

## Gesprächskreise als Chance der Partizipationsförderung: Eine empirische Untersuchung zu Sportangeboten in der offenen Ganztagschule

*Ahmet Derecik, Nils Neuber*



Ahmet Derecik



Nils Neuber

### **Zusammenfassung**

Mit dem Ausbau von Ganztagschulen ist die Erwartung verbunden, die Schule zu einem Lern- und Lebensraum zu gestalten, in dem Partizipation ein konstitutives Moment ist. Die Hoffnungen richten sich vor allem auf die Kinder- und Jugendhilfe als Kooperationspartner von Schule. Bisher liegen dazu jedoch kaum empirische Befunde vor. Mit diesem Forschungsdesiderat befasst sich der Beitrag am Beispiel von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten in offenen Ganztagsgrundschulen. Ausgehend von Modellen der demokratischen Partizipation sowie der pädagogischen Partizipation wird ein Modell der Partizipationsförderung in der Ganztagschule entwickelt. Auf dieser Grundlage werden über ein qualitatives Untersuchungsdesign mittels Videoaufnahmen und fokussierender Interviews Partizipationsprozesse von Kindern im Rahmen von Sportangeboten erfasst. Exemplarisch werden empirische Befunde zu Gesprächskreisen berichtet, die den Spielraum für eine intentionale Partizipationsförderung im Ganztage verdeutlichen.

*Schlagerworte:* Partizipation, Ganztagschule, Sportangebote, Gesprächskreise

*Discussion groups as an opportunity for the promotion of participation: empirical findings on sports offers in open all-day schools*

### **Abstract**

The expansion of all-day schools is connected with the expectation that school should become a learning and living space in which participation is a constitutive moment. Hopes are primarily aimed at child and youth welfare as a cooperation partner of school. So far, there are hardly any empirical findings in this field. Based on the example of open all-day primary schools, this paper focuses on this research desideratum. Referring to models of democratic participation and educational participation a model for the promotion of participation in all-day schools will be developed. In a qualitative research design, the participation processes of children in sports offers will be recorded using video recordings and interviews. The empirical findings on discussion groups will be illustrated showing the wide scope for the intentional promotion of participation in all-day schools.

*Keywords:* Participation, All-day school, Sports offers, Discussion groups

## 1 Einleitung

Im Zuge der Ganztagsschulentwicklung wird eine verstärkte Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Bildungsanbietern gefordert, vor allem in den Bereichen Sport, Musik und Kultur. Hintergrund dieser Überlegungen ist nicht nur die angespannte Finanzlage der öffentlichen Haushalte, sondern auch der Wandel des Erziehungs- und Bildungssystems in modernen Gesellschaften (vgl. *Grunert/Wensierski* 2008). Ausgehend von einem differenzierten Bildungsverständnis wird in diesem Zusammenhang von einer *Ganztagsbildung* gesprochen. Darunter werden Institutionalisierungsformen verstanden, die formelles und nicht-formelles Lernen „durch die komplementären Kernelemente Schulunterricht und Jugendarbeit unter Beibehaltung ihrer jeweiligen institutionellen Eigenheiten zu einem integrierten Ganzen gestalten“ (*Coelen* 2006, S. 131). Im Zuge der Ganztagsschulentwicklung eröffnet die Verzahnung nicht-formeller und formeller Lernformen, ergänzt durch informelle Lernmöglichkeiten, nicht nur eine Vielzahl an *Erfahrungs- und Lerngelegenheiten*, sondern auch zahlreiche Chancen für die Förderung von Partizipation, die die traditionelle Vormittagsschule so nicht bieten kann (vgl. *Neuber* 2009).

