

Bildung und Sport

Ahmet Derecik · Nils Kaufmann
Nils Neuber

Partizipation in der offenen Ganztagsschule

Pädagogische Grundlagen und
empirische Befunde zu Bewegungs-,
Spiel- und Sportangeboten



Bildung und Sport

Schriftenreihe des Centrums für
Bildungsforschung im Sport (CeBiS)

Band 3

Herausgegeben von
Michael Krüger
Nils Neuber

Das Bildungsthema gehört zu den zentralen Herausforderungen moderner Gesellschaften. Bildungsstandards, Bildungsnetzwerke, Bildungsmonitoring u.v.m. sollen nach den ernüchternden Ergebnissen der PISA-Studien zu Beginn des 21. Jahrhunderts zu einer Qualitätssteigerung des deutschen Bildungssystems beitragen. Dabei geht es um mehr als nur eine erneute Bildungsreform. Sichtbar werden vielmehr die Konturen eines umfassenden und grundlegenden Strukturwandels des Erziehungs- und Bildungssystems. Von Sport ist in diesem Zusammenhang allerdings selten die Rede. Dabei ist die pädagogische Bedeutung von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten unstrittig. Bildungsprozesse blieben unvollständig, würden sie körperlich-leibliche Dimensionen des Lernens ausblenden. Mit der Reihe „Bildung und Sport“ sollen die Bildungspotenziale des Sports vor dem Hintergrund aktueller Bildungsdebatten ausgelotet werden. Dabei wird eine sozialwissenschaftliche Perspektive eingenommen. Die Reihe eignet sich insbesondere für empirische Forschungsarbeiten mit pädagogischer, soziologischer und psychologischer Ausrichtung. Darüber hinaus werden theoretische Arbeiten zur Bildungsdiskussion im Sport berücksichtigt.

Das Centrum für Bildungsforschung im Sport (CeBiS) ist ein Forschungsverbund, der am Institut für Sportwissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster angesiedelt ist. Der Forschungsverbund zielt auf die Förderung schulischer und außerschulischer Bildungsforschung im Sport.

Herausgegeben von

Michael Krüger

Nils Neuber



Ahmet Derecik • Nils Kaufmann
Nils Neuber

Partizipation in der offenen Ganztagsschule

Pädagogische Grundlagen und
empirische Befunde zu Bewegungs-,
Spiel- und Sportangeboten

Dr. Ahmet Derecik
Nils Kaufmann
Prof. Dr. Nils Neuber

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Deutschland

ISBN 978-3-531-19692-3

ISBN 978-3-531-19693-0 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-531-19693-0

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2013

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

Inhalt

Vorwort	9
1 Einleitung	11
1.1 Forschungsstand zur Förderung von Partizipation.....	13
1.2 Ziele und Aufbau des Buches	20
2 Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule	23
2.1 Begründungen und Formen der Ganztagschule	24
2.2 Offene Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen	27
2.3 Ganztagsbildung	30
2.4 Kooperationspartner von Ganztagschulen	31
2.4.1 Kooperation von Schule und Jugendhilfe	32
2.4.2 Kooperation von Schule und Sportverein	34
2.5 Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote im Ganztag als „dritte Säule“ des Kinder- und Jugendsports	37
2.6 Gestaltung von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten im Ganztag.....	39
3 Modelle der Partizipation	43
3.1 Begründungslinien des Partizipationsbegriffs.....	44
3.2 Institutionelle und interaktionale Aspekte der Partizipation	48
3.3 Stufenmodelle der Partizipation	49
3.3.1 Stufenmodell der politischen Partizipation	50
3.3.2 Stufenmodell der sozialen Partizipation.....	51

3.4 Demokratische Partizipation in der Schule	53
3.4.1 Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform	54
3.4.2 Handlungsformen demokratischer Partizipation	56
3.4.2.1 Mitbestimmung und Entscheidung	56
3.4.2.2 Mitsprache und Aushandlung	57
3.4.2.3 Mitgestaltung und Engagement	57
3.5 Pädagogische Partizipation in der Schule	59
3.5.1 Pädagogische Partizipation als Synthese zwischen Fremd- und Selbstbestimmung	60
3.5.2 Pädagogische Partizipation im Sportunterricht	64
3.5.2.1 Partizipationsmöglichkeiten erkennen	65
3.5.2.2 Schülerinnen und Schüler informieren	68
3.5.2.3 Partizipation arrangieren	69
3.5.2.4 Partizipation initiieren	71
4 Zusammenfassung und Fragestellung	73
5 Untersuchungskonzeption	77
5.1 Stichprobe	77
5.2 Untersuchungsmethoden	79
5.2.1 Ursprung und Vorzüge von videographischen Methoden	80
5.2.2 Fokussiertes Interview unter Einsatz von Videoaufnahmen	81
5.3 Durchführung der Untersuchung	83
5.3.1 Methodenentwicklung	83
5.3.2 Datenerhebung und Datenaufbereitung	86
5.3.3 Datenauswertung	88
6 Rahmenbedingungen zur Förderung von Partizipation	91
6.1 Strukturelle Voraussetzungen der Schulen	91
6.1.1 Verankerung der Partizipation im Schulprogramm	92
6.1.1.1 Etablieren eines Kinderparlaments	92
6.1.1.2 Etablieren von gemeinsamen Verhaltensregeln	93
6.1.2 Verbindlichkeit der Teilnahme an Ganztagsangeboten	100
6.1.2.1 Verbindliche Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote	101
6.1.2.2 Freiwillige Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote	103
6.1.3 Zwischenfazit	106

