

Band 28

SPORTFORUM



Ahmet Derecik

Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum

Ausgezeichnet mit dem
Ommo-Grube-Preis
2011

Eine sportpädagogische Untersuchung
zum informellen Lernen in Ganztagschulen

MEYER
& MEYER
VERLAG

Sportforum

Band 28

Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum

Sportforum

Dissertations- und Habilitationsschriftenreihe

Band 28

Ahmet Derecik

Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum

**Eine sportpädagogische Untersuchung
zum informellen Lernen in Ganztagschulen**

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der Doktorwürde

des

Fachbereichs Erziehungswissenschaft
der Philipps-Universität Marburg/Lahn

vorgelegt von

Ahmet Derecik

aus Gelsenkirchen

Marburg/Lahn 2010

Vom Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg als Dissertation
angenommen am 24. Februar 2011

Abschluss der mündlichen Prüfung am 03. März 2011

Betreuer: Prof. Dr. Ralf Laging

Zweitgutachter: Prof. Dr. Nils Neuber

Meyer & Meyer Verlag

Herausgeber der Schriftenreihe **Sportforum**:

Prof. Dr. Hans-Peter Brandl-Bredenbeck

Prof. Dr. Wolf-Dietrich Brettschneider

Prof. Dr. Christoph Breuer

Prof. Dr. Ulrike Burrmann

Prof. Dr. Dieter Hackfort

Prof. Dr. Erich Müller

Prof. Dr. Ralf Sygusch

Prof. Dr. Walter Tokarski

Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie das
Recht der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form –
durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – ohne schriftliche Genehmigung
des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme
verarbeitet, gespeichert, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© 2011 by Meyer & Meyer Verlag, Aachen

Auckland, Beirut, Budapest, Cairo, Cape Town, Dubai, Indianapolis,
Kindberg, Maidenhead, Sydney, Olten, Singapore, Tehran, Toronto



Member of the World

Sport Publishers' Association (WSPA)

Druck: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG

ISBN 978-3-89899-712-6

E-Mail: verlag@m-m-sports.com

www.dersportverlag.de

www.wissenschaftundsport.de

Danksagung	8
1 Einleitung	10
1.1 Problemstellung der Arbeit	12
1.1.1 Bedeutung der Bewegung für Aneignungsprozesse	14
1.1.2 Beitrag von Bewegung für die Ganztagserschulung	17
1.1.3 Forschungsstand zur Aneignung von Schulhöfen	18
1.2 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit	20
2 Informelles Lernen in der Ganztagserschule	23
2.1 Begründungsmuster und Organisationsformen von Ganztagserschulen	24
2.2 Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe	26
2.3 Schulhof als Ort des informellen Lernens	29
2.3.1 Bestimmung des informellen Lernens	29
2.3.2 Verortung des informellen Lernens in der Ganztagserschule	31
2.3.3 Funktionen von Schulhöfen	33
2.3.4 Schulhof als pädagogisch wirkende Umwelt	37
3 Raumbegriff	41
3.1 Gegensätzliche Betrachtungsweisen des Raums	42
3.2 Gelebter Raum	44
3.3 Zusammenhang von Bewegung und Raum	47
3.3.1 Sport-, Spiel- und Bewegungsräume	49
3.3.2 Ruhe- und Kommunikationsräume	50
3.4 Raum als eine „relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern“	52
3.5 Sozialraum	54
4 Aneignungskonzept	57
4.1 Klassisches Aneignungskonzept	58
4.1.1 Aneignung der gegenständlichen und symbolischen Kultur	58
4.1.2 Zusammenhang von Aneignung und Raum	62
4.1.3 Sozialökologische Raumvorstellungen	63
4.2 Erweitertes Aneignungskonzept	66
4.2.1 Neue Raumvorstellungen	67
4.2.2 Aneignung als Spacing und als Verknüpfung von Räumen	69
4.3 Operationalisierung der Aneignungsdimensionen	70
5 Zusammenfassung und Fragestellung	76
6 Untersuchungskonzeption	79
6.1 Verortung der Forschungsfragen im Gesamtdesign des Forschungsprojekts StuBSS	80
6.1.1 Stichprobe	80
6.1.2 Erhebungsmethoden	83
6.1.3 Datenerhebung und Erstellung der wissenschaftlichen Quellentexte	86
6.1.3.1 Datenerhebung und Datenaufbereitung	86
6.1.3.2 Wissenschaftlicher Quellentext als Triangulationsstrategie und Zwischenschritt	89