Die Kooperation von Ganztagsschule und Jugendhilfe verläuft mittlerweile im Großen und Ganzen erfolgreich; das gilt auch für die Kooperation von Schulen und Sportvereinen. Sportvereine sind zudem die am häufigsten genannten Kooperationspartner von Ganztagsschulen (vgl. *Arnold* 2010, S. 96; *Züchner/Rauschenbach* 2011, S. 185; *Laging/Stobbe* 2011, S. 221). In Bezug auf die Angebotszufriedenheit kommt *Haenisch* (2011) zu dem Fazit, dass Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten „die Rangfolge der inhaltlich akzentuierten außerunterrichtlichen Angebote“ (S. 200) anführen (vgl. auch *Forschungsgruppe SpOGATA* 2012, S. 17). Als freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe orientieren sich die Sportvereine an den Grundgedanken des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG), d.h. ihre Arbeit zielt sowohl auf das Anregen sportlicher Aktivitäten als auch auf die Förderung personaler und sozialer Kompetenzen (vgl. *Golenia/Neuber* 2010).

Insofern zählt auch die *Partizipationsförderung* zu den zentralen Zielen von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten im Ganztag, zumal in offenen Ganztagsschulen, deren Angebote im so genannten ‚Freizeitbereich‘ stattfinden. Das „Qualitätsmanual Bewegung, Spiel und Sport“ fordert entsprechend, dass Übungsleiterinnen und Übungsleiter im Ganztag einen demokratischen Führungsstil pflegen und die Partizipation jedes Kindes fördern sollen (*Landessportbund NRW* 2008, S. 27). Gleichwohl stehen empirische Befunde zu diesem Feld bislang aus. Diesem Forschungsdesiderat widmet sich die vorliegende explorative Studie am Beispiel von *Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten* (BeSS-Angebote) an offenen Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen (vgl. *Forschungsgruppe SpOGATA* 2012).

## 2 Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote im Ganztag als „dritte Säule“ des Kinder- und Jugendsports

Ganztagsangebote finden zwar in aller Regel in der Schule statt, sie sind aber nicht mit dem Sportunterricht vergleichbar, da sie nicht auf curricularen Vorgaben basieren und keine Noten vergeben werden. Zudem sind sie oft jahrgangsübergreifend konzipiert. Die

Sportangebote werden häufig von Übungsleiterinnen und Übungsleitern geleitet. *Ganztagsangebote* sind aber auch kein Vereinstraining, da sie unter den Rahmenbedingungen der Schule stattfinden. Sie beruhen oft auf einer verpflichtenden Teilnahme für ein Schulhalbjahr. Zudem werden in der Regel keine Wettkämpfe ausgetragen, und die Gruppen sind zumeist relativ heterogen. Sowohl Übungsleiter/-innen als auch Sportlehrkräfte geben an, dass ihre üblichen Routinen bei der Gestaltung von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten im Ganzttag nicht greifen (vgl. *Schulz-Algie/Derecik/Stoll* 2009). Insofern handelt es sich um einen neuen Angebotstyp. Die Erfahrungen aus der hessischen Initiative „Sportverein plus Schule“ (vgl. *Derecik* u.a. 2012) bestätigen die Annahme des *Lan dessportbunds NRW* (2004): „Es entsteht ein Szenario, dass sich neben den beiden zentralen Säulen der bestehenden Struktur des Kinder- und Jugendsports (...) – dem Schulsport und dem Vereinssport – zunehmend eine dritte Säule ‚Sport im Ganzttag‘ entwickeln kann“ (S. 7).

Durch den Ausbau von Bewegungs- und Sportangeboten im Ganzttag haben sich somit die Strukturen des Kinder- und Jugendsports geändert, da sich neben dem staatlich verantworteten Sport in der Schule und dem gemeinwohlorientierten Kinder- und Jugendsport im Verein „im Bereich der außerunterrichtlichen schulischen Angebote eine weitere ‚Säule‘ der Kinder- und Jugendbildung im Sport gebildet“ hat (*Pack/Bockhorst* 2011, S. 169) (s. Abb. 1).

