestellt: von Schüler/innen mitgebrachte Kopien werden miteinander verbunden und durch eine kurze Anmoderation, die ein Schüler auf Band spricht, ergänzt. Neben diesen beiden Elementen besteht die AG-Arbeit noch aus einer mit einem Flyer durchgeführten Befragung der Mitschüler nach ihren Musikwünschen. Für diese drei Arbeitselemente finden sich drei Teilgruppen in der AG, deren Tätigkeit durch den verantwortlichen Lehrer eingefordert und angetrieben wird.

Die Förder-AG Chemie, ein gymnasiales Sek. I-Angebot neben dem Unterricht nach Stundentafel, gilt einer altersübergreifenden Gruppe von Ganztagschülern, die ohne direkte Verknüpfung mit dem Fachunterricht im Fachraum mit einer Fachlehrerin zusammenarbeiten. Zu Beginn und als Einstieg demonstriert die Lehrerin Teile eines Versuches exemplarisch vor der Schülergruppe. Es geht um die Untersuchung unterschiedlicher Metalle und ihrer Eigenschaft durch einen Verbrennungsvorgang. Nach diesem Auftakt, der damit einen allgemeinen Auftrag zur Durchführung eines Experimentes vermittelt, erhalten die Schüler/innen Material und Arbeitsblatt, führen den Versuch durch und müssen sich zu diesem Zweck aufeinander abstimmen. Schließlich dokumentieren sie die Ergebnisse ihrer Beobachtungen auf einem Arbeitsblatt.

2.3 Ergebnisse der Kontrastierung der pädagogischen Angebote

Die Kontrastierung in der Dimension der Beziehungsgestaltung zwischen den Angeboten der „Lernzeit“ der Ganztagsgrundschule und dem gymnasialen Angebot „Hausaufgabenbetreuung“ zeigen den Spielraum der durch die Einführung des Ganztagsangebots verallgemeinerten stark individualisierenden Arbeitsformen – bei dem Gymnasium zumindest als Option. Insgesamt liegen die Möglichkeiten zwischen zwei Polen: Einerseits dem Pol einer situationsorientierten Adressierung der Schüler/innen, andererseits dem Pol der Verwendung von generalisierten Zuschreibungen zur Person des Schülers/der Schülerin. Situationsorientierte Zuschreibungen fallen unterschiedlich differenziert und intensiv aus. Am wenigsten weist das gymnasiale Angebot solche auf. Hier ist die Beziehungsgestaltung stark durch generalisierte Zuschreibungen charakterisiert. Individualisierende Arbeitsformen führen also nicht notwendig zu situationsspezifischer und darin individueller Bezugnahme auf die Schüler/innen. Die personenbezogene Adressierung kann zudem auch in eine generalisierende Zuschreibung von Haltungen oder Defiziten umschlagen und sie kann mit einer situationsorientierten, aber überindividuellen Adressierung an die Gruppe kollidieren, deren Mitglieder nicht individuell wahrgenommen

und angesprochen werden. Verglichen mit einer familiären Hausaufgabenbetreuung kann hier zu große Nähe und gewissermaßen persönlicher Umgang auch immer einem Übergriff gleichkommen, wenn nicht professionelle Distanz im Spiel bleibt. Problematisch scheint auch eine widersprüchliche Mischung von individueller, persönlich gehaltener Zuwendung und häufiger Unterbrechung dieser. Eine situationsunspezifische, generalisierende Weise des Ansprechens vereinseitigt schließlich die Beziehungsgestaltung trotz des individualisierenden Settings in Richtung des zweiten Pols starker Generalisierung, weil die Schüler/innen immer gleich und festschreibend adressiert werden.