6.2	Personale Voraussetzungen von Kindern	107
6.2.1	Alter	108
6.2.2	Geschlecht.....	112
6.2.3	Zwischenfazit	117
6.3	Personale Voraussetzungen von Übungsleiterinnen und Übungsleitern ...	118
6.3.1	Ziele von Übungsleiterinnen und Übungsleitern	118
6.3.2	Pädagogische Kompetenzen von Übungsleiterinnen und Übungsleitern.....	124
6.3.2.1	Zurückhalten als Handlungsmodus	125
6.3.2.2	Eingreifen als Handlungsmodus	127
6.4	Zwischenfazit	131
7	„Orte“ der Partizipationsförderung	133
7.1	Gesprächskreise	134
7.1.1	Orte für verlässliche Strukturen	135
7.1.2	Orte des Informierens	137
7.1.2.1	Informieren über die Ziele der Ganztagsangebote.....	138
7.1.2.2	Informieren über die Inhalte der Ganztagsangebote	141
7.1.2.3	Informieren über gemeinsame Verhaltensregeln in Ganztagsangeboten	143
7.1.3	Orte zur Einübung von Kommunikationsprozessen	146
7.1.4	Zwischenfazit	149
7.2	Auf- und Abbau	149
7.2.1	Beteiligung der Kinder am Auf- und Abbau	150
7.2.2	Zwischenfazit	156
7.3	Übungen und Stationen	157
7.3.1	Übungen	157
7.3.1.1	Übungsformen mitbestimmen und verändern	158
7.3.1.2	Partnerwahl	161
7.3.1.3	Dauer der Übungen.....	163
7.3.2	Stationen.....	163
7.3.2.1	Auswahl der Stationen	164
7.3.2.2	Bewegungsideen an Stationen	165
7.3.2.3	Aufenthaltsdauer an Stationen	166
7.3.3	Zwischenfazit	169

7.4	Spiele.....	169
7.4.1	Spielauswahl	170
7.4.1.1	Auswahl der Spiele.....	170
7.4.1.2	Abstimmung über die Spielauswahl.....	175
7.4.2	Spielteilnehmer.....	178
7.4.2.1	Mannschaftswahl.....	178
7.4.2.2	Bestimmung von Positionen bzw. Funktionen im Spiel.....	184
7.4.2.3	Mitspielen des Übungsleiters	187
7.4.3	Spielregeln	190
7.4.3.1	Erklären und Variieren der Spielregeln	190
7.4.3.2	Einhaltung der Spielregeln	193
7.4.4	Spieldauer	194
7.4.5	Zwischenfazit	195
7.5	Pausen	197
7.5.1	Pause als Grundbedürfnis	198
7.5.2	Pause als Rückzugsgelegenheit.....	200
7.5.3	Zwischenfazit	203
7.6	Offener Anfang.....	204
7.6.1	Dauer.....	204
7.6.2	Materiale Organisation	209
7.6.3	Zwischenfazit	213
8	Zusammenfassende Diskussion	215
9	Didaktische Implikationen	221
	Literatur	227

Vorwort

Der Partizipationsgedanke gehört von jeher zu den zentralen Aufgaben pädagogischen Handelns. Nur wenn es gelingt, Heranwachsende angemessen zu beteiligen, können Erziehungs- und Bildungsprozesse dauerhaft gelingen. In der Kinder- und Jugendhilfe gilt Partizipation daher als *Grundprinzip*, und auch in der Schule halten Elemente der Mitbestimmung zunehmend Einzug (vgl. Bettmer, 2008). Insbesondere in der Ganztagsschule kann der Einbezug von Kindern und Jugendlichen einen Beitrag leisten, die Schule zu einem „*Ort des Lebens und Lernens*“ zu machen. Bislang ist eine Partizipationskultur in der Ganztagsschule allerdings „eher die Ausnahme als die Regel“ (Beher, Haenisch, Hermens, Nordt, Prein & Schulz, 2007, S. 302). Der Wunsch, Partizipation zu ermöglichen, ist zwar oft vorhanden, doch mangelt es neben strukturellen Voraussetzungen vielfach an didaktisch-methodischem ‚Handwerkszeug‘. Die praktische Umsetzung der Partizipation – das „Wo“ und „Wie“ der Mitbestimmung – ist weitgehend unbestimmt (Bettmer, 2009a, S. 171).

Mit diesem *Forschungsdesiderat* befasst sich die vorliegende Arbeit am Beispiel der Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote (BeSS-Angebote) in Offenen Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen. Gerade in Offenen Ganztagsschulen ist Partizipation von zentraler Bedeutung, weil die Nachmittagsangebote explizit dem ‚Freizeitbereich‘ zugeordnet werden und eben nicht den formellen Rahmenbedingungen schulischen Lernens folgen sollen. *Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote* bilden dabei ein besonders erfolgversprechendes Handlungsfeld für die Partizipationsförderung, weil sie sehr beliebt sind und zugleich Möglichkeiten für intensive Interaktionen bieten (vgl. Landessportbund NRW, 2008, S. 27). Gleichwohl gibt es auch in diesem Feld bislang kaum konkrete Konzepte. Vorhandene Ansätze beziehen sich vor allem auf politische Partizipationsprozesse im Jugendalter. Pädagogisch verantwortete Partizipationsprozesse in sportbezogenen Interaktionen mit Kindern sind bislang noch nicht untersucht worden.

Die vorliegende Studie ist Bestandteil des Verbundprojekts „Evaluation des BeSS-Angebotes an Offenen Ganztagschulen im Primarbereich in seinen Auswirkungen auf die Angebote und Struktur von Sportvereinen, Koordinierungsstellen und die Ganztagsförderung des Landessportbundes NRW in Nordrhein-Westfalen“ (BeSS-Eva NRW), das in den Jahren 2009 bis 2011 von den Universitäten Duisburg-Essen und Münster sowie dem Willibald Gebhardt Institut Essen durchgeführt wurde. Auftraggeber der Studie waren der Landessportbund NRW, das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, das Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport NRW sowie die Unfallkasse NRW. Das Projekt bestand aus vier *A-Modulen*, in denen repräsentative quantitative Daten in zehn nordrhein-westfälischen Kreisen und kreisfreien Städten erhoben wurden. Gleichzeitig wurden in vier *B-Modulen* vertiefende qualitative Daten zu den Themen „Förderung gleichberechtigter Teilhabe von Jungen und Mädchen“, „Bewegungsbildung und Gesundheitsförderung“, „Förderung von Partizipation“ sowie „Förderung von Integration und interkulturellem Lernen“ erfasst (vgl. Forschungsgruppe SpOGATA, 2012).