Abb. 1: Das Drei-Säulen-Modell der Kinder- und Jugendbildung im Sport  
(*Pack/Bockhorst* 2011, S. 169; mod. nach *Kohl* 2004, S. 16)



Insofern geht es bei den Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten im Ganzttag um mehr „als nur um eine nahtlose Verlängerung von Vereinsangeboten oder nur um eine Verdoppelung des schulischen Sportunterrichts“ (*Naul* 2006, S. 21). Das stellt pädagogische Fachkräfte vor besondere Herausforderungen, da sie sich „pädagogisch in einem neuen *Schnittpunkt zwischen einer Sozial- und Sportpädagogik*“ befinden (*Naul* 2006, S. 21; Hervorhebung d. Verf.). Entsprechend sind ihre Handlungsweisen auch nicht mit denen von Übungsleiter/-innen und Sportlehrkräften in ihren herkömmlichen Settings vergleichbar. Diese sportbezogenen Überlegungen dürften ebenso auf andere Angebote übertragbar sein. Ganztagsangebote im Allgemeinen und Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote im Besonderen unterliegen damit besonderen Anforderungen (vgl. *Neuber* 2009). Eine wesentliche Herausforderung stellt die *Förderung von Partizipation* dar.

### 3 Partizipationsförderung in der Ganztagschule

Da der Partizipationsbegriff sehr unterschiedlich verwendet wird, bietet sich eine Differenzierung nach *politischen, sozialen und pädagogischen Aspekten* der Partizipation an (vgl. *Betz/Gaiser/Pluto* 2011). Das Konzept der *Demokratischen Partizipation* von *Eikel* (2007) bezieht sich auf die Schule und vereint konventionelle Formen politischer Partizipation mit Formen sozialer Partizipation und aktiver Mitgestaltung. Im Sinne einer politischen *Mitbestimmung und Entscheidung* soll zum einen nicht vollkommen auf das Abgeben einer Stimme verzichtet werden, zum anderen „erfordert demokratische Partizipation auch die Kooperation und Zusammenarbeit in Gruppen und Netzwerken, die entsprechende Kommunikationsprozesse in Form demokratischer *Mitsprache und Aushandlung* umfassen“ (*Eikel* 2007, S. 19; Hervorhebung d. Verf.). Die politische und soziale Akzentuierung des demokratischen Partizipationsbegriffs bedarf darüber hinaus Formen aktiver Verantwortungsübernahme, die mittels aktiver *Mitgestaltung und Engagement* zu erreichen sind. Mit dieser dritten Form des demokratischen Partizipationsbegriffs wird sowohl die Bedeutung einer aktiven Verantwortungsübernahme bei gesellschaftlichen Aufgaben, als auch die Bedeutung des aktiven Handelns für erfolgreiches Lernen in der Schule herausgestellt.

Für die Förderung von Partizipation ist es von zentraler Bedeutung, dass die Handlungsformen der *Mitbestimmung, Mitsprache und Mitgestaltung* konsequent miteinander verknüpft werden. Ohne an dieser Stelle auf die konkreten Handlungsformen einzugehen (vgl. *Eikel* 2007, S. 16-19), kann resümiert werden, dass mit diesem Modell eine theoretische Grundlage zur Bestimmung des Partizipationsbegriffs geliefert wird, deren Wirkungsbereich durchaus über die Schule hinausgeht. Damit erarbeitet *Eikel* (2007) vor allem das ‚Wozu‘ der *Partizipation als normative Zielvorstellung*. Allerdings liefert sie keine Hinweise, wo und wie genau diese inszeniert werden können. Genau hierin liegt jedoch das zentrale Forschungsdesiderat. Was bislang in der Diskussion um Partizipation fehlt, ist eine konkrete Planungs- und Handlungshilfe für Lehrende, die das „Wo“ und „Wie“ der Partizipation beschreibt (vgl. *Bettmer* 2009, S. 171). Hier kann das Modell der Pädagogischen Partizipation im (Sport-)Unterricht von *Messmer* (1995) Hinweise liefern.

Auch dieses Modell ist zunächst schulbezogen. *Messmer* (1995, S. 27) konzentriert sich bei der Bestimmung des Partizipationsbegriffs<sup>1</sup> auf Unterrichtsprozesse und ist dabei bestrebt, auf der interaktionalen Ebene „*Planungshilfen*“ für den Unterricht zu entwickeln. Damit geht es ihm um die Frage, wo und wie Partizipation konkret gefördert werden kann. Als pädagogisch-didaktische Auslegung des Partizipationsbegriffs zielt der Ansatz auf eine zielorientierte Sequenzfolge von Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung (vgl. *Messmer* 1995, S. 38; *Eidgenössische Sportkommission* 1998, S. 54). Damit werden Heranwachsenden vor Überforderung geschützt, zugleich können ihnen ausreichend Gelegenheiten geboten werden, „in denen Partizipation erlernt werden kann“ (*Betz/Gaiser/Pluto* 2011, S. 16).