6.2	Typenbildung als Auswertungsstrategie	92
6.2.1	Empirisch begründete Typen	92
6.2.2	Stufenmodell der Typenbildung	94
6.2.2.1	Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen	95
6.2.2.2	Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten	95
6.2.2.3	Analyse der inhaltlichen Sinnzusammenhänge und Typenbildung	99
6.2.2.4	Charakterisierung der gebildeten Typen	101
7	Untersuchungsergebnisse	102
7.1	Sporträume	105
7.1.1	Fußballplätze	106
7.1.1.1	Altersgemischte Klassenwettkämpfe auf zwei Tore – Spielräume	107
7.1.1.2	Jahrgangsklassenwettkämpfe auf zwei Tore – Sporträume	108
7.1.1.3	Klasseninterne Fußballspiele auf ein Tor – Sporträume	112
7.1.1.4	Charakterisierung der Fußballplätze	115
7.1.2	Einzelne Basketballkörbe und Basketballplätze	119
7.1.2.1	Körbe werfen – Bewegungsräume	119
7.1.2.2	Freiwurfwettbewerbe austragen – Sporträume	120
7.1.2.3	Streetball spielen auf einen Korb – Trendsporträume	123
7.1.2.4	Basketball spielen auf zwei Körbe – Sporträume	124
7.1.2.5	Charakterisierung der einzelnen Basketballkörbe und Basketballplätze	126
7.1.3	(Beach-)Volleyballplätze	129
7.1.3.1	(Beach-)Volleyball spielen – (Trend-)Sporträume	129
7.1.3.2	Charakterisierung der (Beach-)Volleyballplätze	131
7.1.4	Tischtennisplatten	132
7.1.4.1	Rundlauf mit Händen und verschiedenen Bällen – Spielräume	132
7.1.4.2	Rundlauf, z. T. mit Tischtennisschlägern – Spiel- und Sporträume	136
7.1.4.3	Rundlauf mit genormten Materialien – Sporträume	136
7.1.4.4	Sitzen und Unterhalten – Ruhe- und Kommunikationsräume	139
7.1.4.5	Charakterisierung der Tischtennisplatten	140
7.1.5	Charakterisierung der Sporträume	143
7.2	Schulhofflächen	147
7.2.1	Untergründe	148
7.2.1.1	Asphaltflächen	148
7.2.1.1.1	Fußballfelder improvisieren und Fußball spielen – Spielräume	150
7.2.1.1.2	Fußballturnier organisieren und durchführen – Spielräume	151
7.2.1.1.3	Kicken mit einem Softball – Spielräume	154
7.2.1.1.4	Gummitwist und Seilspringen – Spielräume	155
7.2.1.1.5	Lauf- und Fangspiele – Spielräume	156
7.2.1.1.6	Mädchen jagen Jungen und umgekehrt – Spielräume	158
7.2.1.1.7	Fahren mit Rollgeräten – Bewegungsräume	160
7.2.1.1.8	Skateboard fahren – Trendsporträume	163
7.2.1.1.9	Rugby spielen – Trendsporträume	164
7.2.1.1.10	Parteiball mit einem Football spielen – Spielräume	165
7.2.1.1.11	Hacky Sack spielen – Trendspielräume	167
7.2.1.1.12	Volleyball im Kreis – Spielräume	168
7.2.1.1.13	Umherwandern und Unterhalten – Ruhe- und Kommunikationsräume	169
7.2.1.1.14	„Cool“ in Ecken stehen und flanieren – Ruhe- und Kommunikationsräume	170
7.2.1.1.15	Charakterisierung der Asphaltflächen	174
7.2.1.2	Rasenflächen	178
7.2.1.2.1	Fußballfelder improvisieren und Fußball spielen – Spielräume	178
7.2.1.2.2	Raufen – Spielräume	179
7.2.1.2.3	Rollenspiele praktizieren – Rollenspielräume	181
7.2.1.2.4	Sitzen und Unterhalten – Ruhe- und Kommunikationsräume	182
7.2.1.2.5	Charakterisierung der Rasenflächen	184