Mit unterschiedlichen personalen Adressierungsformen sind erkennbar auch verschiedene Offerten für die Schüler/innen, sich selbst zu verstehen und zu präsentieren, verbunden, die auch unterschiedliche Möglichkeiten bieten, wie das schulische Ansinnen zurück gewiesen werden kann. Das Angebot des Gymnasiums sinnt den Lernenden an, in besonderer Weise Selbstdiszipliniertheit aufzubauen und eigene Weisen auszubilden, sich dazu mehr oder weniger Hilfe suchend zu verhalten. Im familiären Kontext würden solche Ansinnen in der Regel mit einer gewissen Permissivität beantwortet werden können, was der diffusen Eltern-Kind-Beziehung entspricht. Es entstehen mit bestimmten Offerten jedenfalls Möglichkeiten für Schüler/innen, der Interaktion und den Praktiken durch eigene Akzentsetzungen persönliche Relevanz zu verleihen und sich als wirksam zu erfahren.

Die Kontrastierung der Umgangsweisen mit der Sache zeigt ebenfalls Ausformungen in zwei entgegengesetzten Polen. Einerseits ist eine situationsangemessene und deutende Vermittlung im Gespräch dokumentiert, die es einschließt, die Sachbedeutung dialogisch zu thematisieren. Sie umfasst dabei sowohl Impulse, den Arbeitsprozess fortzusetzen, also auch Gesprächsinhalte, die darauf zielen, einen Sinnzusammenhang zwischen der schulischen Aufgabe und dem Schülerwissen herzustellen – gleichermaßen Produkt und Voraussetzung einer situationspezifischen und -angemessenen Bezugnahme auf Person und Sache. Der Umgang mit der Sache ist bei dieser Ausformung aufgrund der den Dialog und die Tätigkeit steuernden Lehrperson zugleich stark vorstrukturiert und darin liegt gegenläufig auch eine generalisierende, typisierende Bezugnahme auf die Sache. Den anderen Pol bildet eine Sachbehandlung und weitgehende Steuerung der Schüleraktivität über Verfahrensschritte der Aufgabenbewältigung. Hier dominiert ein als übergreifend gültig unterstellter Bezug auf die Sache und das Gespräch darüber, in dem die Lehrpersonen sich situationspezifischer Beiträge eher enthalten. Die mit individualisierenden Settings verbundene Option, auch die Perspektive Lernender einzubeziehen und zu stärken und die Schüler/innen sachlich bei der Erarbeitung eines eigenen Gegenstandverständnisses zu unterstützen, wird so eher nicht ergriffen. In einer familiären Situation würde demgegenüber eher auf fürsorglich eingebrachte alltagsweltliche Bewältigungsroutinen gesetzt werden können, die sich oft zwar nicht auf Fachwissen und fachlich begründete Verfahrensschritte wie hier im schulischen Angebot stützen können, aber u.U. so in wertschätzender Zuwendung für die Sache motivierend wirken. Für das schulische Angebot wird strukturell deutlich, dass das hohe Maß an generalisierender Vorstrukturierung im Lehrereinput eine vereinseitigende Option darstellt. Problematisch ist die generalisierende Sachbehandlung, weil im Gespräch wenig auf die Bei-

träge und Perspektiven der Lernenden gebaut wird. Die individualisierenden Formen erlauben auch sachbezogene Aktionsofferten, die die Sachbedeutung, die Relevanz von Schulwissen gegenüber dem Alltag und eine angemessene Arbeitshaltung Lernender aushandeln ließen.

Eine familiäre Förderkonstellation würde Muster von personalen Adressierungen und des Sachbezuges umfassen, in welchen Eltern ohne fachliche Expertise und in diffuser Beziehung fürsorglich und solidarisch agieren: gut zureden, mitfühlen, die eigenen Kinder verteidigen und mit Alltagswissen und seinen Problemlösungsroutinen „helfen“.¹¹ In den rekonstruierten schulischen Angeboten finden sich demgegenüber Praktiken, die Raum für situationsspezifische Adressierungen und eine entsprechende Beziehungsgestaltung bieten, wenn und insofern die Lehrer/innen den Schüler/innen mit revidierbaren Zuschreibungen und gleichzeitig konstanter Präsenz begegnen. Hier ist potenziell Raum für eine individualisierende Umgangsweise mit den Lernenden, ohne dass damit notwendig partikularistische Orientierungen und Diffusität verknüpft sein müsste. Komplementär ermöglicht ist hier zudem ein situationsspezifischer und individuelle Perspektiven wertschätzender Umgang mit der Sache. Gegenwärtig lassen sich aber auch schulische Konstellationen dokumentieren, in welchen Lehrpersonen diffus handeln und die Beziehung nicht in einer Spannung von Nähe und Distanz gestalten.