In Anlehnung an *Gieseckes* (1989) Begriffe *Erkennen, Informieren, Arrangieren* und *Initiieren* systematisiert *Messmer* (1995) in seiner Untersuchung zur Partizipation von jugendlichen Schülerinnen und Schülern unterrichtliche Partizipationsmöglichkeiten. Zunächst definiert er unterrichtliche Entscheidungen („Wo“), bei denen Partizipation möglich ist (vgl. *Messmer* 1995, S. 87). Sind die Möglichkeiten bestimmt, „sollten sie mit entsprechenden Maßnahmen inszeniert werden“ (*Messmer* 1995, S. 112). Bei diesem Schritt

geht es um das Schaffen von personalen und situativen Voraussetzungen, also um das „Wie“ der Partizipation (vgl. *Messmer* 1995, S. 87). Das „Informieren“ dient dabei dem Schaffen personaler Voraussetzungen, sodass Schülerinnen und Schüler reflexiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen können. „Arrangieren“ und „Initiiieren“ betreffen die situativen Voraussetzungen zum Ermöglichen von Partizipation. In der Praxis handelt es sich oft um eine Kombination dieser Inszenierungsformen, und dies umso mehr, je breiter die Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern werden (vgl. *Messmer* 1995, S. 94).

Insgesamt konkretisiert *Messmer* damit zwar das „Wo“ und „Wie“ der Partizipation im Unterricht, vor allem seine Angaben zum „Wo“ bleiben jedoch allgemein. Es fehlen konkrete Handlungssituationen, in denen Partizipation greifbar wird bzw. inszeniert werden kann. In Erweiterung zu *Messmer* sind daher anschauliche ‚Orte‘ der Partizipationsförderung zu suchen, innerhalb derer die Förderung von Partizipation durch Informieren, Arrangieren sowie Initiieren erfolgen kann.

Dafür erscheint es hilfreich, das Modell der Pädagogischen Partizipation um einen Situationsansatz zu erweitern (vgl. *Deinet* 1992, S. 56). Die Einführung des Situationsbegriffs in das Modell der pädagogischen Partizipation kann als Kunstgriff verstanden werden, durch den allgemein verständliche ‚Orte‘ sichtbar werden, in denen wiederum die Inszenierung einer Partizipationsförderung in konkreten Handlungssituationen möglich ist. Die vorliegende Untersuchung setzt also bei schul- und schulsportbezogenen Konzepten an und überträgt diese durch die Einführung einer situativen Komponente auf intentionale Lehr-Lern-Situationen in Ganztagsangeboten. Dieses kombinierte und am Situationsansatz orientierte Konzept kann als Modell der *Partizipationsförderung in der Ganztagschule* bezeichnet werden (s. Abb. 2). Im Folgenden wird das Modell in Bezug auf Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote angewendet.

Abb. 2: Modell der Partizipationsförderung in Ganztagschulen (mod. nach *Messmer* 1995 und *Eikel* 2007)



#### 4 Forschungsstand und Fragestellungen

Trotz der hohen Bedeutsamkeit von Partizipationsprozessen fallen die empirischen *Befunde zur Partizipation in der (Grund-)Schule* ernüchternd aus. Es zeichnet sich ab, dass „bei der Umsetzung der Partizipationsangebote noch immer deutliche Defizite und eine enorme Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit bestehen“ (BJK 2009, S. 2). Tatsächlich konnte bislang keine flächendeckende Partizipationskultur in der Schule und im Unterricht etabliert werden. Mit Verweis auf die StEG-Studie (vgl. *Holtappels* u.a. 2008) formulieren *Arnold/Steiner* (2011) zusammenfassend, dass Partizipation in der Schule aus Sicht der Lehrenden dort stattfinden soll und kann, wo es zu keinen direkten Berührungspunkten mit ihrem Handeln kommt. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass sich Heranwachsende nach Ansicht der Schulleitungen besonders in erweiterten bzw. zusätzlichen Bildungs-, Betreuungs- und Freizeitangeboten einbringen können.