7.2.2	Strukturelemente	186
7.2.2.1	Podestartige Stufen und Treppen	186
7.2.2.1.1	Lauf- und Fangspiele – Spielräume	186
7.2.2.1.2	Sitzen und Unterhalten – Ruhe- und Kommunikationsräume	188
7.2.2.1.3	Charakterisierung der podestartigen Stufen und Treppen	190
7.2.2.2	Bänke	191
7.2.2.2.1	Sitzen und Unterhalten – Ruhe- und Kommunikationsräume	191
7.2.2.2.2	Sonnenbaden und Mädchen anschauen – Ruheräume	193
7.2.2.2.3	Fangen spielen – Spielräume	195
7.2.2.2.4	Karten spielen – Spielräume	196
7.2.2.2.5	Charakterisierung der Bänke	198
7.2.3	Charakterisierung der Schulhofflächen	200
7.3	Spielplätze	205
7.3.1	Spielplätze mit fest montierten Geräten	206
7.3.1.1	Balancierbalken	206
7.3.1.1.1	Balancieren – Bewegungs- und Spielräume	206
7.3.1.1.2	Sitzen – Ruheräume	208
7.3.1.2	Reckstangen	208
7.3.1.2.1	Schwingen und Rollen – Bewegungsräume	208
7.3.1.3	Schaukeln	210
7.3.1.3.1	Schaukeln – Bewegungsräume	210
7.3.1.4	Rutschen	213
7.3.1.4.1	Rutschen – Bewegungsräume	214
7.3.1.5	Klettergerüste	214
7.3.1.5.1	Klettergerüstfangen – Bewegungs- und Spielräume	215
7.3.1.5.2	„Abhängen“ und Unterhalten – Ruhe- und Kommunikationsräume	217
7.3.1.5.3	Felgaufschwünge am wackeligen Seil – Bewegungsräume	219
7.3.1.6	Sandplätze	220
7.3.1.6.1	Landschaften bauen – Spielräume	220
7.3.1.7	Charakterisierung der Spielplätze mit fest montierten Geräten	223
7.3.2	Naturnahe Nischen mit mobilen Materialien	226
7.3.2.1	Bäume	226
7.3.2.1.1	Schwingen und Klettern – Bewegungsräume	226
7.3.2.1.2	Sitzen und Unterhalten – Ruhe- und Kommunikationsräume	228
7.3.2.2	Büsche	229
7.3.2.2.1	Verstecken – Spielräume	229
7.3.2.2.2	Zurückziehen und Unterhalten – Ruhe- und Kommunikationsräume	230
7.3.2.3	Mobile Materialien (Baumstämme, Baumstümpfe und Lastwagenreifen)	232
7.3.2.3.1	Balancieren und Springen – Bewegungsräume	232
7.3.2.3.2	Konstruktionen bauen – Spielräume	233
7.3.2.3.3	Sitzen, Lesen und Unterhalten – Ruhe- und Kommunikationsräume	235
7.3.2.4	Naturnahe Nischenflächen	236
7.3.2.4.1	Spielen mit Naturmaterialien – Bewegungs- und Spielräume	236
7.3.2.4.2	Rollenspiele praktizieren – Rollenspielräume	238
7.3.2.5	Charakterisierung der naturnahen Nischen mit mobilen Materialien	240
7.3.3	Charakterisierung der Spielplätze	243
7.4	Zusammenfassende Diskussion der Untersuchungsergebnisse	248
8	Fazit und Ausblick	256
9	Literatur	263
10	Anhang	280
	Abbildungsverzeichnis	281
	Tabellenverzeichnis	282