Wir hoffen, mit dem vorliegenden Band einen Beitrag zur Partizipationsdebatte im Ganztage leisten zu können, der das zentrale Feld der Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote differenziert, der zugleich aber über den Sport im engeren Sinne hinausweist und Anregungen für Partizipationsprozesse und demokratisches Handeln im Kindesalter geben kann. Unser Dank gilt den an der Untersuchung beteiligten Schulen, vor allem den Schülerinnen und Schülern sowie dem pädagogischen Fachpersonal für die Bereitschaft, ihnen im Alltag über die Schulter blicken zu dürfen und uns in Interviews Auskunft zu geben, den Kolleginnen und Kollegen im Forschungsverbund für kollegialen Austausch und kritische Rückmeldungen sowie den Auftraggebern der Studie für die Unterstützung eines explorativen Forschungsvorhabens. Ein besonderer Dank geht an Sönke Götschenberg und Sarah Quade für die umfassende Unterstützung bei der Erstellung des Manuskripts.

Münster, im November 2012

Ahmet Derecik, Nils Kaufmann & Nils Neuber

In den vergangenen zwei Jahrzehnten hat sich der gesellschaftspolitische Wunsch verstärkt, Kindern und Jugendlichen mehr Partizipationsmöglichkeiten zu bieten. Einen wesentlichen Anstoß gab die UN-Kinderrechtskonvention von 1989. In dem „Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes“ vom 20. November 1989 wurden „erstmalig politische, zivile, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Rechte von Kindern zusammengefasst und in einer völkerrechtlich verbindlichen Konvention vereinbart“ (Hartnuß & Maykus, 2006, S. 10). Die Bundesrepublik Deutschland unterzeichnete dieses Übereinkommen am 5. April 1992 und verpflichtete sich damit, diese Vereinbarung umzusetzen. Wesentliche Schwerpunkte bilden die Schaffung gesicherter Lebensgrundlagen (Provision), der Schutz vor Gewalt (Protection) und die Implementation von Beteiligungsrechten (Participation) (vgl. Meinhold-Henschel & Schack, 2008, S. 347). Die Forderung nach einer stärkeren Partizipation von Heranwachsenden „resultiert aus der grundlegenden Einsicht, dass sie von Geburt an Mitglieder des demokratischen Gemeinwesens und von daher mit angemessenen Rechten und Pflichten an dessen Gestaltung zu beteiligen sind“ (Hartnuß & Maykus, 2006, S. 10). Knapp zehn Jahre später setzte die „Enquete-Kommission Zukunft des bürgerschaftlichen Engagement“ des Bundestages (1999-2002) im Zuge der Diskussionen über die Zivilgesellschaft neue Impulse für eine Stärkung der Kinderrechte (Bettmer, 2009a, S. 171).

Durch diese Impulse hat das Thema Partizipation von Heranwachsenden in vielen Feldern, z.B. in Familie, Schule und Kommune, enorm an Bedeutung gewonnen. So hat die Diskussion der Kinderrechtskonvention im schulischen Kontext dazu geführt, dass die Kultusministerkonferenz (KMK, 2006, S. 1-2) eine „Erklärung zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes“ abgegeben hat:

Die Kultusministerkonferenz bekennt sich ausdrücklich zu der Kinderrechtskonvention und dem darin festgeschriebenen Recht des Kindes auf Bildung, von dessen Verwirklichung die Zukunft des Einzelnen wie auch der Gesellschaft nicht unwesentlich abhängt. [...] Die Kultusministerkonferenz spricht sich dafür aus, dass die altersgerechte Berücksichtigung der Rechte des Kindes auf Schutz und Fürsorge sowie auf Partizipation essentiell für die Schulkultur ist. [...] Die Kultusministerkonferenz wird bei der Erarbeitung bzw. Überarbeitung einschlägiger Empfehlungen die Grundsätze der Kinderrechtskonvention in Zukunft in besonderer Weise berücksichtigen.

Hartnuß und Maykus (2006, S. 6) gehen einen Schritt weiter und fordern, die Erziehung zur Demokratie und die damit verbundene Förderung von Partizipation als selbstverständlichen und gleichberechtigten Teil im schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag zu verankern:

Ein modernes Bildungsverständnis im Bereich der Schule muss heute darauf abzielen, dass nicht nur kognitives Wissen, sondern auch soziales Lernen und Kompetenzen wie Kommunikations-, Kooperations- und Teamfähigkeit, Empathie und soziales Verantwortungsbewusstsein vermittelt werden. Die Schule muss daher Lern- und Erfahrungsräume zur Verfügung stellen, die die Herausbildung von Engagementbereitschaft und -motivation sowie demokratischer und zivilgesellschaftlicher Handlungsorientierungen junger Menschen fördern.

Demokratisches Handeln ist aber nicht nur auf Schule und Unterricht zu beschränken. Es realisiert sich „vor allem im Lebensalltag, im Selbstverständnis des selbstverantwortlichen und respektierenden, des sich einmischenden und mitgestaltenden, des diskurs- und konfliktfähigen Bürgers“ (Bartnitzky, 2008, S. 39). In diesem Zusammenhang verfolgt das Bundesjugendkuratorium (2009, S. 6) einen lebensweltlich orientierten Zugang zur Demokratie: Kindern und Jugendlichen sollen in allen relevanten Lebensbereichen konkrete Partizipationsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden. Neben der Schule betrifft das nicht zuletzt auch Orte des nicht-formellen und informellen Lernens, wie Familie und Kindertagesstätte, Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen, Vereine und Verbände. Auch das Feld von Bewegung, Spiel und Sport wird dabei als hilfreich angesehen; nicht zuletzt die Sportvereine bieten zahlreiche Möglichkeiten für Beteiligung und bürgerschaftliches Engagement (vgl. z.B. Wienkamp, 2009; Braun & Hansen, 2010). Partizipation kann hier im Sinne einer „Alltagsdemokratie“ verstanden werden (vgl. Olk & Roth, 2007; Betz, Olk & Rother, 2011, S. 276).

Entsprechend regt das Bundesjugendkuratorium in einer Stellungnahme zur Diskrepanz von Anspruch und Wirklichkeit der Partizipation von jungen Menschen

die Entwicklung einer Gesamtstrategie an, die zwischen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen – vor allem den Schulen und den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe – sowie zwischen den politischen Ebenen der Kommunen, der Länder, des Bundes und der Europäischen Union abgestimmt wird (BJK, 2009, S. 3).