Im Gegensatz zur Halbtagschule wird der *Ganztagschule* damit ein höheres Potenzial für die Partizipationsförderung zugeschrieben. Konkrete Befunde zur *Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Ganztag* sind bislang allerdings ebenfalls noch Mangelware (vgl. *Coelen/Wagener* 2009). Am ehesten werden diese Aspekte in den wissenschaftlichen Begleitstudien zur Offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen thematisiert, wobei das Hauptaugenmerk auf der institutionellen Ebene liegt. Insgesamt wünschen sich 82% der Kinder mehr Partizipation, indem sie öfter nach ihrer Meinung gefragt werden wollen. Mädchen nennen dies häufiger als Jungen und ältere Kinder häufiger als jüngere Kinder (vgl. *Behr* u.a. 2007, S. 254-255). In der Studie „Partizipation an ganztägigen Grundschulen“ (PagGs) 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). Erste quantitative Befunde zu *Partizipationsmöglichkeiten bei Sportangeboten* in Offenen Ganztagsgrundschulen liefern die Ausführungen von *Haenisch* (2011). Danach kann der Sport eine vergleichsweise hohe Partizipationskultur vorweisen, 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. Qualitative Untersuchungen, die sich auf die konkreten Möglichkeiten der Partizipationsförderung konzentrieren und systematisch die Partizipationsprozesse in den Fokus rücken, stehen jedoch aus. Vor dem Hintergrund des Forschungsstands und der bisherigen theoretischen Ausführungen lassen sich für die empirische Untersuchung zwei Fragestellungen ableiten, die in einem explorativen Zugang erfasst werden sollen:

1. Unter welchen Rahmenbedingungen findet Partizipation in Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten statt?
2. Wo und wie wird Partizipation in Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten inszeniert?

## 5 Untersuchungskonzeption

Für die explorative Untersuchung wurden fünf *Ganztagsgrundschulen* im Sinne des theoretical samplings ausgewählt. In Anlehnung an die Strukturierung der *Forschungsgruppe SpOGATA* (2008) wurden in diesen Schulen, die aus vier sozialräumlichen Siedlungstypen (Ballungskern, Ballungsrandgebiet, solitäres Verdichtungsgebiet und ländlich geprägte Zone) stammen, insgesamt 14 Ganztagsangebote systematisch beobachtet (s. Tab. 1).

Tab. 1: Übersicht der beobachteten Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote

Stichprobe	Sportartenspezifisch		Sportartübergreifend	
Beobachtungen	2 x Ringen und Raufen (1-4)	Mädchenfußball (1-4)	Bewegungslandschaften (1/2)	Artistik (3/4)
	Jungenfußball (1-4)	Jungenfußball (1/2)	Mädchensport (1-4)	Sportmotorik (1/2)
		Jungenfußball (3/4)	3 x Sportangebot (3/4)	Allgemeinsport (1)
Summe	6 sportartenspezifische Angebote		8 sportartenübergreifende Angebote	

Die Stichprobe der interviewten Personen richtete sich nach den beobachteten Ganztagsangeboten, wobei 16 pädagogische Fachkräfte (Übungsleiterinnen und Übungsleiter) ausgewählt wurden, elf jüngere (unter 33 Jahre) und fünf ältere (über 40 Jahre). Bei den Kindern wurden sowohl jüngere als auch ältere Kinder interviewt, um deren subjektive Sichtweisen auf Partizipationsprozesse zu erfassen. Insgesamt wurden 40 Interviews mit Kindern der ersten bis vierten Klasse geführt: 20 mit Erst- und Zweitklässlern und 20 mit Dritt- und Viertklässlern (s. Tab. 2).