Danksagung

Nicht selten entstehen Dissertationen im Rahmen eines Forschungsprojekts. So ist auch die vorliegende Arbeit im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsprojekts „Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule“ (StuBSS) entstanden. Federführend wurde das Gesamtprojekt von Prof. Dr. Ralf Laging (Marburg) betreut, gemeinsam mit Prof. Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann (Braunschweig) und PD Dr. Jürgen Teubner (Jena). Mein erster und aufrichtiger Dank gilt meinem Doktorvater Ralf Laging, der mir einerseits die Freiheit gegeben hat, mein Dissertationsthema eigenständig zu wählen und mir andererseits den notwendigen Rückhalt gesichert hat, meine Promotion konsequent zu verfolgen. Nicht allzu oft findet der wissenschaftliche Nachwuchs so gute Bedingungen, immer wieder „in Klausur gehen“ zu dürfen, wie es mir mein Doktorvater ermöglicht hat. Gleichzeitig hatte ich immer wieder die Gelegenheit, mit ihm in einen äußerst fruchtbaren und gewinnbringenden wissenschaftlichen Diskurs einzutreten.

Ein weiterer inniger Dank gilt – neben den weiteren Leitern des Verbundprojekts StuBSS – den Mitarbeitern des Projektteams. Namentlich zu nennen sind Cordula Stobbe, Tanja Bartmann, Dr. Petra Böcker (Marburg), Katrin Riegel, Jeannine Raddatz (Braunschweig), Dr. Oliver Senff, Dr. Anne Leschinski (Jena) und als assoziierte Mitarbeiterin Dr. Maud Hietze (Gießen). Ohne sie alle wäre eine Datenerhebung im vorliegenden Umfang nicht möglich gewesen. Viele meiner Ideen und Vorhaben konnten zudem in den regelmäßigen Projekttreffen reifen und zusammen reflektiert werden. Innerhalb dieser Projektgruppe möchte ich ganz besonders Cordula Stobbe danken. Sie hat mir in vielen kollegialen Beratungsgesprächen überaus konstruktive Rückmeldungen gegeben und mich mit ihren ausgezeichneten Fähigkeiten als Lektorin bis zum Druck der Arbeit begleitet.

In der Reihe der Danksagungen nimmt mein Zweitgutachter Prof. Dr. Nils Neuber einen ganz besonderen Platz ein. Seit meinen Studententagen in Bochum hat er mich freundschaftlich in meinem Werdegang unterstützt und so zu meiner wissenschaftlichen sowie persönlichen Entwicklung maßgeblich beigetragen.

Diese Arbeit widme ich meiner Familie. Zunächst meinen Eltern, weil sie vor Jahrzehnten den Mut hatten, nach Deutschland auszuwandern. Ohne diesen Schritt wären mir ein akademischer Werdegang und die vorliegende Promotion sicherlich verwehrt geblieben. Des Weiteren widme ich meine Dissertation meiner langjährigen Lebensgefährtin Kristin Enderweit („Elchin“), die meine liebste „Heimatinsel“ ist und mir fortwährend zur Seite steht. Vor allem aber widme ich diese Arbeit meinen Geschwistern Ismail Derecik und Dr. Kezban Würfel (und ihren Lebensgefährten), die mir stets als Vorbild dienen und mich von Kindesbeinen an intellektuell und persönlich herausgefordert haben. Dafür gebührt ihnen meine größte Dankbarkeit und Anerkennung!

1 Einleitung

Spätestens seit den Ergebnissen der PISA-Studien und dem Ausbau von Ganztags-schulen wird in der Politik, der Wissenschaft und der Öffentlichkeit wieder verstärkt über Lernen diskutiert. Dabei hatte bereits vor 20 Jahren der Club of Rome¹ das Dilemma der Bildung darin gesehen, „dass das Lernen der Menschen nicht Schritt hält mit den neuen Anforderungen und wachsenden Problemen im Verhältnis zu ihrer sich immer schneller verändernden Umwelt“ (Dohmen, 2001, S. 10). In Anbetracht dieser Tatsache stellt sich Lernen in der heutigen schnelllebigen Zeit als ein notwendiger lebenslanger Prozess dar, in dem die Menschen auf die sich verändernden Herausforderungen der Umwelt reagieren und sich an diese anpassen müssen (vgl. Neuber, 2007, S. 91-94).