Die Hoffnungen knüpfen sich an lokale Bildungslandschaften (vgl. Bradna & Stolz, 2011), vor allem aber an die *Ganztagsschule*. Weil Heranwachsende heute wesentlich mehr Zeit in der Schule verbringen als früher, steigen die Erwartungen an die Ganztagsschulen, sich zu einem Lern- und Lebensraum zu entwickeln, in dem Partizipation als konstitutives Moment betrachtet wird (vgl. Betz, Gaiser & Pluto, 2011, S. 26). Im Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“ (IZBB) zum Ausbau der Ganztagsschulen in Deutschland wird die Förderung von Partizipation daher von Anfang an explizit als eines von sieben „Qualitätskriterien“ genannt (BMBF, 2003a, S. 6). Darüber hinaus ist Partizipation auch „Mittel zum Zweck“ und dient dem Erreichen der weiteren sechs Qualitätskriterien. Die Förderung von Partizipation ist damit implizit in die Forderungen nach *individueller Förderung und Eröffnung von Lebenschancen, Veränderung von Unterricht und Lernkultur, sozialem Lernen, Öffnung von Schule, Kreativer Freizeitgestaltung* sowie *Qualifizierung des Personals* eingebunden (vgl. Stolz, Kaufmann & Schnitzer, 2011, S. 180-182). Die durchgängige Forderung von Partizipation als Qualitätskriterium der Ganztagsschulentwicklung verdeutlicht ihre besondere Bedeutung sowohl für die Entwicklung der Heranwachsenden als auch für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Weil Partizipation als Strukturmaxime des außerschulischen Feldes betrachtet wird, soll insbesondere die Kinder- und Jugendhilfe einen Impuls für eine demokratischere Gestaltung der Schule und des Unterrichts geben (vgl. Stolz, Kaufmann & Schnitzer, 2011, S. 179). Wie die bisherigen Untersuchungsergebnisse zur Umsetzung von Partizipation zeigen, ist bislang jedoch nur an wenigen Ganztagsschulen ein „Demokratie-Ruck“ zu beobachten (Coelen, 2008, S. 262). Die vorliegenden Befunde zur Förderung der Partizipation sind insgesamt eher ernüchternd.

1.1 Forschungsstand zur Förderung von Partizipation

Möglichkeiten und Grenzen der Partizipationsförderung sind bis dato zwar durchaus differenziert untersucht worden, stehen gleichwohl aber nicht unbedingt im Fokus der bildungspolitischen Aufmerksamkeit. Das zeigt in besonderer Weise die Resonanz auf zwei internationale Studien, die fast zur selben Zeit durchgeführt wurden: Die PISA-Studie und die Civic-Education-Studie. In der

aktuellen Bildungsdiskussion dominieren vor allem die Ergebnisse der PISA-Studie. Die Civic-Education-Studie, „bei der in 28 Ländern vierzehn- bis fünfzehnjährige Jugendliche nach ihrer Bereitschaft zum politischen Handeln befragt wurden“, wird dagegen kaum wahrgenommen (Bartnitzky, 2008, S. 38). Dabei belegte Deutschland bei den Untersuchungsergebnissen der Civic-Education-Studie, ähnlich wie bei der PISA-Studie, nur einen unteren Rangplatz. Zugleich zeigte sie, dass deutsche Jugendliche innerhalb der Vergleichsländer die höchste Ausländerfeindlichkeit aufweisen. Im Unterschied zu den PISA-Befunden erregten diese Ergebnisse jedoch kein öffentliches Aufsehen.

Größere Studien im deutschsprachigen Raum nehmen vor allem die Partizipationsförderung in den Settings Familie, Schule und Kommune in den Blick. 2005 hat die Bertelsmann Stiftung mit der Studie „Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland“ die bislang umfangreichste Untersuchung zum Partizipationsverhalten junger Menschen herausgegeben. Es handelt sich dabei um eine Umfrage von Jugendlichen zwischen zwölf bis achtzehn Jahren (Fatke & Schneider, 2005). Vier Jahre später hat das ZDF die Studie „Kinder ohne Einfluss?“ veröffentlicht (Schneider, Stange & Roth, 2009). Laut den Herausgebern stellt sie die erste repräsentative Befragung zur Partizipation von Kindern zwischen acht bis zwölf Jahren in den Lebensbereichen Familie, Schule und Kommune dar. Daneben erfasst auch das Kinderpanel des Deutschen Jugendinstituts (DJI) von 2004 zentrale Facetten der Partizipation von Kindern. Die Befunde fallen nicht in allen Bereichen einheitlich aus, belegen aber generell eine eher gering ausgeprägte Partizipationskultur in den verschiedenen Untersuchungsfeldern (vgl. Alt, Schneider & Steinhübl, 2004).

Allgemein scheint der Umfang an Partizipationsmöglichkeiten in den Bereichen Familie, Schule und Kommune vom *Alter* der Kinder und Jugendlichen abhängig zu sein. So erhalten ältere Heranwachsende mehr Beteiligungsmöglichkeiten als jüngere (Arnold & Steiner, 2011). Faktoren wie Beteiligungsintensität, Zufriedenheit oder persönlicher Gewinn aus der Partizipation nehmen in der Schule im Gegensatz zu den Konstellationen in Familien mit dem Alter sogar eher ab. Dabei fällt der Stellenwert struktureller Einflussgrößen (z.B. Geschlecht, Geschwisterzahl, Schulform oder Migrationshintergrund) in der Schule deutlich niedriger aus, als dies in der Familie der Fall ist. Mit Bezug auf das Kinderpanel des Deutschen Jugendinstituts (DJI) stellt Winkelhofer (2008) fest, dass schulische Partizipation eher von der Persönlichkeit, dem sozialen Status der Schüler bzw. der sozialen Position der Eltern abhängt.

