

Idel, Till-Sebastian; Graßhoff, Gunther

(Un)Doing School jenseits des Unterrichts. Ethnographische Annäherungen an Praktiken "pädagogischer Laien"

Schiefner-Rohs, Mandy [Hrsg.]; Heymann, Carina [Hrsg.]; Neto Carvalho, Isabel [Hrsg.]: *Ethnographie und Videographie pädagogischer Praktiken. "Ein-Blicke" in Projekte der Schul- und Unterrichtsforschung in einer Kultur der Digitalität.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 141-154



Quellenangabe/ Reference:

Idel, Till-Sebastian; Graßhoff, Gunther: (Un)Doing School jenseits des Unterrichts. Ethnographische Annäherungen an Praktiken "pädagogischer Laien" - In: Schiefner-Rohs, Mandy [Hrsg.]; Heymann, Carina [Hrsg.]; Neto Carvalho, Isabel [Hrsg.]: *Ethnographie und Videographie pädagogischer Praktiken. "Ein-Blicke" in Projekte der Schul- und Unterrichtsforschung in einer Kultur der Digitalität.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 141-154 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-270040 - DOI: 10.25656/01:27004; 10.35468/6020-09

<https://doi.org/10.25656/01:27004>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Till-Sebastian Idel und Gunther Graßhoff
(Un)Doing School jenseits des Unterrichts.
Ethnographische Annäherungen an Praktiken
„pädagogischer Laien“

Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Ordnungsbildung in unterrichtsfernen Angeboten der Ganztagsschule. Der Vollzug der diese Angebote konstituierenden Praktiken wird mit einem (video-)ethnographischen Zugang und der theoretischen Heuristik der Lernkulturanalyse erschlossen. An Fallbeispielen wird aufgezeigt, wie sich die Praxislogik im Spannungsfeld eines *(Un)Doing School* bewegt. Die Praktiken der oft nicht formal pädagogisch qualifizierten Angebotsverantwortlichen zitieren auf ambivalente Weise die schulische Ordnung (bzw. das, was als eine solche imaginiert werden könnte) oder sorgen dafür, dass diese durchkreuzt wird, indem Elemente informeller Praktiken in Schule einsickern. Die Formen einer Anpassung an die und Distanzierung von der schulischen Ordnung sind nicht distinkt, sondern überlagern sich.

Stichwörter: Pädagogische Praktiken, Lernkultur, Ethnographie, Ganztagsschule, außerunterrichtliche Angebote

1 Einleitung

Die Schule ist im Großen und Ganzen durch eine klare Ordnung gekennzeichnet: Kerngeschehen ist der Unterricht, in dem die Mitglieder von Schule – Schüler*innen und Lehrkräfte – in der Regel den größten Teil ihrer Anwesenheit verbringen und der sie in der Regel am meisten in Anspruch nimmt. Schule *ist* insofern Unterricht. Neben dem Unterricht sind weitere Zonen, Teilfelder und Bühnen angesiedelt: das Lehrerzimmer, der Pausenhof, Konferenzen und insgesamt das fließende Geschehen in den Übergängen des Schulalltags. In Ganztagschulen kommt nun etwas hinzu, das es vorher so nicht gab: sogenannte außerunterrichtliche Angebote nicht nur als fakultatives Zusatzangebot, sondern als ein integraler Bestandteil von Schule, die sich nun bis in den Nachmittag erstreckt und – in neo-reformpädagogischer Rhetorik – mehr als nur eine Verlängerung des Unterrichts bieten soll (Idel & Reh, 2015).

Innerhalb dieses Spektrums von Angeboten, die nicht Unterricht sind, werden unter anderem solche vorgehalten, die – zumindest in vielen schulischen Selbstbeschreibungen – als *unterrichtsferne* Angebote charakterisierbar sind: musische, künstlerische, sportliche, handwerkliche, im weitesten Sinne: Angebote schulisch organisierter

Freizeitgestaltung, die von den Praxisakteuren nicht selten gerade in ihrer Differenz zu dem, wie sie Unterricht verstehen, akzentuiert werden – was nicht heißt, dass sie es faktisch auch sind. Sie liegen – im Unterschied zur Hausaufgabenbetreuung, zu Förderkursen oder unterrichtsnahen Projekten – an den Rändern von Schule und sichern gerade in den überwiegend offenen Ganztagschulen in Deutschland nicht unerheblich deren institutionellen Bestand. In ihnen finden keine Leistungsüberprüfungen statt; etwas zu können oder gelernt zu haben, wird hier nicht durch Noten oder ähnliches bewertet. Die Schüler*innen können in der Regel Auswahlentscheidungen treffen, die Teilnahme an diesen Angeboten ist dann aber (etwa bis zur nächsten Wahlmöglichkeit im folgenden Schulhalbjahr) verpflichtend. Ein weiteres äußeres Charakteristikum dieser *Angebote jenseits des Unterrichts* ist, dass sie in nicht unbeträchtlichem Anteil von „pädagogischen Laien“ (Steiner, 2013) verantwortet werden, denen eine formale pädagogische Qualifikation fehlt (Tillmann, 2021; Idel, 2021a). Es werden weitreichende programmatische pädagogische Erwartungen an diese Angebote geknüpft. Ihnen wird eine wichtige Funktion in der Erneuerung und Öffnung von Schule zugeschrieben, sie sollen das Leben in die Schule holen, non-formale und alltagsbildungsbezogene Lernerfahrungen ermöglichen und damit einem erweiterten Erziehungs- und Bildungsauftrag Rechnung tragen.