Bei einem Teil der Sekundarschulen, wie hier in der gymnasialen Hausaufgabenbetreuung, lassen sich allerdings nur schwache Formen unspezifischer Zuwendung dokumentieren. Darin bleibt das hier rekonstruierte Angebot unentschlossen: Agiert wird unter dem programmatischen Verzicht auf die Verwendung der Fachexpertise und in einer sich entziehenden, distanzierten Haltung, die keine situationsspezifische Adressierung und Kontaktaufnahme darstellt. Folgt man der Interpretation der Akteure am Gymnasium, soll es sich dabei ebenfalls um eine motivierende Zuwendung handeln, die hier aber nicht in Form einer dyadischen Interaktionspraktik und persönlichem Zuspruch realisiert wird, sondern durch ein distanziertes Appellieren, sich durch eigene Anstrengung selbst zu motivieren und zu disziplinierter Arbeit anzuhalten. Neu im Angebot der Sekundarschulen sind deshalb Formen eines Einwirkungsversuches, die als besonderes Angebot der Vermittlung einer erforderlichen eigenständigen Arbeitshaltung und einer im Umgang mit sich selbst methodischen Arbeitsfähigkeit verstanden werden – der Vergleich mit den vielfach beschriebenen Formen der durchschnittlichen Unterrichtsinteraktion ohne die beschriebene Art der Förderung zeigt dies sofort. Damit zielen die pä-

11 Wie Wild/Gerber (2007) referieren, ist der Stand der Forschung zu „Chancen und Risiken elterlicher Unterstützung“ bei den Hausaufgaben, also zu „lernbezogenen Eltern-Kind-Interaktionen“ genauso unbefriedigend wie der zu den Leistungseffekten von Hausaufgaben. Eine kleinere Befragung von Eltern und Kindern zeigt, dass es ein durchaus hohes Maß an „adaptiver“, also flexibler, situationsangemessener Unterstützung gibt, aber gerade bei als leistungsschwächer angesehenen Schüler/innen immer noch eine „dysfunktionale“, etwa stark kontrollierende elterliche Begleitung zu beobachten ist. Die Autorinnen gehen davon aus, dass Eltern genau das leisten könnten, was sich oft Ganztagschulen vornehmen und dessen Realisierungsschwierigkeiten wir beobachten konnten: motivational-affektive Aspekte einzubeziehen und eine Unterstützung positiver Lernhaltungen und kindlicher Selbstregulationsfähigkeit.

dagogischen Praktiken tendenziell direkt auf den Aufbau von „Selbststeuerung“,¹² indem der Vollzug der Praktiken für die Schüler/innen schließlich zu einer „Internalisierung“ der Steuerungsleistung und damit zu einer Verschiebung pädagogischer Ansprüche nach „innen“ führt.

Die rekonstruierten Angebote stellen für die Realität einer reformpädagogisch informierten Grundschule ein schon bekanntes, freilich begrenztes Angebotssegment dar. Die Angebotsstruktur der ein Ganztagsangebot bereit stellenden Grundschule verstärkt die vorhandene Tendenz zu individualisierenden Förderformen. Bei der Sekundarschule ist dagegen die dokumentierte Veränderung der Angebotsstruktur als ein Wandel zu bezeichnen, der solche Formen erst ausgeprägt hervorbringt. Bei der Sekundarschule handelt es sich also um einen deutlich konturierten Aufbau von Angebotsstrukturen, in denen Praktiken selbständigen Arbeitens ermöglicht werden können. Es lässt sich deshalb in beiden Fällen von einer Grenzverschiebung des Schulischen zwischen Schule und Familie sprechen. Für die tendenzielle Verstärkung der Praktiken einer Vermittlung selbständigen Arbeitens gilt dies ebenfalls. Als ganztagschulspezifisch lassen sich diese Entwicklungen nur bezeichnen, weil dieser Schritt eine besondere Form von pädagogischen Angeboten wahrscheinlicher werden lässt.