Aus diesem Grund spricht die OECD (2001, S. 7) von einem grundlegenden Bruch gegenüber den bisherigen Ansichten von Lernen und fordert „die Anerkennung einer Vielzahl von Formen und Wegen des Lernens“. Lernen wird meist als das *Ergebnis von Erfahrungen* aufgefasst, die zu einer *relativ überdauernden Verhaltensänderung* führen. Die Erfahrungen werden wiederum in der aktiven Interaktion mit und in einer Umwelt erworben (vgl. Zimbardo, 1992, S. 227; Trembl & Becker, 2006, S. 104). Lernen ist in diesem Sinn zwar ein gängiger Begriff, seine genauere analytische Bestimmung entfaltet sich allerdings erst, wenn er in begriffliche Verbindungen gesetzt und damit in ein erziehungswissenschaftliches bzw. bildungspolitisches Konzept eingebunden wird (vgl. Vogel, 2008, S. 119).

Unter diesem Aspekt haben sich in der internationalen und nationalen Diskussion die differenzierenden Definitionen *formales Lernen*, *nicht-formales Lernen* und *informelles Lernen* durchgesetzt (vgl. Overwien, 2006, S. 46).²

- *Formales Lernen* findet üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung statt. In Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung ist es strukturiert und führt zur Zertifizierung. Aus der Sicht des Lernenden ist formales Lernen zielgerichtet.
- *Nicht-formales Lernen* findet üblicherweise nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtungen statt und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Den-

¹ Der *Club of Rome* ist eine globale Vereinigung von Mitgliedern aus Wissenschaft, Kultur, Wirtschaft und Politik und verfolgt das Ziel, sich für eine lebenswerte und nachhaltige Zukunft der Menschheit einzusetzen. Dabei stellt er sich gegen kurzfristiges Denken und Handeln, wodurch er zu einer nachhaltigen Entwicklung beitragen will (vgl. Deutsche Gesellschaft Club of Rome, 2010).

² Der Umgang mit diesen Begriffen kann minimale Abweichungen erfahren. Beispielsweise wird *nicht-formales Lernen* auch als *non-formales Lernen* formuliert (vgl. Rauschenbach et al., 2006, S. 7). Die dahinter stehenden Sachverhalte sind allerdings meist identisch.

- noch ist es in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel organisiert und systematisch. Aus Sicht der Lernenden ist es ebenfalls zielgerichtet, aber freiwillig.
- *Informelles Lernen* wird als Lernen im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit bezeichnet. Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet, aber auch an der Gegenwart orientiert sein (vgl. Europäische Kommission, 2001, S. 33, 35).

Die Europäische Kommission (2001, S. 9) liefert diese grundlegende Dreiteilung des Lernens als breit gefasste Definition für „lebenslanges Lernen“. Mit dem damit verbundenen übergreifenden bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Konzept soll eine Vernetzung verschiedener Lernformen bzw. Lernmodalitäten erreicht werden, in denen sich das gesamte Spektrum des Lernens widerspiegelt. Das Lernen geht dabei vom Subjekt aus, wird aber vordergründig an der Organisationsform des Lernens festgemacht, d. h. die Aufmerksamkeit richtet sich auf verschiedene soziale und räumliche Lernumgebungen bzw. Settings.³

Innerhalb des Konzepts des lebenslangen Lernens bzw. der drei Lernformen steht das informelle Lernen hoch im aktuellen Diskurs. Der Faure-Kommission (1973) zufolge findet 70 % des menschlichen Lernens durch informelles Lernen statt, weshalb die Bedeutung dieser Form des Lernens in Bezug auf die Gestaltung des eigenen Lebensalltags gar nicht hoch genug eingeschätzt werden kann (vgl. Dohmen, 2001, S. 15). Informelles Lernen wird bei Dohmen (2001) bereits im Titel als bislang allgemein vernachlässigte „Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller“ angesehen und als unverzichtbare Voraussetzung des Lernens bezeichnet, auf dem formales und nicht-formales Lernen aufbauen. Formales Lernen wird lediglich als „Spitze eines sehr viel umfangreicheren ‚Eisbergs‘ menschlichen Lernens“ begriffen (Dohmen, 2001, S. 2). Damit soll nicht die Funktion und Leistung der Schule abgewertet werden, aber ihre Monopolstellung als Bildungsinstitution wird zunehmend in Frage gestellt (vgl. Dohmen, 2001, S. 8).