Schulethnographische Forschungen haben in den letzten beiden Jahrzehnten das Praxiszentrum von Schule – den Unterricht – in vielfältiger Weise und mit unterschiedlichsten Fragestellungen zu Aspekten der Konstitution sozialer und pädagogischer Ordnungen aufgeheilt – z. B. der Peerkultur (Breidenstein & Kelle, 1998), der Teilnahme von Schüler*innen am Unterrichtsgeschehen (Kalthoff & Kelle, 2000; Breidenstein, 2006), der Leistungsbewertung und Leistungsordnung (Breidenstein et al., 2010; Rabenstein et al., 2013), der Individualisierung im geöffneten Unterricht (Breidenstein & Rademacher, 2016; Reh et al., 2015). Ethnographien pädagogischer Angebote in der Randzone von Schule (Neto Carvalho, 2017; Schütz, 2015) sind hingegen Desiderat geblieben – obwohl diese Angebote zu einer Diversifizierung der schulischen Lernkultur im Ganztag beitragen und insofern ihre Praxislogik ein interessanter Gegenstand für eine Forschung ist, die beobachten will, was passiert, wenn die Ordnung von Schule bildungspolitisch induziert verändert werden soll.

Einer explorativen ethnographischen Inaugenscheinnahme pädagogischer Praktiken in diesen Angeboten, die im vorliegenden Beitrag im Mittelpunkt steht, stellen sich zwei Probleme: Zum einen muss eine heuristische Annäherung offen genug sein, um die Ordnungsbildung in diesen Angeboten nicht vorschnell durch die Brille einer qualitativen *Unterrichtsforschung* (Rabenstein & Proske, 2018) eng zu führen. Dann würde vorschnell nach Praktiken gesucht, die dem Vollzug von Unterricht und Schule ähneln. Die Logik von außerunterrichtlichen Angeboten würde so an die von Unterricht angeschmiegt. In der ethnographischen Beobachtung muss auch damit gerechnet werden, dass sich etwas ganz anderes als (schulischer) Unterricht und (schulisches) Lernen ereignet. Zum anderen geht es aber eben dann doch

darum, die außerunterrichtlichen Angebote als Teil der Ordnung von Schule und damit als Teil der schulischen Lernkultur zu rekonstruieren. Mit anderen Worten: Es geht darum, in der Beobachtung das Changieren in der Spannung von *Praktiken eines (Un)Doing School* in den Mittelpunkt zu rücken. Daher wird in diesem Beitrag ein lernkulturtheoretischer Beobachtungsfokus eingenommen, der weit genug ist, für diese Spannung in der Beobachtung aufmerksam zu werden.

Vor diesem Hintergrund sollen in diesem Beitrag zentrale Befunde zu „pädagogischen Laienpraktiken“ in unterrichtsfernen Angeboten dargestellt werden. Die Beobachtungen wurden im DFG-Projekt JenUs¹ durchgeführt, dessen Ziel es war, die Diversifizierung der schulischen Lernkultur im Feld unterrichtsferner Angebote mit einem besonderen Blick auf den Vollzug pädagogischer Praktiken durch die Angebotsverantwortlichen zu analysieren: Wie gestaltet sich der Ganztags, wenn außerunterrichtliche Angebote von Personen durchgeführt werden, die nicht über eine pädagogische (Aus-)Bildung verfügen bzw. keine oder kaum Erfahrung mit schulischen Ordnungen mitbringen? Denn Laien haben entgegen anderen Akteuren an der Ganztagschule keinen professionellen Bezug oder Einsozialisierung in schulische Ordnungen jenseits der eigenen Schulerfahrung. Ihr Handeln muss sich damit sehr diffus an antizipierten wie auch realen lokalen Schulkulturen orientieren. In den im JenUs-Projekt untersuchten Schulen konnten keine systematischen Einarbeitungsformen beobachtet werden, sondern eher wenig formalisierte Settings der Führung dieses Personals, die auf die Vermittlung elementarer pädagogischer Regeln abzielte (Graßhoff et al., 2019a; Bebek & Idel, 2022).

Im Folgenden wird zunächst in aller Kürze die theoretisch-methodologische Anlage der (Video-)Ethnographie im JenUs-Projekt skizziert. Dann werden anhand ausgewählter Fallbeispiele Praktiken dargestellt, die besonders aufschlussreich für das pädagogische Laienhandeln in unterrichtsfernen Angeboten erscheinen. Eigenheiten des pädagogischen Laienhandelns fallen nicht nur, aber insbesondere dann auf, wenn Routinen ins Stocken geraten. Wenn die Praxis in ihrem Fluss gestört wird, wenn Unterbrechungen Instabilitäten erzeugen, die wieder beseitigt werden müssen, lassen sich pädagogische Praktiken von Laien besonders gut – auch in ihrer Spannung zur schulischen Ordnung – analysieren.

2 (Video-)Ethnographie der Lernkultur in unterrichtsfernen Angeboten

Die Ethnographie im DFG-Projekt JenUs („Jenseits des Unterrichts – Ethnographische Studien zu Lernkulturen an den Rändern von Schule“) stützte sich auf vier Schulen der Sekundarstufe in Niedersachsen und Bremen. Neben der Differenz hinsichtlich der bundesländerspezifischen Rahmenbedingungen des Ganztags un-

1 Jenseits des Unterrichts (JenUs). Ethnografische Studien zu Lernkulturen an den Rändern von Schule, DFG-Kennzeichen GR 3849/3–1, Laufzeit 2016–2020.

terschieden sich die vier von uns untersuchten Ganztagschulen hinsichtlich der Organisationsformen (zwischen offener und gebundener Ganztagschulorganisation) und der Schulformen (Realschule, Gymnasium und integrierte neue Sekundarschulform bzw. Oberschule).