Bezüglich der pädagogischen Praktiken mit Gruppen – einer von den bislang diskutierten Fällen zu unterscheidenden Konstellation – ist darüber hinaus die Gestaltung der Arbeitsgemeinschafts-Angebote hervorhebenswert. Die Gestaltung der Beziehungen und des Umgangs mit der Sache in unterrichtsnahen Formen entspricht den schon geschilderten Merkmalen. In den Arbeitsgemeinschaften und Projektgruppen dagegen entstehen andere Eigenschaften. Die unterschiedlich gerahmten Interaktionsphasen der Kooperation zwischen Jugendlichen ohne Beteiligung der Lehrpersonen sind in der Rahmung und hinsichtlich der Beziehungsgestaltung mit der Erwartung verbunden, dass die Jugendlichen situationsspezifisch zu Würdigendes erarbeiten. Aber diese Distanz zur Lehrperson herstellenden Phasen ohne Lehrer-Schüler-Interaktion sind solche ohne pädagogische Adressierung der Jugendlichen in der Situation – Phasen einer Interaktion ohne wechselseitige spezifische Gestaltung einer Beziehung, ausgeprägter als ein nur unspezifisches Ansprechen. Einmal bringt solch eigenständiges Arbeiten neue Anforderungen an Selbstdiszipliniertheit und -kontrolle mit sich. Verglichen mit den tradierten Praktiken angeleiteten Lernens wird hier erneut die Tendenz deutlich, durch schulische Lernpraktiken auf innere Dispositionen der Schüler/innen zu zielen. Grenzverschiebungen zu weiter nach „innen“ verlegten pädagogischen Ansprüchen werden erneut erkenn-

12 In der psychologischen Literatur ist eine Unterscheidung von Selbstkontrolle und Selbstregulation nicht eindeutig (vgl. Boekaerts/Pintrich/Zeidner 2000, S. 750). Kuhl etwa versteht unter Selbstkontrolle einen Verhaltensmodus, der der Zielverfolgung dient, dem Aufrechterhalten von Absichten und dem Abschirmen gegenüber anderen Impulsen und sich damit z.T. von der „Selbstregulation“ als einer eher indirekten Form der Selbststeuerung unterscheidet (vgl. Kuhl 2001, S. 695–778). Wir wollen diese Frage, die auch mit der nach den Formen von „Verinnerlichung“ von Verhaltenserwartungen zusammenhängt, hier nicht diskutieren und verwenden daher den – in der Literatur allerdings auch nicht ganz eindeutigen Begriff – der „Selbststeuerung“.

bar. Hier entsteht zudem unter Gleichaltrigen und ohne pädagogische Adressierung durch eine Lehrperson eine schwächer pädagogisch strukturierte Kommunikation – tendenziell wie im außerschulischen Leben der Jugendlichen. Der besondere Umgang mit der Sache entsteht hier durch die peer-to-peer-Kommunikation in Kleingruppen, in welcher der Gegenstand situationsspezifisch, in individueller Perspektive und vor dem Hintergrund jugendlicher Lebenswelt thematisiert wird. Bei wenig generalisierender Sachdarstellung an den Rändern der Projektarbeit kann in der eigenständigen, kooperativen Arbeit die Bedeutung der Sache situationsspezifisch thematisiert und von den Jugendlichen ausgehandelt werden. Die Szene kann man auch mit solchen eines außerschulischen, eigenständigen Umgangs mit den Sachen und unter peers vergleichen. Pädagogische Vermittlung, Zeigen und damit auch die Bearbeitung der Differenz zur Aneignung durch die Lernenden ist daher weniger konturiert. So kommt es tendenziell zu einer Entspezifizierung der Kommunikation als pädagogischer. Die Gestaltung der Beziehungen ist weniger von pädagogischer Adressierung der Lernenden geprägt. Für den Umgang mit der Sache bedeutet die geringe pädagogische Spezifik der Kommunikation einen weniger kontinuierlichen und intensiven Bezug auf Etwas zu Erlernendes. Im Hinblick auf die pädagogischen Eigenschaften der Kommunikation handelt es sich hierbei um eine tendenziell gegensätzliche Ausprägung verglichen mit den vorher diskutierten Formen. So werden hier die schulischen Interaktionen näher an das außerschulische Leben und die Kooperationsweise der Jugendlichen dort herangerückt – zumindest, wenn eher unterrichtsferne Themen aufgegriffen werden. Damit wird eine Tendenz sichtbar, Schule und außerschulisches Leben einander anzunähern und auch in dieser Hinsicht Grenzen zu verschieben.