Die Schule konzentriert sich in erster Linie auf die Vermittlung von tradiertem Wissen durch formales Lernen. Die durch das formale Lernen vermittelten Kenntnisse und Fähigkeiten haben aber in Anbetracht gesellschaftlicher Veränderungsprozesse kaum

³ Der Begriff der *Lernumgebung* wird in dieser Arbeit als Synonym für *Setting* aufgefasst, um den Einfluss des Individuums auf die Lernumgebung zu betonen. Unter *Setting* wird ein soziales System verstanden, in dem verschiedene relevante Umwelteinflüsse auf eine bestimmte Person bzw. Personengruppe wirken. Umgekehrt besitzen die Mitglieder eines Settings wiederum die Möglichkeit, auf diese Umwelt Einfluss zu nehmen und das Setting mitzugestalten (vgl. Bronfenbrenner, 1981, S. 95-115).

lange genug Bestand. Umso wichtiger ist es, das informelle Lernen nicht aus der Schule auszuschließen, dies nicht zuletzt, um das Fundament des formalen Lernens sichern zu können. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung definiert informelles Lernen jedoch als „alle (bewussten und unbewussten) Formen des praktizierten Lernens *außerhalb* formalisierter Bildungsinstitutionen und Lernveranstaltungen“ (BMBF, 2004, S. 29, Hervorhebung A. D.). Damit wird die Möglichkeit der Förderung informellen Lernens innerhalb der Schule kategorisch ausgeklammert und ignoriert. Es fragt sich, ob das ein tragfähiger Ansatz ist.

1.1 Problemstellung der Arbeit

Der Grundgedanke des informellen Lernens bezieht sich im Wesentlichen darauf, dass es in der Lebenspraxis stattfindet und zur *Lösung einer Aufgabe in einer aktuellen Situation* dient (vgl. Dohmen, 2001, S. 19). Dies kann intentional erfolgen, es kann aber auch beiläufig entstehen. Zudem ist entscheidend, dass *kein direktes Einwirken von Lehrkräften* erfolgt. Eine Arbeitsdefinition von informellem Lernen könnte demzufolge lauten: *Als informelles Lernen gelten alle (bewussten und unbewussten) Formen des Lernens, die zur Lösung einer Aufgabe in einer aktuellen Situation dienen und ohne das direkte Einwirken von Lehrkräften erfolgen.* Ohne an dieser Stelle genauer auf den Begriff eingehen zu wollen, kann mit dieser vorläufigen Begriffsklärung eine Grundlage geschaffen werden, die es erlaubt, informelles Lernen auch innerhalb von Institutionen, wie der Schule, zu verorten (vgl. Kap. 2.3.1).

Der kanadische Forscher Schugurensky (2000) weist explizit darauf hin, dass informelles Lernen ebenfalls in formalisierten Bildungsinstitutionen stattfindet. In der Auseinandersetzung mit vielfältigen Bewegungs-, Spiel- und Sportformen werden Schüler⁴ z. B. auf Schulhöfen mit verschiedenen (Bewegungs-)Aufgaben konfrontiert, die sie zu Lösungen zur Befriedigung ihrer aktuellen Situation anregen. Auf diese üben Aufsicht führenden Lehrer i. d. R. keinen Einfluss aus, es sei denn, es wird gegen eine Pausenordnung verstoßen. Damit kann der Schulhof im formalen Setting der Schule – so meine These – als ein spezifischer Ort des informellen Lernens aufgefasst werden.

Bei der Analyse informellen Lernens können zum einen die konkreten Formen der (kognitiven) Verarbeitung neuen Wissens untersucht werden, wie dies z. B. in *kognitiven Lerntheorien* der Fall ist, die stärker die im Lernenden vorgehenden kognitiven Prozesse thematisieren. Zum anderen kann die Lernumgebung zum Gegenstand der Untersuchung gemacht werden. Die vorliegende Arbeit fokussiert explizit nicht innerpsychische Prozesse, sondern richtet die Sicht auf die Lernenden in ihrer Lernumge-

⁴ Im Folgenden steht das generische Maskulinum stellvertretend für beide Geschlechter.

bung und orientiert sich somit an einem *Situationsansatz* (vgl. Lave & Wenger, 1991). Dabei greift sie auf das *Aneignungskonzept der Sozialpädagogik* zurück, das seinen Ursprung im Aneignungskonzept der kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie hat (vgl. Kap. 4).