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

Das Projekt orientiert sich grundlegend am Ansatz der Lernkulturanalyse (Idel, 2021b; Idel & Rabenstein, 2018), die praxis- und subjektivierungstheoretisch ausgerichtet ist. Die leitende konzeptuelle Idee ist, dass diese theoretisch-methodologische Orientierung offen genug ist, die Konstitution des Pädagogischen in der Spannung des *(Un)Doing School* zu identifizieren. Sie ist nicht fixiert auf einen schulischen Unterrichtsbegriff und sie operiert auch nicht mit einem präskriptiven Konzept normativ begründeter „guter“ Lernarrangements. Lernkultur konstituiert sich vielmehr aus einer relationalen und ethnographischen Perspektive in einer Verkettung von körperlichen und sprachlichen Praktiken des Zeigens und Lernens, in denen sich die Akteure vor einem in Geltung gesetzten Horizont pädagogischer Normen als Jemand adressieren. Pädagogisches Handeln wird weiter gefasst als machtvolle intergenerationale Kontinuierungsarbeit verstanden, in der Pädagog*innen an (bezogen auf), mit (ko-konstruktiv) und zuweilen auch gegen (intervenierend) Kinder und Jugendliche agieren (Ricken, 2015). In wechselseitigen Ansprachen, im praktischen Tun und im Umgang mit Dingen werden Subjektpositionen geschaffen, in denen sich die pädagogische Differenz zwischen Zeigen und Lernen (Prange, 2005) aufspannt und zu denen sich die Akteure ins Verhältnis setzen. In diesen Positionierungen werden Heranwachsende zu Lernenden gemacht und Erwachsene in der Vermittlungsposition in ihrem Zeigen als Zeigende autorisiert (Merl, 2021). Ob sich in einer Situation Pädagogisches konstituiert oder nicht und auf welche Weise eine Situation damit eine pädagogische Valenz gewinnt, ist dann eine empirisch zu

klärende Frage. Sie ist nicht schon dadurch vorentschieden, dass ein Angebot durch das Feld als ein pädagogisches bezeichnet wird.

Für die (Video-)Ethnographie wurde eine entwicklungs offene, d. h. durch Beobachtungen auch irritierbare, revidierbare und damit veränderungsfähige Beobachtungsheuristik zur Analyse der Ordnungsbildung von Lernkultur(en) formuliert. Mit dieser wurden drei, die entdeckende Beobachtung leitende Foki konzeptualisiert:

- (a) Der erste Beobachtungsfokus richtet sich auf die *Raum-/Zeitordnungen*. Die Dimension von räumlicher und zeitlicher Organisiertheit rückt hier ins Zentrum der ethnographischen Aufmerksamkeit durch Fragen nach der Raumgestaltung und Raumnutzung, nach der Offenheit und Geschlossenheit des hergestellten Raumbezugs, nach der räumlichen Abgrenzung des Geschehens, nach der An- und Besiedlung der Räume durch die Akteure an bestimmten Plätzen sowie Orten, die verlassen werden können oder an denen man festgesetzt scheint. Außerdem werden Fragen nach dem Umgang mit Zeit im Vollzug der Angebote gestellt, d. h. wie Zeit gewährt wird, welche Rolle Tempo bzw. zeitliche Bedrängtheit spielen, wer wie(viel) Zeit für was erhält etc.
- (b) Der zweite Beobachtungsfokus betrifft die *Interaktions- und Beziehungsgestaltung* der beteiligten Akteure: Wer bezieht sich wie auf wen, wie sprechen sich die Akteure als wen an? Wie werden Situationen definiert, welche Normen werden aufgerufen, welche Subjektpositionen eingeräumt, angenommen oder zurückgewiesen? Welche Themen werden in der Interaktion von wem gesetzt, wer kann sich wie beteiligen bzw. wird beteiligt? Und wie zeigt sich die für das Pädagogische konstitutive Figuration, d. h. wechselseitige Durchdringung von Be- und Entzogenheit sowie Autonomie und Heteronomie?
- (c) Der dritte Beobachtungsfokus rückt den (*lernenden*) *Umgang mit der Sache* in den Mittelpunkt: Worüber wird im Angebot gesprochen? Auf was richtet sich die Aufmerksamkeit der Gruppe? Was wird als Aufmerksamkeitszentrum von den Angebotsverantwortlichen gesetzt? Was wird als „Haupttätigkeit“ ausgegeben? Auf welche Dinge und Requisiten, auf welches Material beziehen sich die Praktiken im Umgang mit der Sache? Was wird als relevantes Wissen und Können markiert? Inwiefern wird ein Ziel im Umgang mit der Sache verfolgt bzw. in der Öffentlichkeit der Gruppe als Ziel vorgegeben? Wie wird auf eher „nicht-schulische“ Themen rekurriert? Wie wird ein eventueller Bezug auf Schulisches explizit und (un-)verbindlich gemacht?

3 Skripte pädagogischer Ordnungen in der Spannung des (Un)Doing School

Wir wollen im Folgenden im Überblick Szenen und Praktiken auffächern, um zu zeigen, wie sich in der pädagogischen Ordnung der von Praxisakteuren als eher unterrichtsfern deklarierten Angebote Bezugnahmen auf schulische wie auch auf außerschulische Praktiken beobachten lassen.

3.1 Imitation und Distanzierung von der schulischen Ordnung

Obwohl Laien in der Ganztagschule über kein professionelles schulpädagogisches Know-how verfügen, sind in den Praktiken ihrer Angebote ‚Skripte‘ einer klassisch schulischen Ordnung zu finden. Es ist aber keinesfalls ausschließlich nur zu beobachten, dass sich im Rahmen von Schule Praktiken pädagogischen Handelns den schulischen Regeln ‚anpassen‘. Auffällig an den Angeboten von Laien ist, dass die schulische Ordnung sowohl imitiert als auch negiert werden kann. Nachahmung und Distanzierung erscheinen von außen betrachtet widersprüchlich. Es lässt sich keine stabile, von den Akteuren praktisch beständig reproduzierte Ordnung unterrichtsferner Angebote beobachten, sondern eher eine Vielfalt unterschiedlich strukturierter Ordnungen. Die beiden genannten Phänomene zeigen sich innerhalb der Angebote zuweilen bruchlos nebeneinander, teils ineinander verschränkt. Insbesondere in den nicht seltenen prekären Situationen lässt sich beobachten, dass Anbietende versuchen, das jeweilige Problem zu lösen, indem sie auf eine rigide (imaginierte) schulische Ordnung zurückgreifen. Sie versuchen eine (vorgestellte) Lehrer*innenrolle zu übernehmen. In einem recht frei angelegten Angebot ist dann bspw. plötzlich davon die Rede, dass störende Schüler*innen als Strafe vor die Lehrerzimmertür gesetzt werden.