3. Fazit: Möglichkeitsräume ganztägiger Angebote

Die hier betrachteten Angebotselemente stellen eine erweiterte Förderung unterschiedlicher Form dar, individualisieren pädagogische Angebote im doppelten Sinne von stärker individuell zugeschnittenen Angeboten und Individuen stärker fördernden Angeboten. Gegenläufig dazu zeichnet sich gleichzeitig teilweise eine Abschwächung der pädagogischen Interaktionslogik ab, weil in bestimmten Angeboten die Kommunikationsstrukturen weniger eng auf Vermittlung und Aneignung bezogen sind.

Die Entwicklungsverläufe an unseren Schulen zeigen, dass die Rezeption des Ganztagsgedankens von der schulspezifischen Situation und Lernkultur bestimmt wird. Aber alle Schulen in unserem Forschungsprojekt haben ihr Angebot erweitert bzw. verändert, im Besonderen entstanden mit „Förderung“ und mit „offenen Lernangeboten“ bezeichnete Elemente. An den Grundschulen wurden zumeist vorhandene Tendenzen zur „Öffnung“ im Sinne eines Versuchs der Individualisierung des Unterrichts durch die Einführung eines gebundenen verlängerten Tagesbetriebes verstärkt, gewissermaßen – wie im dargestellten Fallbeispiel – fand eine Verallgemeinerung des Prinzips der „Individualisierung“ mit der Einführung des gebundenen Ganztagsbetriebs und der hier entstehenden personellen und zeitlichen Möglichkeiten statt. Vor allem der Anspruch, hochgradig

adaptive und kognitiv anregende Angebote bereit zu stellen, geht damit einher. In den Schulen der Sekundarstufe beobachten wir einerseits die Einführung speziell „fördernder“ Angebote und vor allem solcher, die stärker besondere Interessen der Schüler/innen berücksichtigen. Hier findet sich im Gegensatz zu einem stärker pädagogischen Zugriff und gleichzeitig mit ihm eine Öffnung der Interaktionslogik zu einer nicht spezifisch pädagogischen. Ein Teil der „offenen“ Angebote lässt die Praktiken weniger spezifisch pädagogisch, weniger eng auf die Bearbeitung der Differenz von Vermittlung und Aneignung, von Zeigen und Lernen bezogen ausfallen.

Ein näherer Blick auf die skizzierte Spannbreite der dokumentierten Gestaltungsweisen lässt die damit potenziell verbundenen Problemlagen deutlich werden. Zwischen Nicht-Adressierung der Lernenden und identifizierender Zuschreibung sind Formen flexibel-revidierbarer Zuschreibungen möglich. Und zwischen situationsspezifischer Kommunikation von schwachem Sachbezug und formalisierter Kommunikation einer unspezifisch-allgemeinen Sachbehandlung sind auch Sachdarstellungen in der Kommunikation situativer Bedeutungsaushandlung erkennbar.

Die Tendenzen zur Individualisierung pädagogischer Angebote und zur Entspezifizierung eines kleineren Teils der pädagogischen Interaktionsformen beschreiben Grenzverschiebungen zwischen Schule und Familie, Schule und „Leben“ und zwischen Schülerrolle und „ganzer Person“:

- Familiarisierung nimmt in der Beziehungsdimension durch situationsspezifischere Umgangsformen der Nähe Gestalt an, während auf Sachebene teilweise ein weniger spezifischer Sachbezug damit verbunden sein kann.
- Eine Annäherung von Schule und Außerschulischem entsteht mit einer weniger pädagogisch spezifischen Adressierung vor allem der Jugendlichen und mit einem tendenziell diffusen Bezug auf die Sache des Lernens.
- Die Verschiebung pädagogischer Wirkung stärker nach „innen“, auf weitere Fähigkeiten und Dispositionen der Lernenden als „ganzer Personen“ wird durch situationsspezifischere Adressierung vermittelt. Die Lernenden müssen sich in vielen, nicht nur typisch schulischen Aktivitäten zeigen und Dispositionen einer längerfristig wirksamen Motivation und entsprechender Interessen aufbauen. Verstärkt wird dies durch die damit verbundene Fokussierung auf ein formalisiertes Procedere im Umgang mit der Sache, auf ein methodisiertes Verhältnis zur Sache.