Soziale und kognitive Aufgeschlossenheit als *Persönlichkeitseigenschaft der Kinder* wirkt sich signifikant auf ihr Beteiligungserleben aus. Kindern, die offen für neue Kontakte sind und über Empathie, eine rasche Auffassungsgabe und

Kreativität verfügen, fällt es leichter, Aufgaben verantwortungsvoll zu übernehmen. Eine ausgeprägte Differenzierung ist hier jedoch nicht möglich. Nur 3% der Kinder geben an, wenig oder gar nicht sozial und kognitiv aufgeschlossen zu sein. 50% der Kinder schätzen sich als durchschnittlich aufgeschlossen und 47% als uneingeschränkt aufgeschlossen ein (Winkelhofer, 2008, S. 84). Zudem begünstigt ein hoher *sozialer Status der Kinder bzw. die soziale Position der Eltern* die Möglichkeit der Kinder, an Familienentscheidungen mitzuwirken. Winkelhofer (2008, S. 84) weist darauf hin, dass Partizipationsangebote in der Schule von Kindern besser angenommen werden, wenn sie in der Familie bereits entsprechende Erfahrungen gemacht haben. Immerhin 35% der Kinder, denen Beteiligungsmöglichkeiten aus der Familie bekannt sind, geben an, dass sie sich auch in der Schule einbringen können. Dagegen geben 48% der Kinder, die kaum Gestaltungsmöglichkeiten in der Familie erfahren, an, dass sie teils stark unterdurchschnittliche Beteiligungsmöglichkeiten in der Schule sehen. Aus Familien mit einem hohen Maß an Partizipationsmöglichkeiten tun dies nur 20%. Winkelhofer (2008, S. 80-81) bilanziert:

Im geschützten Bereich der Familie erfahrene und trainierte Möglichkeiten des Gestaltens bzw. der Mitbestimmung beeinflussen partizipatives Handeln im schulischen Kontext positiv. Diese Kinder sind offensichtlich besser in der Lage, Mitsprachemöglichkeiten in der Schule zu erkennen, positiv aufzugreifen und sich aktiv zu beteiligen.

Das bedeutet allerdings nicht, dass die Schule keinen Einfluss auf die Partizipation von Kindern hat. Im Gegenteil, mit einer „kreativen Gestaltung von Beteiligungsangeboten und einer unterstützenden pädagogischen Begleitung kann es [...] gelingen, alle Kinder zu erreichen und damit für alle entsprechende Bildungsangebote zur Verfügung zu stellen“ (Winkelhofer, 2008, S. 84). Trotz der allgemein hoch bewerteten Bedeutsamkeit von Partizipationsprozessen, fallen die vorliegenden empirischen Befunde zur Partizipation in der Schule ernüchternd aus. Es zeichnet sich ab, dass bislang keine flächendeckende Partizipationskultur etabliert werden konnte. In der *Schule* scheint im Laufe der Schülerbiografie eine wachsende Enttäuschung bezüglich der Reichweite von Gremienaktivitäten zu entstehen. Obwohl die Gremienarbeit in den Landesschulgesetzen, zumindest an weiterführenden Schulen, verankert ist, sieht die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in diesem Instrument keine wirksame Form der Interessenvertretung (vgl. BJK, 2009). Die meisten Schüler fühlen sich in wesentlichen Bereichen der Schulorganisation ausgegrenzt und erhalten sowohl in den

Gremien als auch bei der Mitgestaltung des Unterrichts kaum Partizipationsgelegenheiten (vgl. Bettmer, 2009a, S. 172).

Diese unbefriedigenden Ergebnisse werden durch die Befunde der ersten World Vision Kinderstudie (Hurrelmann & Andresen, 2007) bestätigt: Kinder können in der Grundschule nur unregelmäßig mitwirken. In der Studie der Bertelsmann Stiftung geben nur 15% der Heranwachsenden an, sich in der Schule viel oder sehr viel beteiligen zu können (vgl. BJK, 2009, S. 15). Die ZDF-Studie kommt in diesem Zusammenhang zu dem Ergebnis, dass Kinder die Mitbestimmung in der Schule als wenig konfliktrichtig wahrnehmen. Tritt ein Konflikt mit dem Lehrer auf, so haben die Schüler das Gefühl, dass der Wille des Lehrers bei Entscheidungen ihrem eigenen überlegen ist. Selbst bei der Klassenzimmergestaltung bleibt das ‚gefühlte‘ Mitbestimmungsniveau gering. Letztlich gibt jedes vierte Kind an, dass es keine Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule hat (Schneider, Stange & Roth, 2009, S. 29).

Zu einem gegenläufigen Ergebnis kommt das DJI-Kinderpanel. 60% der Kinder geben darin an, dass sie „häufig“ oder „immer“ Einfluss auf die Klassenzimmergestaltung und die Besprechung eigener Themen nehmen können. Darüber hinaus kann sich ein Drittel der Kinder „häufig“ oder „immer“ in die Gestaltung von Pausenregeln einbringen. Ein weiteres Drittel erlebt eine hohe Aushandlungsbereitschaft der Klassenlehrer, und ebenfalls ein Drittel erkennt eine tendenzielle Diskussionsbereitschaft der Lehrkräfte, wenn die Schüler unzufrieden sind (Winkelhofer, 2008). Bei dem Vergleich dieser gegensätzlichen empirischen Ergebnisse ist das Alter der Kinder zu berücksichtigen: Die Kinder der ZDF-Studie waren zum Zeitpunkt der Befragung acht bis zwölf Jahre alt, die Befragten des Kinderpanels fünf bis acht Jahre.

Mehrere Studien zur Partizipation im *Unterricht* belegen, dass mehr als 50% der Befragten ihren Unterricht akzeptieren müssen, wie er ist, und ihn als unbeeinflussbar ansehen. Infolgedessen erlebt sich ein Großteil der Schülerinnen und Schüler bei Planung, Gestaltung und Auswertung des Unterrichts nicht als ernsthaft einbezogen (vgl. Keuffer, 1996; Schmidt, 2002; Alt, Teubner & Winkelhofer, 2005; Böhm-Kasper, 2006; Eder, 2007; Eikel, 2007; Winkelhofer, 2008). Diese allgemeinen Ergebnisse decken sich mit Untersuchungen zur Partizipation im Sportunterricht (vgl. Münster, 1994; Messmer, 1995; Moegling, 1999; Bund, Angert & Wiemeyer, 2003; Bund, Hönnmann, Berner, Kälberer & Bandow, 2003; Jaitner & Linck, 2012). Im Kontext von Schule formulieren Arnold und Steiner (2011), dass Partizipation aus Sicht der Lehrenden dort stattfinden soll und kann, wo es zu keinen direkten Berührungspunkten mit ihrem Handeln kommt. Knauer (1994), Speck (2007) und Brügelmann (2008a) verweisen analog darauf, dass die subjektiv wahrgenommenen Beteiligungsmöglichkeiten steigen, wenn sich die