Darüber hinaus ist zu beobachten, dass auch eine Ausführung schulischer Ordnung seitens der Schule an die (außer- wie innerschulischen) Angebotsverantwortlichen herangetragen wird, wodurch sich Anbietende in herausfordernden und prekären Situationen wiederfinden, da sie widersprüchliche Aufgaben und Funktionen bearbeiten müssen. Als Beispiel einer solchen herausfordernden Herstellung von Ganztagschule kann die paradoxe Struktur einer freiwilligen Verpflichtung angeführt werden (Idel & Kunze, 2008): Einerseits werden Schüler*innen durch eine interesselitete freiwillige Auswahlentscheidung zu einem ‚Angebotsmitglied‘. Andererseits besteht Schulpflicht und damit eine verpflichtende, regelmäßige Teilnahme seitens der Schüler*innen im angewählten Angebot. Für die Angebotsverantwortlichen führt dies dann zur Pflicht, die Anwesenheit zu kontrollieren und festzuhalten, wobei sie durch diese (Kontroll-)Praktik auch immer wieder den schulischen Rahmen des Angebots und dessen Verpflichtungsgebot gegenüber den Schüler*innen verdeutlichen (müssen). Die Anwesenheitskontrolle als eine in Schule wichtige Praktik entwickelt sich jedoch durch die vorgefundene geringe Informationsweitergabe an die Angebotsverantwortlichen, z. B. welche Schüler*innen krank gemeldet sind, zu einer Farce bzw. zu einer „Als-ob-Praktik“ (Idel & Kunze, 2019; Graßhoff et al., 2019b). Der auferlegte Vollzug der Praktik, Anwesenheiten zu kontrollieren, kann so in unkontrollierbare bzw. prekäre Situationen führen, wie das folgende Beispiel zeigt.

Herr Schwan liest die ersten Namen vor. Sprachliche Bestätigungen von einigen („Ja“) oder auch bestätigende Meldungen sind zu sehen, worauf Herr Schwan etwas abhakt. Ein weiterer Name wird von Herrn Schwan vorgelesen, worauf ein Junge aus der ersten Reihe

lächelnd ein „Vielleicht“ sagt. „Vielleicht?“ fragt Herr Schwan zurück und sagt dann etwas ernsthaft: „Ja oder Nein?“ Der Junge kichert eher, als dass er etwas antwortet. Herr Schwan liest einen weiteren Namen vor, und der Sitznachbar des Jungen sagt auch etwas amüsiert: „Vielleicht.“ Herr Schwan wiederholt noch einmal: „Ja oder nein“, erhält aber nur ein Lächeln, worauf er etwas in der Liste notiert und den nächsten Namen nennt.

In der Beschreibung wird (zunächst) ein Stocken in der Kontrollpraktik bzw. ein Kontrollverlust im schulischen Auftrag deutlich. Aufgrund der unzureichenden Informationen für die außerschulischen Angebotsverantwortlichen ist nicht Herr Schwan selbst Wissensträger, sondern die Schüler*innen sind es: Nur sie können den Übergang vom Vormittag in den ‚Ganztag‘ überbrücken und wissen, wer schon am Vormittag gefehlt hat. Herr Schwan begegnet dieser Auskunftsverweigerung nach einer Rückfrage mit der Aufforderung, mit „Ja oder Nein“ zu antworten. Durch die unspezifischen Antworten der beiden Schüler mittels „vielleicht“ konterkarieren sie die Logik der Dokumentation, die klar mit ja oder nein codiert ist. Herr Schwan hingegen dokumentiert weiter und verbleibt damit beobachtbar in der schulischen Praktik bzw. in der Rolle des protokollierenden Kontrollleure. Darüber hinaus wird anhand der Beschreibung deutlich, dass Schüler*innen nicht passiv in die Rolle von ‚Kontrollierten‘ kommen, sondern zugleich diese Rolle bzw. die Kontrolle durch eine freiwillige Angabe ihrer Identität erst mit ermöglichen (müssen). Die widersprüchliche Struktur der freiwilligen Verpflichtung verdeutlicht sich somit auch (neben den Praktiken der Angebotsanwahl) in der Anwesenheitskontrolle, da sich die Schüler*innen freiwillig bzw. mitwirkend der Pflichterfüllungskontrolle unterziehen sollen. Interessant ist ferner, dass Herr Schwan innerhalb dieser widersprüchlichen schulischen Ordnung von Freiwilligkeit und Pflicht verbleibt und diese selbst dann weiter verbürgt, als sie eigentlich schon von den Schüler*innen ironisierend gebrochen wurde.

Die zweite herausgearbeitete Struktur, wie Laien in den beobachteten Angeboten Ordnung herstellen, kann als symbolische Distanzierung von schulischer Ordnung bzw. vom Pädagogischen insgesamt gelesen werden. Laien in der Ganztagschule handeln in prekären Situationen zum Teil so, dass sie selbstverständliche pädagogische Aufgaben *nicht* angehen. Wird es prekär, ‚steigen sie aus der Situation aus‘ oder ‚schauen einfach weg‘, verweigern sich also der pädagogischen Aufgabe. Nun ist das ‚Wegschauen‘ durchaus auch im professionalisierten Handlungsrepertoire von Lehrer*innen oder (Schul-)Sozialarbeiter*innen zu finden, dort aber idealtypisch als aktives Unterlassen oder pädagogische Permissivität (Wernet, 2003) – eben als eine professionelle Praktik. Auch wenn die implizite pädagogische Motivierung in Beobachtungen von Praktiken nicht unmittelbar zugänglich ist, scheint bei den untersuchten Laien anderes im Spiel zu sein: Das Wegschauen und Unterlassen zeigt sich bei ihnen zumeist nicht als pädagogisch begründungspflichtige und -fähige Praktik, sondern schlicht als Rückzug auf die Rolle des Laien, der sich als Grenzgänger an den Rändern der Schule aufhält.