Tab. 2: Übersicht der Interviews mit Kindern sowie Übungsleiter/-innen

Stichprobe	Kinder				Übungsleiter			
	1./2. Klasse		3./4. Klasse		< 33		> 40	
	m	w	m	w	m	w	m	w
Interviews	10	10	11	9	7	4	2	3
Summe	20		20		11		5	

Als Untersuchungsmethoden kamen zunächst Videoaufnahmen zum Einsatz. Sie orientierten sich an den zentralen Begriffen der pädagogischen Partizipation (s. Kap. 3) und wurden genutzt, um soziale Handlungen, in denen Partizipationsprozesse stattfinden, sichtbar zu machen (vgl. *Knoblauch/Schnettler* 2007, S. 585). Dadurch geraten *Alltags-handeln und Alltagssituationen* in den Blick, die vor allem für Kinder nicht nur anregend und motivierend wirken, sondern sie in die Lage versetzen, detailliertere Informationen über die erlebte Situation zu liefern (vgl. *Heinzel* 1997, S. 406). Gleichzeitig wurden ebenfalls theoriegeleitet Leitfäden für die fokussierenden Interviews mit Kindern und Übungsleiter/-innen angefertigt. Vor dem Hintergrund des zugrundeliegenden Modells der Partizipationsförderung wurde also für die Videoaufnahmen und für die fokussierenden Interviews zwischen *Voraussetzungen von Partizipation* (*Wo* kann partizipiert werden?) und *Inszenierungsformen von Partizipation* (*Wie* kann partizipiert werden?) unterschieden. Sowohl für die Kinder als auch für die Übungsleiterinnen und Übungsleiter

wurde jeweils ein separater allgemeiner Interviewleitfaden entwickelt. Im Vordergrund standen dabei die *Interaktionen zwischen Kindern und Übungsleiter/-innen*.

Während die meisten fokussierenden Interviews mit den Übungsleiterinnen und Übungsleitern aus organisatorischen Gründen ohne den Einsatz der Videoaufnahmen erfolgte, wurden die Interviews mit den Kindern durchweg unter Einbezug von zuvor aufgenommenen und bearbeiteten Filmsequenzen geführt. Dazu wurden die Videoaufnahmen anhand des theoriegeleiteten Beobachtungsleitfadens einer *partizipationsrelevanten Sequenzbestimmung* unterzogen und in kurze Videoclips mit einer Länge von 30 bis 120 Sekunden kodiert und geschnitten. Dabei kamen für jedes Kind, zusätzlich zum allgemeinen Leitfaden, im Schnitt fünf bis sechs Videoszenen mit *sequenzbezogenen Leitfäden* zum Einsatz.

Die Daten wurden sukzessiv von Februar 2010 bis März 2011 erhoben. Insgesamt entstanden ca. 650 transkribierte Textseiten als Rohdaten, die in einem *zirkulären Prozess* jeweils zwischen den einzelnen Erhebungszeitpunkten für jede Grundschule mit Hilfe des computergestützten Auswertungsprogramms MaxQda ausgewertet wurden. Zur Auswertung der Daten aus den fokussierenden Interviews wurde das Verfahren des *thematischen Kodierens* nach Flick (1995, S. 206) gewählt.

Auf diese Weise konnte in der vorliegenden Untersuchung, unter Berücksichtigung der soziodemografischen Merkmale ‚Alter‘ und ‚Geschlecht‘, sowohl eine fallspezifische als auch fallübergreifende Gliederung nach thematischen Bereichen vorgenommen werden, die einen Überblick über die *Partizipationsmöglichkeiten und -prozesse in Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten* erlauben. Die Untersuchungsergebnisse enthalten durch die *dichte Beschreibung* (vgl. Geertz 1983) der Daten aus den fokussierenden Interviews nicht nur die *faktischen Beschreibungen* konkreter partizipationsrelevanter Situationen, sondern ebenso die *Deutungen der Handlungen* und die idealisierten Vorstellungen der jeweiligen Akteure aus dem Feld. Dadurch bewegt sich die Auswertung von Partizipationsprozessen tatsächlich „immer zwischen faktischen und idealen Situationen“ (Pluto 2007, S. 278).