Beteiligungsthemen vom tatsächlichen Unterrichtsgeschehen und von der Leistungsbewertung entfernen. In der Studie „Mitbestimmen“ zur Partizipation von Viertklässlern kommen Bosenius und Wedekind (2004, S. 307) entsprechend zu dem Schluss:

Partizipation von Grundschülerinnen und Grundschülern findet in verschiedenen Bereichen schulischen Lebens statt. Allerdings fällt es Lehrerinnen und Lehrern offensichtlich leichter, diese Partizipation im Bereich der Organisation von Höhepunkten im Schuljahr und bei der Gestaltung und Einrichtung der Schule und der Klassenräume zu ermöglichen als im zentralen Betätigungsfeld Unterricht. Die Einbeziehung der Kinder in die Unterrichtsgestaltung und Bewertung der Leistungen sind nach wie vor Schwachstellen partizipatorischen Handelns in der Schule.

Speck (2006) fasst die Befunde mehrerer Studien zur Partizipation in der Schule mit der These zusammen, dass insgesamt zwar ein Anstieg an Partizipationsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb des Unterrichts festzustellen sei, dass sich jedoch noch keine Partizipationskultur entwickelt habe. Dementsprechend führt Hafenegger (2005, S. 35) in Anlehnung an Palentin und Hurrelmann (2003) aus, dass die traditionelle Schule „bisher kaum ein Feld und Ort der Autonomie und Partizipation [ist], weil in ihr die Herausforderungen an Kinder und Jugendliche nach Selbstverantwortung und Selbstständigkeit systematisch ausgeklammert werden“. Schlimmer noch: Partizipation wird im schulischen Kontext häufig als *Scheinautonomie* inszeniert. Sie wird als Pflichtaufgabe wahrgenommen, ihr wird eine Alibifunktion zugeschrieben oder sie wird als Scheinpartizipation ohne reales Mitbestimmungsrecht beschrieben (BJK, 2009; Brügelmann, 2008b; Knauer, 1994). Schülerinnen und Schüler werden institutionell zur Partizipation verpflichtet, ohne tatsächlich über Entscheidungsalternativen zu verfügen, wodurch sie letztlich zu „Funktionsgehilfen in formalisierten, absurden Entscheidungsakten degradiert“ werden (Helsper & Lingkost, 2002, S. 151).

Im Gegensatz zum schulischen Unterricht wird der *Ganztagsschule* mehr Potenzial für die Partizipationsförderung zugeschrieben. Aufgrund der längeren Verweildauer und den freizeitorientierten Angeboten der Jugendhilfe, allen voran der Sportvereine, werden große Hoffnungen auf die Ganztagsschule gesetzt. Konkrete Befunde zur *Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Ganztag* sind bislang allerdings noch Mangelware (vgl. Coelen & Wagener, 2009). Am ehesten werden diese Aspekte in den wissenschaftlichen Begleitstudien zur Offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen thematisiert, wobei ihr Hauptaugenmerk auf der institutionellen Ebene liegt (vgl. Behr et al., 2007). Danach erfahren 75% der Kinder an Offenen Ganztagsgrundschulen auf politischer Ebene keine formale Mitbestimmung, z.B. durch Schülervertretungen oder Gremi-

enarbeit. Einen ebenfalls sehr geringen Einfluss sehen die Kinder bei der *Programmplanung der Ganztagsangebote*. Insgesamt antworten 64% der Kinder, dass sie bei der Planung der Ganztagsangebote nicht einbezogen werden. Die größten Beteiligungschancen werden auf interaktionaler Ebene wahrgenommen, etwa bei der Festlegung gemeinsamer Regeln mit den Betreuerinnen und Betreuern (73%). Zudem zeigen die Ergebnisse, dass sich 82% der Kinder mehr Partizipation wünschen, indem sie öfter nach ihrer Meinung gefragt werden wollen. Mädchen nennen dies häufiger als Jungen und ältere Kinder häufiger als jüngere Kinder (vgl. Behr et al., 2007, S. 254-255).

Arnold und Schneider (2011) kommen mit Verweis auf die StEG-Studie (Holtappels, Klieme, Rauschenbach & Stecher, 2008) zu dem Ergebnis, dass sich Heranwachsende nach Ansicht der Schulleitungen besonders in erweiterten bzw. zusätzlichen Bildungs-, Betreuungs- und Freizeitangeboten einbringen können. Dabei konnte ein bemerkenswert hoher und durch deutliche Mitbestimmungsmomente geprägter Wert für die Primarstufe festgestellt werden. Allerdings wird auch die reduzierte Reichweite der Primarschulen in den Bereichen der Schulkultur und der Unterrichtsgestaltung in Zusammenhang mit Partizipation betont. Entsprechend scheint sich eine Partizipationskultur im Moment am ehesten in den informellen und nicht-formellen Settings der Ganztagschule zu etablieren.

Diese These wird in der Studie „Partizipation an ganztägigen Grundschulen“ (PagGs) bestätigt und differenziert. Demnach sehen Erst- und Zweitklässler „ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten fast ausschließlich im Freizeitbereich [...] (etwa in Pausen) oder im Sportunterricht (z.B. bei der Wahl von Spielen oder Mannschaften)“ (Coelen & Wagener, 2011, S. 124). Weiterhin wird gefolgert, dass Partizipation von Kindern in Ganztagschulen vor allem von den Einstellungen und *Kompetenzen der Pädagogen sowie von den institutionell-strukturellen Rahmenbedingungen der Ganztagschule* abhängig ist. In Offenen Ganztagsgrundschulen scheinen die Kinder aufgrund der vermehrten Freizeitangebote in ihrer Wahrnehmung mehr Partizipationsmöglichkeiten zu erhalten als in gebundenen Ganztagsgrundschulen (vgl. Coelen & Wagener, 2011, S. 125).