Als der Anbieter eines Fußballangebots nach dem Protest der Teilnehmenden auf das ‚Training‘ bzw. die Übungs- und Technikeinheiten verzichtet und dem Wunsch der Schüler*innen nach ‚freiem Spiel‘ nachgibt, nimmt er sich auch stark in der Rolle des Trainers und Schiedsrichters zurück. Er greift auch dann nicht ein, als sich im selbstorganisierten Spiel die Unstimmigkeiten über Freistöße, Fouls etc. summieren und erwartungsgemäß zu einer schwierigen Situation führen. In der sich zuspitzenden Situation, die auch eine Verweigerung des Mitspielens einzelner Schüler*innen nach sich zieht, agiert der Anbietende vielmehr als Teilnehmer, der seine Meinung (unter vielen) in der Gruppe kundtut. Erst als einer der protestierenden Schüler das Gespräch mit ihm sucht, verlässt er die eher passive Rolle. Er belehrt den Schüler hinsichtlich seines Verhaltens und droht ihm die Konsequenz des Ausschlusses (bei erneuter Störung) an.

Der Angebotsverantwortliche changiert damit in unterschiedlichen Rollen: Funktioniert die intrinsische und freiwillige Kooperation der Schüler*innen nicht, interpretiert er seine Aufgabe nicht ohne weiteres als eine pädagogische, nämlich die Motivation bei den Schüler*innen (wieder)herzustellen. Wie in diesem Beispiel kann bei Laien dann auch beobachtet werden, dass sie sich auf ihre spezifische Position, keinen klaren schulischen bzw. pädagogischen ‚Auftrag‘ zu haben, zurückziehen.

Eine Distanzierung von schulischen Aufgaben und Erwartungszuschreibungen fällt auch in einem Schachangebot auf. In der Interaktion zwischen dem Anbietenden Herrn Sonntag und den zehn Schüler*innen ist neben einer beobachtbaren (‚körperlichen‘ und didaktischen) Zurückhaltung auch ein ‚Negieren des Settings‘ vom Anbietenden erkennbar.

Herr Sonntag nimmt in zahlreichen Situationen, vor allem während die Schüler*innen Schach spielen, eine passiv wirkende Haltung ein, indem er sich beobachtend am Rand des Geschehens aufhält und dabei häufig die Arme hinter seinem Rücken verschränkt. In dieser zurückhaltenden, schweigsamen Art verbleibt Herr Sonntag auch vielfach bei Störungen oder Konflikten, wodurch einzelne Schüler*innen eigeninitiativ die Rolle von Co-Anbietenden einnehmen und andere Schüler*innen ermahnen oder die Auseinandersetzungen suchen (z. B. bei Aufgabenverweigerung). Dabei erscheint es so, als ob Herr Sonntag geduldig diesen Aushandlungsprozessen Raum lässt, dabei auf Einsicht bzw. Einigung wartet, bevor er den Prozess beendet, indem er bestimmt, mit welchen Aufgaben oder Schritten es weitergeht. Die wenig intervenierende Art von Herrn Sonntag fällt besonders in Konfliktsituationen auf, die den Angebotsverlauf massiv ins Stocken bringen.

Auch hier werden sowohl körperliche als auch symbolische Distanzierungen von der pädagogischen Aufgabe deutlich. Anscheinend versteht Herr Sonntag seine Rolle so, dass er als Laie zwar die Verantwortung für den Ablauf übernimmt, pädagogisch aber nicht intervenieren muss. Dies lässt eben nicht auf pädagogische Permissivität schließen, sondern kann in der Situation leicht als Indifferenz gegenüber dem Pädagogischen von der Beobachterin wahrgenommen werden.

Sind im Kontext von Unterricht vergleichbare Beobachtungen denkbar, also dass Unstimmigkeiten, Streitigkeiten oder Regelverstöße bewusst ungesehen oder unbearbeitet bleiben und Kritik seitens der Schüler*innen ungehört bleibt, scheint sich hier die beobachtete pädagogische Praxis zu unterscheiden. Das meint nicht, dass die Schüler*innen dauerhaft unbeachtet bleiben. Im Gegenteil, Herr Sonntag lobt die Schüler*innen häufig hinsichtlich ihrer Leistungen und Entwicklung im Schachspielen. Im Allgemeinen scheint es jedoch so, dass die inhaltliche Angebotsgestaltung und die Gestaltung von Gruppenprozessen streng auf die Sache begrenzt sind. Neben dem Erlernen und Spielen von Schach in der Gruppe sind pädagogische Aspekte wie z. B. voneinander zu lernen, miteinander konstruktiv umzugehen oder Konflikte aushandeln zu können nicht als handlungsleitende Referenzen sichtbar.

Die Analysen legen die Interpretation nahe, dass sich die von uns beobachteten Laien in den Angeboten tendenziell weniger in einer aktiven pädagogischen Verantwortung sehen, Konfliktsituationen mit Schüler*innen zu bearbeiten. Es lassen sich (Ab-)Brüche beobachten, die in kontrastierenden Fällen mit Lehrer*innen oder auch Sozialpädagog*innen so eher nicht aufzufinden wären. Gerät die Ordnung einer außerunterrichtlichen Praxis in der Ganztagschule an ihre Grenzen, ist es somit nicht unwahrscheinlich, dass sich Laien auch der Verantwortung für die (pädagogische) Bearbeitung der Situationen entziehen.