Die sich hier abzeichnenden Grenzverschiebungen verändern die für schulisches Lernen konstitutive Herstellung und Bearbeitung der pädagogischen Differenz von Vermittlung und Aneignung, der Differenz von schulisch relevantem gegenüber nicht schulisch relevantem Wissen und der Herstellung einer sozialen Ordnung der Angebote in ihrer Art und Weise und auch in der Intensität ihrer Herstellung. Das Ausmaß, in dem sich die Lernkultur an den Ganztagschulen dadurch verändert, bedarf weiterer Erforschung.

Literatur

- Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bandura, A. (1990): Self-Regulation of Motivation Through Anticipatory and Self-Reactive Mechanisms. In: Dienstbiel, R.A. (Hrsg.): Perspectives on Motivation. Nebraska Symposium on Motivation 1990. Nebraska: University of Nebraska Press, S. 69–164.
- Boekaerts, M./Pintrich, P.R./Zeidner, M. (Hrsg.) (2000): Handbook of Self-Regulation. San Diego u.a.: Academic Press.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Claussen, C. (1997): Unterrichten mit Wochenplänen. Kinder zur Selbständigkeit begleiten. Weinheim u.a.: Beltz Verlag.
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: American Psychologist 55, H. 1, S. 68–78.
- Giddens, A. (1995): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a.M. u.a.: Campus.
- Helmke, A./Weinert, F.E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 71–176.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktionen zur Schulkultur 1. Opladen: Leske+Budrich.
- Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2007): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim u.a.: Juventa.
- Huf, C. (2007): Alltagspraktiken und Handlungsperspektiven von Schulanfängerinnen beim Kooperieren in offenen Unterrichtsarrangements der Grundschule. In: Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.): Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159–171.
- Huschke, P. (1996): Grundlagen des Wochenplanunterrichts. Von der Entdeckung der Langsamkeit. Weinheim u.a.: Beltz Verlag.
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/Nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Luhmann, N./Lenzen, D. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 30–70.
- Kade, J./Seitter, W. (2003): Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, H. 4, S. 602–617.
- Kanfer, F. (1987): Selbstregulation und Verhalten. In: Heckhausen, H./Golwitzer, P. M./Weinert, F.E. (Hrsg.): Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften. Berlin u.a.: Springer-Verlag, S. 286–299.
- Kanfer, F.H./Reinecker, H./Schmelzer, D. (2000³): Selbstmanagement-Therapie. Ein Lehrbuch für die klinische Praxis. Berlin u.a.: Springer-Verlag.
- Klieme, E./Holtappels, H.-G./Rauschenbach, T./Stecher, L. (2007): Ganztagschule in Deutschland. Bilanz und Perspektiven. In: Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim u.a.: Juventa, S. 354–381.