An *Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote* bestehen in dieser Hinsicht besondere Erwartungen, da sich das Feld nicht nur durch große Beliebtheit und einen hohen Aufforderungscharakter auszeichnet, sondern auch durch intensive Interaktionen. Konkrete Befunde zu Partizipationsmöglichkeiten in Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten in Offenen Ganztagsgrundschulen, die 2008 im Rahmen einer Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zum Offenen Ganztag im Primarbereich in NRW erhoben wurden, liefern die Ausführungen von Haenisch (2011). Die Befunde belegen die hohe Bedeutung von altersange-

messenen Aufgaben und Spielformen für Kinder. Damit Kinder z.B. während des Spielens partizipieren können, müssen sie aufgrund ihrer divergierenden Interessen in verschiedene Spielformen eingewiesen werden und sollten sich mit ihren eigenen Spielideen einbringen können. Derartige Aktivitäten werden bei rund 80% der Fachkräfte weitestgehend oder umfassend umgesetzt. Vergleichbar hoch liegen Aktivitäten im Zusammenhang mit gemeinsam ausgehandelten Spielregeln. Neben den Aktivitäten zur Kompetenzförderung im sportfachlichen Bereich sind auch überfachliche Ziele, wie Partizipation, von hoher Bedeutung (vgl. Haenisch, 2011, S. 202).

Im Gegensatz zum Sportunterricht können die Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse der Kinder in Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten im Ganztags stärker berücksichtigt werden. Die pädagogischen Fachkräfte können sich besser auf die Spielideen der Kinder einlassen, sie können offene Situationen zum Experimentieren mit Bewegungsmöglichkeiten herstellen, und vor allem können die Kinder deutlich intensiver als im Unterricht ihre Bewegungs- Spiel- und Sportangebote selbst kreieren (vgl. Haenisch, 2011, S. 206). Bei der Charakterisierung der Angebote ist eine vergleichsweise hohe Partizipationskultur nicht verwunderlich, da das „Selbstverständnis des Personals im Bereich BeSS (Bewegung, Spiel und Sport) – wie das des Personals in den anderen Bereichen – deutlich pädagogisch und keinesfalls fachlich geprägt“ ist (Haenisch, 2011, S. 208). Ihr Selbstverständnis zeichnet sich in erster Linie durch Zuschreibungen, wie „Pädagoge/in“, „Betreuer/in“ oder „Freizeitgestalter/in“, aus.

Fachpersonal mit einer stärker fachbezogenen Qualifikation, z.B. Trainerinnen und Trainer, legen dagegen deutlich mehr Wert auf das Erreichen motorischer Ziele. Damit rücken sportfachliche Aspekte, wie die Förderung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, in den Vordergrund, was sich z.T. negativ auf die Förderung von Partizipation auswirken kann. Auch wenn Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote zahlreiche Gelegenheiten für Partizipationsprozesse bieten, fühlen sich viele Anbieter nicht in der Lage, umfassend und zielgerichtet zur Förderung der Partizipation von Kindern beizutragen. Sie sind auf konkrete Planungs- und Handlungshilfen angewiesen. Der Großteil der empirischen Untersuchungen zur Partizipationsförderung befasst sich jedoch mit institutionell-strukturellen Aspekten der Mitbestimmung und liefert wenig Hinweise für die konkrete Umsetzung. Studien zur Förderung von Partizipation auf der interaktionalen Ebene sind dagegen Mangelware. Am ehesten liegen sie im Feld des Sports vor. Neben den quantitativen Ergebnissen von Haenisch (2011) existiert eine qualitative Studie von Messmer (1995) zur Partizipation im Sportunterricht an weiterführenden Schulen, die auf die Notwendigkeit eines *pädagogischen Partizipationsbegriffs* verweist.

Insgesamt zeigen die Befunde zur Partizipationsförderung in unterschiedlichen Feldern, dass „bei der Umsetzung der Partizipationsangebote noch immer deutliche Defizite und eine enorme Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit bestehen“ (BJK, 2009, S. 2). Generell konnte bisher keine „strukturelle Nachhaltigkeit im Sinne verlässlicher, situations- und personenunabhängiger Partizipationsangebote für Kinder und Jugendliche“ verwirklicht werden (BJK, 2009, S. 5). Dementsprechend zieht das Bundesjugendkuratorium folgendes Resümee:

Der Stand der Entwicklung ist gekennzeichnet durch ‚Beteiligungsinseln‘ und ‚gute Praxisbeispiele‘, die sich mit ihren positiven Merkmalen und partiellen Erfolgen umso schärfer von der ‚grauen Wirklichkeit‘ des Partizipationsgeschehens abheben. Die Mehrzahl der Ansätze und Verfahren zur Partizipation hat den Status von zeitlich begrenzten Projekten; es fehlt an struktureller Nachhaltigkeit und Vernetzung mit anderen Institutionen im kommunalen bzw. überörtlichen Raum (BJK, 2009, S. 23).

1.2 Ziele und Aufbau des Buches

Pädagogische Fachkräfte stehen der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen durchaus positiv gegenüber und bewerten Partizipation als einen „Entwicklungsbereich, dem in Zukunft mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte“ (Beher et al., 2007, S. 257). Was fehlt, ist also weniger eine positive Grundhaltung, als vielmehr konkrete Planungs- und Handlungshilfen zur Umsetzung von Partizipation in der pädagogischen Praxis. Das bezieht sich sowohl auf die institutionell-strukturelle Ebene als auch auf die interaktionale Ebene zwischen Lehrenden und Lernenden. Als Feld, das sich sowohl einer hohen Beliebtheit erfreut als auch spezifische pädagogische Möglichkeiten bietet, erweisen sich Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote im Ganzttag. Sie gehören zu den häufigsten und subjektiv wichtigsten Angeboten von Ganzttagsschulen. Vor diesem Hintergrund verfolgt die vorliegende Studie zwei grundlegende *Zielsetzungen*: Zum einen soll das *Wo und Wie* der Partizipationsförderung auf einer interaktionalen Ebene ermittelt werden. Zum andern sollen die *Voraussetzungen* der Förderung von Partizipation in Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten untersucht werden.