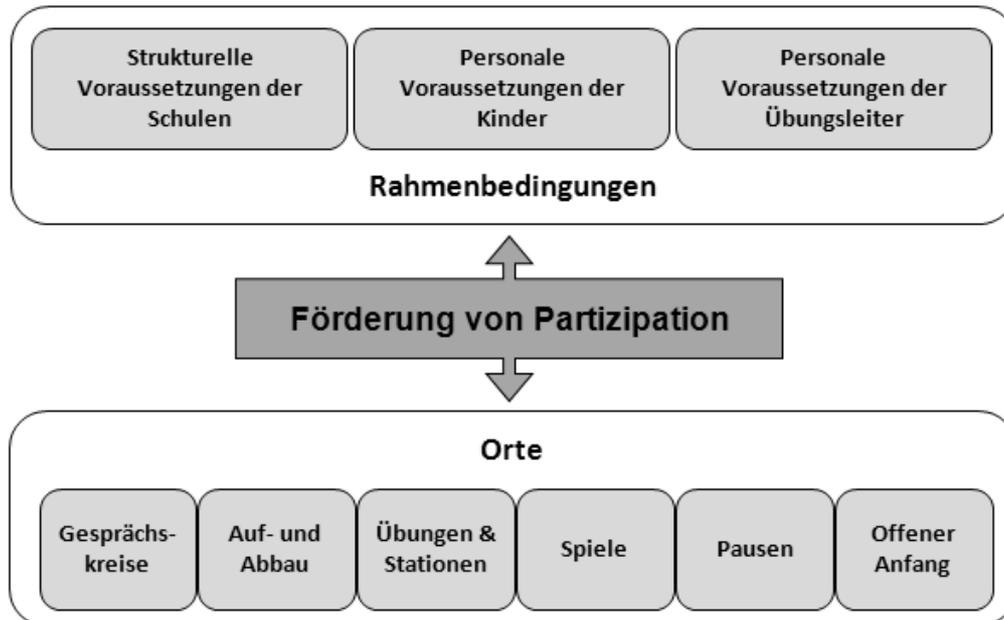
## 6 Partizipationsprozesse in Gesprächskreisen

Die empirischen Ergebnisse zur Partizipation in Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten in offenen Ganztagsgrundschulen verweisen auf zwei grundlegende Ebenen. Zum einen können die *Rahmenbedingungen* der Partizipation auf der institutionellen und personalen Ebene betrachtet werden. Zum anderen können sechs konkrete ‚Orte‘ der *Partizipationsförderung* auf der interaktionalen Ebene ermittelt werden (s. Abb. 3). Ohne darauf an dieser Stelle vertiefend eingehen zu können, zählen zu den Rahmenbedingungen neben den strukturellen Voraussetzungen von Schulen, z.B. der Verankerung von Partizipation im Schulprogramm, vor allem die personalen Voraussetzungen von Kindern und Übungsleiter/-innen.

Die ‚Orte‘ zeichnen sich durch ein unterschiedliches Möglichkeitsspektrum in Bezug auf die Förderung von Partizipationsprozessen aus. *Gesprächskreise* sowie der *Auf- und Abbau* von Geräten sind vergleichsweise klar strukturiert und bieten daher gute Möglichkeiten, um Voraussetzungen für demokratisches Handeln bei den Kindern zu entwickeln. *Übungen und Stationen* sowie *Spiele* eröffnen zahlreiche Gelegenheiten, um Kindern eine

Partizipationspraxis in Aushandlungsprozessen zu ermöglichen. *Pausen* sowie *Offene Anfänge* bieten aufgrund ihres geringen Strukturierungsgrades gute Gelegenheiten für die Selbstbestimmung von Kindern (vgl. *Derecik/Kaufmann/Neuber* 2013).