Wie erwähnt, zeigen sich die beschriebenen Phänomene der Nachahmung und Distanzierung von schulischer Ordnung innerhalb eines Angebots nicht selten bruchlos nebeneinander, teils ineinander verschränkt. Wir konnten beobachten, wie Anbietende auf opportune Weise zwischen Adaption und Negation schulischer Praktiken changieren, um in prekären Situationen zunächst für sich handlungsfähig zu bleiben (unabhängig davon, ob dies letztlich erfolgreich ist oder nicht).

3.2 Einsickern informeller Praktiken

Neben dem opportunen Changieren zwischen Imitation der (imaginierten) schulischen Ordnung und Distanzierung von dieser (bis hin zur Negierung), lässt sich ein weiteres Merkmal beobachten, das in Angeboten von pädagogischen Laien auffällt: Der Trend bzw. die Tendenz zur Reproduktion einer (nicht-schulischen) Sachkultur. Laien, so die These, adaptieren Ordnungen aus anderen institutionalisierten wie informellen Erfahrungskontexten und bringen diese mit in die Schule. Zum Beispiel fällt in einem Garten-Angebot die körperliche Interaktion zwischen der Anbietenden, Frau Mahler, und den 13 teilnehmenden Fünft- und Sechstklässler*innen auf. Diese gestaltet sich vor dem Hintergrund des schulischen Rahmens, in dem von einer relativen Distanziertheit ausgegangen werden kann, und der Tatsache, dass sich die Beteiligten erst wenige Male gesehen haben, ungewöhnlich intensiv durch eine gelassene, selbstverständliche körperliche Nähe. So werden Schüler*innen bspw. umarmt, geschoben oder quasi mitgenommen und ‚unter den Arm geklemmt‘, um sie auf etwas hinzuweisen.

Während die genannten Körperpraktiken, die auf den Umgang mit den Dingen im Schulgarten bezogen sind, durchaus im Rahmen Schule vorkommen können (wenn auch eher in der Grundschule) und vielleicht deshalb für alle Beteiligten unauffällig von statten gehen (Körperkontakt löst sich fließend wieder auf, keine Irritation bei den Schüler*innen sichtbar), wird der Körperkontakt im Rahmen dieses Angebots dort auffällig, wo er darüber hinausgehend im engeren Sinne in pädagogische, insbesondere disziplinierende Praktiken eingebunden ist und/oder wo unter Beteiligten ein Stocken, eine Irritation beobachtbar wird. In den Blick geraten hier zunächst Situationen, in denen Frau Mahler Körperkontakt zur Ermahnung und Regulierung einsetzt:

Als ein Schüler sich hingebungsvoll darin probiert, den von anderen in Gebrauch befindlichen Gartenschlauch zu quetschen und zu drehen, um den Wasserfluss zu blockieren (was ihm nicht gelingt), huscht Frau Mahler von hinten nah an ihn heran, legt ihre Hand auf seine Schulter und flüstert schnell und trocken, quasi verschwörerisch: „Schlauch schön gerade lassen, sonst werden wir heute nicht mehr fertig und dann stehen wir hier!“ Der Schüler lächelt sie an (kurzer Blickkontakt, eher verlegen als verschmitzt), lässt vom Schlauch ab und geht.

Das Beschriebene weist darauf hin, dass Laien im untersuchten Feld gegenüber den Teilnehmenden potentiell auf Handlungsweisen zurückgreifen können, die ihnen aus anderen Zusammenhängen bekannt sind. Im Falle von Frau Mahler sind dies informelle, familiäre Praktiken; die Teilnehmenden werden zu ‚ihren‘ Kindern und sie zeigt sich ihnen gegenüber als mütterliche Figur. Dieser Rückgriff ist – zumindest im gezeigten Beispiel – für die Schüler*innen anschlussfähig. Spätestens wenn gelegentlicher Körperkontakt aber nicht nur allgemein als Gestaltungsmittel, sondern als erste Wahl bei deviantem Verhalten von Schüler*innen zum Einsatz kommt, rührt das letztlich an ernst zu nehmende Fragen pädagogischer Professionalität.

Das beschriebene Phänomen der Reproduktion nicht-schulischer Sachkulturen wäre jedoch verkürzt besprochen, würden nicht auch solche Szenen in den Blick genommen, in denen ‚das Andere‘ überraschende und in der Analyse komplexe Interaktions- und Lernmomente hervorbringt:

Nachdem im sommerlichen Schulgarten alle Schüler*innen aufgefordert wurden, sich Stationen zuzuordnen und ihre Hände zu waschen, sitzen auch Denis und Bjarne – ohne vorheriges Händewaschen – an ihrer Station, wo Möhren geschält und geschnitten werden sollen. Um Bjarne richtiges Schälen zu zeigen, greift Frau Mahler (stehend) von hinten um ihn herum und schält blitzschnell vor seinem Gesicht. Bjarne ruft ein beeindrucktes „Wow!“ aus. Auch Denis beobachtet lächelnd, was ihm gegenüber geschieht. Frau Mahler energisch: „Und zack, zack, zack. Und zack, zack, zack. So fertig!“ Möhre und Schäler liegen vor Bjarne, Frau Mahlers Hände auf seinen Schultern. „Und jetzt bist du dran!“ Langsam greift Bjarne die Karotte und entfernt letzte Schalenreste.

Zunächst kann konstatiert werden, dass die Form des Zeigens in dieser Szene nicht bzw. kaum didaktisiert ist. Es entspricht viel eher einer kleinen Profi-Vorführung als einer konkreten Anleitung für Anfänger*innen. Gleichzeitig scheinen die beiden Schüler durch die Darbietung beeindruckt und motiviert. Wie in anderen Szenen setzt das Angebot hier weniger auf didaktisierte Anleitung und schrittweise Heranführung an eine Aufgabe als auf die (wiederholte) niedrigschwellige Aufforderung zum Mitmachen. Während es im Unterricht darum geht, Lernen professionell herzustellen, stellen sich im Garten-Angebot potentiell gemeinsame Erfahrungsmomente ein. Wie sie das korrekte Schälen und Schneiden konkret durchführen, müssen sich die Schüler*innen selbst erschließen. Frau Mahler sorgt aber für eine Atmosphäre, in der sich die Schüler*innen zum Mitmachen motiviert fühlen und folglich als Interessierte und Lernende zeigen. Dies wird im weiteren Verlauf noch deutlicher.