Im theoretischen Teil werden zunächst die *pädagogischen Begründungen und Formen von Ganzttagsschulen* (Kap. 2.1) thematisiert, und im Anschluss hieran wird das Modell der *Offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen* näher vorgestellt (Kap. 2.2). Im Sinne einer *Ganztagsbildung* ermöglichen Ganztagsschulen unterschiedliche Lernformen (Kap. 2.3), wozu in hohem Maße außer-

schulische Kooperationspartner beitragen. Als wichtigste *Kooperationspartner* erweisen sich die Jugendhilfe und der Sportverein (Kap. 2.4). *Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote im Ganzttag* stellen ein besonderes Feld dar, das als „dritte Säule“ des Kinder- und Jugendsports bezeichnet wird (Kap. 2.5). Konkrete empirische Ergebnisse zur *Gestaltung von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten im Ganzttag* liegen bislang jedoch nur in Ansätzen vor (Kap. 2.6).

Im Folgenden werden die *Begründungslinien des Partizipationsbegriffs* dargelegt. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, inwieweit die entwicklungsbedingten Voraussetzungen von Kindern zur Partizipation erfüllt sind (Kap. 3.1). Zur Förderung von Partizipation spielen allerdings zwei weitere Aspekte eine wichtige Rolle: Die institutionellen und interaktionalen Voraussetzungen der Partizipationsförderung (Kap. 3.2). Vor dem Hintergrund der Begründungslinien kann zwischen einem politischen und einem sozialen Partizipationsbegriff unterschieden werden, deren Umsetzung anhand von *Stufenmodellen der Partizipation* verdeutlicht wird (Kap. 3.3). Zur Förderung politischer und sozialer Partizipation ist es erforderlich, dass Heranwachsende die Möglichkeit erhalten, aktiv zu handeln. Politische Partizipation, soziale Partizipation und aktives Handeln werden im Modell der *Demokratischen Partizipation in der Schule* von Eikel (2007) zusammengefasst (Kap. 3.4).

Das Modell der demokratischen Partizipation liefert theoretische Grundlagen zum Partizipationsbegriff und zeigt auf, über welche Kompetenzen Heranwachsende verfügen sollten, um in einer demokratischen Gesellschaft partizipieren zu können. Es gibt aber kaum Auskunft darüber, wo und vor allem wie Heranwachsende Partizipation lernen können. Dazu bedarf es eines pädagogischen Partizipationsbegriffs, der als Synthese zwischen Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung charakterisiert werden kann. *Pädagogische Partizipation in der Schule* findet auf der Interaktionsebene zwischen Lehrenden und Lernenden statt (Kap. 3.5). Dabei wird das Ziel verfolgt, die Heranwachsenden zum demokratischen Handeln zu befähigen. Messmer (1995) liefert dafür Planungs- und Handlungshilfen in Bezug auf den Sportunterricht, die in modifizierter Form auf Bewegungs-, Spiel und Sportangebote im Ganzttag übertragen werden können.

Nach den theoretischen Grundlagen folgen das *Zwischenfazit und die Fragestellungen* für die empirische Untersuchung (Kap. 4) sowie die Darstellung der *Untersuchungskonzeption* (Kap. 5). Die Ergebnisdarstellung teilt sich entsprechend der Untersuchungsziele in zwei Kapitel. Im ersten Ergebniskapitel werden die *Rahmenbedingungen zur Förderung von Partizipation* herausgearbeitet (Kap. 6). Dazu gehören die strukturellen Voraussetzungen der Partizipationsförderung in Offenen Ganztagsgrundschulen sowie die personalen Voraussetzungen der Kinder sowie der Übungsleiterinnen und Übungsleiter.

Im zweiten Ergebniskapitel werden die ‚Orte‘ der *Partizipationsförderung* aufgezeigt, also wo und wie Partizipation in Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten im Ganzttag umgesetzt wird (Kap. 7). Für das Wo der Partizipation können sechs ‚Orte‘ identifiziert werden, in denen auf der interaktionalen Ebene das Wie der Partizipationsförderung stattfindet. Die Untersuchung wird mit einer *zusammenfassenden Diskussion* (Kap. 8) und darauf aufbauenden *didaktischen Implikationen* für die Praxis beendet (Kap. 9).

In Deutschland gibt es Ganztagschulen bereits seit dem 19. Jahrhundert. Anfänglich war die ganztägige Organisation des Schultages mit „geteilter“ Unterrichtszeit sogar der Normalfall. Der Unterricht fand in der Regel montags bis samstags von 8-12 Uhr und von 14-16 Uhr statt. Dazwischen gab es eine Mittagspause, in der Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte zum Essen nach Hause gingen. Diese Form der Ganztagschule hielt sich bis ins 20. Jahrhundert hinein. Allerdings wurden zunehmend Bedenken geäußert. Im Zentrum stand die so genannte „Überbürdungsklage“. Gerade im Bereich des höheren Schulwesens waren lange Schulwege viermal täglich zurückzulegen; dazu kamen zusätzliche Hausaufgaben. Außerdem fehlten die Heranwachsenden vor allem in ländlichen Familienbetrieben bei der Arbeit. Daher wurde immer häufiger auf die bis heute verbreitete Vormittagsschule umgestellt. Gleichwohl hatte die Idee der Ganztagschule weiterhin Bestand. Vor allem reformpädagogische Ansätze, wie die Landerziehungsheime, die Wald- und Freiluftschulen oder die Arbeitsschulbewegung, setzten auf die Rhythmisierung des Schultages und die Einbettung des Unterrichts in ein umfassendes Schulleben (vgl. Ludwig, 2005).

Auch nach 1945 gab es immer wieder Bestrebungen zur Einführung von Ganztagschulen, nicht zuletzt im Rahmen der Gesamtschuldiskussion. Trotz nicht unerheblicher Diskontinuitäten blieb die Idee der Ganztagschule damit insgesamt virulent. Allerdings wurde sie erst Anfang des 21. Jahrhunderts vor dem Hintergrund von *Schulleistungsuntersuchungen*, wie PISA, TIMSS oder IGLU, wieder verstärkt aufgegriffen. Aufgeschreckt durch die schlechten Untersuchungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler kam das deutsche Schulsystem auf den Prüfstand. Der Blick ins Ausland legte eine Verlängerung des Schultages nahe, obwohl die reine Schulzeit offensichtlich nicht ausschlaggebend für den