Das Aneignungskonzept zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass es Aneignung als *Entwicklung der Heranwachsenden in eigentätiger Auseinandersetzung mit der Umwelt* interpretiert (vgl. Deinet, 2010, S. 85). Die Interaktion der Heranwachsenden mit der Umwelt wird als Wechselwirkung zwischen objektiven Strukturen des Raums und subjektiven Sinndeutungen des Menschen betrachtet, weshalb das Aneignungskonzept als *dialektische Entwicklungstheorie*⁵ bezeichnet werden kann. Dieser Ansatz wird in klassischen sozialökologischen Entwicklungstheorien aufgegriffen (vgl. Bronfenbrenner, 1981; Fuhrer, 1996), die als Rahmentheorien zur „*Forschung über den Alltag und die Entwicklung junger Menschen*“ dienen können (Engelbert & Herlth, 2002, S. 113, Hervorhebung im Original). Der Mensch wird in sozialökologischen Entwicklungstheorien als „aktiver Gestalter seiner Entwicklung begriffen, und zwar als Akteur, der sich die kulturellen Inhalte seiner Gesellschaft in sozialer Kooperation mit anderen aneignet“ (Fuhrer & Quasier-Pohl, 1997, S. 181).

Entwicklung vollzieht sich dabei in aufeinander aufbauenden *Lernstufen*⁶ (vgl. Holzkamp & Schurig, 1973, S. XLII), die nicht völlig selbstgesteuert sind. In der Wechselwirkung zwischen Umwelt und Mensch wird die eigentätige Aneignung durch äußere Bedingungen wie Schuleintritt, Schulwechsel und Pubertät beeinflusst (vgl. Leontjew, 1973; Böhnisch, 2008). Im Konzept der Aneignung kann der Mensch also nur durch seine Umwelt und die Umwelt nur durch die Menschen verstanden werden (vgl.

⁵ Die meisten pädagogischen Entwicklungstheorien differenzieren nach zukunftsgerichteten und gegenwartsorientierten Konzepten. In Transitionskonzepten werden vordergründig zukunftsbezogene objektive Anforderungen in den Vordergrund gerückt, die als *Entwicklungsaufgaben* bezeichnet werden. In Moratoriumskonzepten stehen dagegen die gegenwartsbezogenen individuellen *Entfaltungsbedürfnisse* der Heranwachsenden im Mittelpunkt (vgl. zusammenfassend Neuber, 2007). Das Aneignungskonzept vermag zwischen diesen beiden Konzepten eine Mittlerfunktion einzunehmen, da es Aneignung im Sinne einer ökologischen Sozialisationsforschung als Mensch-Umwelt-Relation betrachtet und zugleich die Eigenaktivität von Heranwachsenden betont (vgl. Bronfenbrenner, 1990).

⁶ In jüngerer Zeit herrscht Einigkeit darüber, dass nicht alle Veränderungen als Abfolge von Schritten zu beschreiben sind. Zudem ist *Entwicklung* als Abfolge von Entwicklungsstufen nicht ausschließlich progressiv zu verstehen. Vielmehr muss Entwicklung als *lebenslanger Prozess* verstanden werden, der über die Adoleszenz hinausgeht. Damit gehören zur Entwicklung nicht nur die Aspekte des Wachstums oder des Gewinns, sondern ebenso Elemente des Stagnierens und des Abbaus (vgl. Montada, 2002, S. 3-11). Heute werden *interaktionistische Entwicklungstheorien* bevorzugt, die Entwicklung als einen *aktiven Prozess* verstehen, „der sowohl vom Individuum selbst als auch von seiner Umwelt beeinflusst wird“ (Neuber, 2007, S. 37). Das Aneignungskonzept kann in diesem Sinne als eine interaktionistische Entwicklungstheorie verstanden werden, wenn Entwicklung als lebenslanger Prozess verstanden wird.