Als Bjarne sich danach erkundigt, ob die Scheiben richtig geschnitten sind, ruft er Frau Mahler herbei und streckt ihr eine Scheibe entgegen. Frau Mahler kommt (Hände hinter'm Rücken) heran, beugt sich zur Scheibe vor und fragt im sachlich-fordernden Tonfall (ohne in der Bewegung abzustoppen): „Hast du Hände gewaschen?“ Noch bevor Bjarne sein knappes „Ja“ rausbringen kann, isst Frau Mahler ihm die Möhrenscheibe aus der Hand. „Sicher?“ fragt sie kaudend zurück. Mit Bjarne wiederholtem „Ja“ und einem Blick zur kameraführenden Forscherin (skeptisch? Verbündung suchend?) geht sie wieder und kommentiert knapp: „Gut!“ (bezogen auf das Händewaschen) und lauter: „Perfekt!“ (bezogen auf die Scheibe).

In dieser Szene zeigt sich auf besondere Weise das Vertrauen und die offene Nähe der Anbieterin. Selbst vor einer möglicherweise schmutzigen Kinderhand schreckt sie nicht zurück, was schon im familiären Kontext grenzwertig ist. Frau Mahler nimmt Bjarne Antwort für bare Münze und ihn als Auskunftgeber ernst. Mit dem Blick zur Forscherin kann zwar davon ausgegangen werden, dass sie sich hinsichtlich des Wahrheitsgehalts der Aussage durchaus unsicher ist; dennoch nimmt sie dies billigend in Kauf. Im Mittelpunkt steht – für den Schüler Bjarne mag das überraschend sein – nicht die Frage, ob das Händewaschen korrekt ausgeführt wurde, im Zweifelsfall nachgeholt, das Ausbleiben ggf. gar sanktioniert werden muss. Stattdessen zeigt sich Frau Mahler gegenüber Bjarne in einer Weise, die das von ihr verbal Problematisierte sogleich übergeht zugunsten eines witzigen, unbedarften gemeinsamen Moments, dem im ‚Flow‘ des Zusammenarbeitens situativ stattgegeben wird.

Ein paar Minuten später (ohne dass Frau Mahler dies mitbekommt) fragt Bjarne einen älteren, aushelfenden Schüler unvermittelt und im sachlich-dezenten Tonfall, wo man hier Hände waschen könne, und tut es kurz darauf.

Spannend ist nun die Frage, inwiefern das Aus-der-Hand-Essen der Möhrchenscheibe, die Frage nach den gewaschenen Händen und das nachträgliche Händewaschen (ohne dass die Anbieterin dies mitbekommt) zusammenhängen. Unter-

stellt man einen Zusammenhang, kann die Szene folgendermaßen interpretiert werden: Die hier beobachtete Interaktion ist nicht von einer schulischen Rollenspezifität geprägt, sondern muss eher als Passieren einer gemeinsamen Arbeitspraxis umschrieben werden. Mit der fälschlichen Bejahung der Hände-Wasch-Frage durch Bjarne treffen jedoch Rollenmomente des Schülerseins (Warum soll er etwas zugeben, was nicht nachgeprüft werden kann?!) auf die von Frau Mahler initiierte Praxis des gemeinsamen, von Bereitschaft und Vertrauen geprägten Tuns, wie sie sie im Rahmen der Gartenarbeit außerhalb von Schule praktiziert. Indem Bjarne sich selbstständig nach einer Waschgelegenheit erkundigt und nachträglich seine Hände wäscht, befähigt er sich, an dieser Praxis teilzunehmen, Teil der Sache und der Gemeinschaft zu sein und eben nicht wieder in die Situation zu kommen, Vertrauen missbrauchen zu müssen. Die hier beobachtete Praxis ist nicht professionell, gleichzeitig eröffnen Vertrauensvorschuss und das selbstverständliche Ernstnehmen der gemeinsamen, sachorientierten Arbeit jedoch anders gelagerte Lernmomente, die bei aller Zufälligkeit und Flüchtigkeit Beachtung verdienen.

4 Ausblick

In der Analyse der präsentierten Szenen stand die Frage im Zentrum, wie in von pädagogischen Laien verantworteten unterrichtsfernen Angeboten des schulischen Ganztags Strukturen schulischer Ordnung adaptiert oder auch systematisch unterlaufen werden. Es wurde die These entfaltet, dass sich sowohl eine Überfokussierung auf das Schulische beobachten lässt als auch dessen Negierung und sich beide Modi überlagern und changieren können. Zudem lassen sich die pädagogischen Ordnungen auch als Übersetzungen aus außerschulischen Feldern beobachten: Laien machen das Angebot an der Ganztagschule so, wie es außerhalb von Schule routiniert gemacht wird und wie sie es von dort gewohnt sind (z. B. in der Familie, im Verein, im Training etc.).