- Kolbe, F.-U./Reh, S. (2008): Reformpädagogische Diskurse über die Ganztagschule. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung*. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 665–673.
- Kolbe, F.-U./Reh, S. (2009a): Der Erfolg der Ganztagschule – reformpädagogische Ideen, pädagogische Praktiken der Individualisierung und politische Konstellationen. In: *Widersprüche*. 28, H. 110, S. 39–54.
- Kolbe, F.-U./Reh, S. (2009b): Grenzverschiebungen. Schule und ihre Umwelt – Systembildung und Autonomisierung im Modernisierungsprozess. In: Kolbe u.a. 2009, S. 223–243.
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11, H. 1, S. 125–143.
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (Hrsg.) (2009): *Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhl, J. (2001): *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Meyer-Drawe, K. (2008): *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Fink.
- Mohn, E. (2006): Permanent Work on Gazes. In: Knoblauch, H./Raab, J./Soeffner, H.-G./Schnettler, B. (Hrsg.): *Video-Analysis. Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 173–182.
- Naujok, N. (2000): *Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht. Analyse von Unterrichtsausschnitten aus der Grundschule*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Oelkers, J. (2009): *Ganztagschule und Bildungsstandards*. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): *Jahrbuch Ganztagschule. Leben – Lernen – Leisten*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 38–48.
- Prange, K. (2005): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Raab, J./Tänzler, D. (2006): Video-hermeneutics. In: Knoblauch, H./Schnettler, B./Raab, J./Soeffner, H.-G. (Hrsg.): *Video analysis: Methodology and methods. Qualitative audiovisual data analysis in sociology*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, S. 85–97.
- Rabenstein, K. (2007): Das Leitbild des selbständigen Schülers. In: Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.): *Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39–60.
- Rabenstein, K./Reh, S. (2008): Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeiten der Videographie im ‚offenen Unterricht‘. In: Koller, H.-C. (Hrsg.): *Sinnkonstruktionen und Bildungsgang. Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lernprozesse*. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 137–156.
- Radisch, F./Stecher, L./Klieme, E./Kühnbach, O. (2007): Unterrichts- und Angebotsqualität aus Schülersicht. In: Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2007): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. Weinheim u.a.: Juventa, S. 227–260.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32, H. 4, S. 282–301.
- Reckwitz, A. (2006): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Transkript.
- Reckwitz, A. (2008a): *Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation*. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 188–209.
- Reckwitz, A. (2008b): *Subjekt/Identität: Die Produktion und Subversion des Individuums*. In: Moebius, S./Reckwitz, A. (Hrsg.): *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 75–92.

- Reh, S./Labede, J. (2009): Soziale Ordnung im Wochenplanunterricht. In: de Boer, H./Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.): *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (i.Dr.).
- Ricken, N. (2004): Die Macht der Macht – Rückfragen an Michel Foucault. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119–143.
- Ricken, N. (2007): Von der Kritik der Disziplinarmacht zum Problem der Subjektivierung. Zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption Michel Foucaults. In: Kammler, C./Parr, R. (Hrsg.): *Michel Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme*. Heidelberg: Synchron, S. 157–176.
- Ricken, N. (2008): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Grundform pädagogischen Handelns. In: Fuhr, T./Berdelmann, K. (Hrsg.): *Operative Pädagogik. Grundlegung – Anschlüsse – Diskussion*. Paderborn u.a.: Verlag Ferdinand Schöningh (i.Dr.).
- Schatzki, T.R. (1996): *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schatzki, T.R. (2001): Practice mind-ed orders. In: Schatzki, T.R./Knorr-Cetina, K./von Savigny, E. (Hrsg.) (2001): *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge, S. 42–55.
- Schatzki, T.R. (2002): *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park: The Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, T.R./Knorr-Cetina, K./von Savigny, E. (Hrsg.) (2001): *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge.
- Soeffner, H.-G. (2003): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 164–175.
- Weinert, F.E. (1999): *Concept of Competence*. München (Manuskript).
- Wild, E./Gerber, J. (2007): Charakteristika und Determinanten der Hausaufgabenpraxis in Deutschland von der vierten bis zur siebten Jahrgangsstufe. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, H. 3, S. 356–380.
- Wulf, C./Althans, B./Blaschke, G./Ferrin, N./Göhlich, M./Jörissen, B./Mattig, R./Nentwig-Gesemann, I./Schinkel, S./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J. (2007): *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Fritz-Ulrich Kolbe, Institut für Erziehungswissenschaft, AG Schulforschung/
Schulpädagogik, SB II 03-243, Col.-Kleinmann Weg 2, 55128 Mainz,
E-Mail: kolbe@uni-mainz.de

Prof. Dr. Sabine Reh, Technische Universität Berlin, Fakultät I – Geisteswissenschaften,
Institut für Erziehungswissenschaft, Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft,
Sekt. FR 4-3, Franklinstr. 28/29, D-10587 Berlin, E-Mail: sabine.reh@tu-berlin.de