Versucht man von der Warte einer höheren Allgemeinheit aus gesehen zu verstehen, welche Strukturgleichheiten in den präsentierten Szenen aufscheinen, lassen sich aus unserer Sicht folgende Strukturmomente festhalten: Unterrichtsferne Angebote sind – bei aller Variation – durch eine schwache institutionelle Strukturierung, d. h. sachliche und soziale Rahmung geprägt. Während die Ordnungsbildung im Unterricht durch ein stabilisierendes, äußeres Drittes der Institutionalisierung entlastet wird (curricular durch den Lehrplan, sachlich durch die daraus resultierenden Inhalte, zeitlich nicht nur durch die Zeitstruktur, sondern auch durch die Geschichte der Lerngruppe *in the long run*, sozial durch die Rollenasymmetrie und durch Professionalität), ist die Ordnungsbildung in außerunterrichtlichen Angeboten durch erhöhte Kontingenz bzw. eine gesteigerte Emergenzkonstellation geprägt. In dieser äußeren Strukturschwäche und inneren Offenheit lagert die pädagogische Potenzialität und Optionalität der außerun-

terrichtlichen Lernkultur als anderer Erfahrungsraum – wie auch zugleich ihre Anfälligkeit für pädagogische Entgrenzungen und ambivalente Zitationen bzw. Anleihen unterrichtlicher Strukturelemente (Sanktionsmittel, Disziplinierungen etc.). Insofern sind die Ordnungen in wesentlich größerem Ausmaß das Werk der Akteure und ihrer Praktiken. Letztere lassen sich dann auch – mehr als dies im Unterricht der Fall ist – als ein offenes Ringen um das Problem sozialer und pädagogischer Ordnungsbildung verstehen.

Literatur

- Bebek, C. & Idel, T.-S. (2022). Pädagogische Laien als Akteure in der Organisation Ganztagschule. Ethnographische Beobachtungen aus dem Forschungsprojekt JenUs. In *IFS-Bildungsdialog* (im Erscheinen).
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Springer VS.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Juventa.
- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2016). *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Springer VS.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnographie: Die Praxis der Feldforschung*. UTB.
- Graßhoff, G., Haude, C., Idel, T.-S., Bebek, C. & Schütz, A. (2019a). Die Eigenlogik des Nachmittags. Explorative Beobachtungen aus Ethnographien zu außerunterrichtlichen Angeboten. *Die Deutsche Schule, 2019* (2), 205–218.
- Graßhoff, G., Haude, C., Bebek, C., Schütz, A. & Idel, T.-S. (2019b). Die andere Seite der Bildung? Versuch einer Ordnungsbestimmung von außerunterrichtlichen Angeboten an Ganztagschulen. *Neue Praxis, 2019*, 2, 181–197.
- Idel, T.-S. (2021a). Laienpersonal in unterrichtsfernen Ganztagsangeboten. Empirische und theoretische Perspektiven auf eine in der Forschung vernachlässigte Gruppe. In Graßhoff, G. & Sauerwein, M. (Hrsg.), *Rechtsanspruch auf Ganzttag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen* (S. 184–200). Beltz Juventa.
- Idel, T.-S. (2021b). Vermitteln. In Budde, J. & Eckermann, T. (Hrsg.), *Studienbuch pädagogische Praktiken* (S. 47–77). Klinkhardt.
- Idel, T.-S. & Kunze, K. (2008). Entwicklungsaufgabe Ganztagschule. Neue Zuständigkeiten und professionelle Anforderungen – am Beispiel Rheinland-Pfalz. *Die Deutsche Schule, 2008*, (1) 97–108.
- Idel, T.-S. & Kunze, K. (2020). Jugend(kultur) und Ganztagschule. In Gibson, A., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (Hrsg.), *Rekonstruktive Jugend(kultur)forschung* (S. 127–145). Springer VS.
- Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2018). Lernkulturanalyse. Eine praxistheoretisch-ethnografische Perspektive auf Schule und Subjektivierung. In Heinrich, M. & Wernet, A. (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 41–54). VS Verlag.
- Idel, T.-S. & Reh, S. (2015). Praxistheoretische Lesarten zur Transformation von Schule im Ganzttag. In Hascher, T., Idel, T.-S., Reh, S., Thole, W. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft* (S. 115–130). Verlag Barbara Budrich.
- Kalthoff, H. & Kelle, H. (2000). Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag. *Zeitschrift für Pädagogik 46* (2000) 5, 691–710.
- Merl, T. (2021). Sich der pädagogischen Handlungsfähigkeit vergewissern: Autorisierungen im Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 10*, 2021, 43–55.
- Neto Carvalho, I. (2017). *Gymnasium und Ganztagschule. Videographische Fallstudie zur Konstitution pädagogischer Ordnung*. Springer VS.

- Prange, K. (2005). *Die Zeigestructur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Schöningh.
- Prose, M. & Rabenstein, K. (2018). *Kompendium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Klinkhardt.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik* 59, (5)668–690.
- Reh, S., Fritsche, B., Idel, T.-S., Rabenstein, K. (Hrsg.) (2015) Lernkulturen. *Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Springer VS.
- Ricken, N. (2015). Pädagogische Professionalität – revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze. In Böhme, J., Kramer, R.-T. & Hummrich, M. (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 137–157). Springer VS.
- Schütz, A. (2015). *Schulkultur und Tischgemeinschaft. Eine Studie zur sozialen Situation des Mittagessens an Ganztagschulen*. Springer VS.
- Steiner, C. (2013). Die Einbindung pädagogischer Laien in den Alltag von Ganztagschulen. *Bildungsforschung*, 10, 2013, 1, 64–90.
- Tillmann, K. (2020). Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagschulen. In Bollweg, P., Buchna, J., Coelen, T. & Otto, H.-U. (Hrsg.) (2020). *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1377–1396). Springer VS.
- Wernet, Andreas (2003). Pädagogische Permissivität. *Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Springer VS.
- Zaborowski, K. U., Meier, M. & Breidenstein, G. (2010). *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Springer VS.

Autoren

Gunther Graßhoff, Dr. phil., Professor für Sozialpädagogik an der Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik. Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfeforschung, Ganztagsbildung, Migration.

Till-Sebastian Idel, Dr. phil., Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Pädagogik. Forschungsschwerpunkte: Transformation von Schule, Unterricht und pädagogischer Professionalität; rekonstruktive Unterrichts- und Schulforschung; Theorien des Unterrichts und der Schule.