Abb. 3: Rahmenbedingungen und Orte der Partizipationsförderung bei Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten in der *Ganztagsgrundschule*



Im Folgenden werden exemplarisch die Ergebnisse zu Partizipationsprozessen im Rahmen von Gesprächskreisen vorgestellt. *Gesprächskreise* finden sich in vielen Ganztagsangeboten – auch außerhalb von Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten. Sie bieten vielfältige Möglichkeiten für die Initiierung und Reflexion von Partizipationsprozessen. Im Gegensatz z.B. zum offenen Anfang zeichnen sich Gesprächskreise durch eine vergleichsweise hohe Lenkung der pädagogischen Fachkräfte aus, was insbesondere von jüngeren Kindern auch gewünscht wird. Die Untersuchungsergebnisse verweisen auf drei zentrale *Funktionen von Gesprächskreisen*: Sie dienen als Orte für verlässliche Strukturen (Kap. 6.1), dem Austausch von Informationen (Kap. 6.2) sowie dem Einüben demokratischer Kommunikationsprozesse (Kap. 6.3).

### 6.1 Gesprächskreise als Orte für verlässliche Strukturen

Die meisten Grundschul Kinder kennen Gesprächskreise bereits aus dem Kindergarten oder dem (Sport-)Unterricht als Orte, die ihnen eine verlässliche Struktur bieten. Ein Gesprächskreis wird gerade für unruhige und störende Kinder als besonders wichtige Struktur erachtet, weil sie dadurch merken, „es gibt Zeiten, da kann ich ausprobieren und tun und es gibt Zeiten, da muss ich kommen und zuhören“ (S2/BeSS2/ÜLwü40, 62)<sup>2</sup>. Wenn das den Kindern transparent gemacht wird, erkennen sie den Gesprächskreis als einen Rahmen an, der Ordnung schafft: „Wenn die Kinder im Kreis sitzen, dann ist das halt

nicht so durcheinander“ (S2/BeSS1/K1w4Jg, 91). Mädchen und Jungen finden Gesprächskreise gut, weil dann alle zuhören können, was der Übungsleiter sagt: „Das ist ja auch besser, als wenn alle in den Ecken verteilt sind. Dann hört man ja auch nichts“ (S3/BeSS1/K3w3Jg, 84).

Unruhe wird nicht nur von Fachkräften als unangenehm empfunden, sondern auch von den Kindern, die zuhören wollen. Sie finden es nicht gut, wenn ihre Übungsleiter/-innen schreien müssen, um Ruhe und Ordnung in die Gruppe zu bringen. Dafür können nach Aussagen der Kinder drei Gründe angeführt werden: Erstens macht es einigen Kindern Angst, wenn die Übungsleiter/-innen schreien. Zweitens kostet die Unruhe Zeit und hält die Kinder vom Spielen ab. Drittens wissen die Kinder, dass sie sich in den Kreis begeben, um Informationen zu erhalten und sich auszutauschen. Damit wird der Gesprächskreis nicht nur als Ort für sichere und verlässliche Strukturen verstanden, sondern auch als Ort des Informierens erkannt.

## 6.2 Gesprächskreise als Orte des Informierens

In der Praxis wird Gesprächskreisen vor allem eine Informationsfunktion zugesprochen. Den meisten pädagogischen Fachkräften ist allerdings nicht bewusst, inwiefern Partizipation und Information im Gesprächskreis zusammenhängen. Ihnen ist vor allem wichtig, dass die Kinder zuhören, wenn sie etwas erklären wollen. Ruhe und Ordnung sind sicherlich wichtige Bedingungen, um Informationen auszutauschen. Und Informationen sind wiederum eine notwendige Voraussetzung dafür, dass sich Kinder auf die Stunde einlassen und eine Orientierung erhalten. Darüber hinaus sind Informationen aber auch wichtig, um partizipationsrelevante Kompetenzen von Kindern zu fördern. In Gesprächskreisen beziehen sich die Informationen vor allem auf die *Ziele von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten* (Kap. 6.2.1), auf die *Inhalte* (Kap. 6.2.2) sowie die *gemeinsamen Verhaltensregeln* (Kap. 6.2.3).

### 6.2.1 Informieren über die Ziele der Ganztagsangebote

Informationen über die Angebotsziele können sowohl langfristig als auch kurzfristig ausgerichtet sein. Langfristige Ziele beziehen sich zumeist auf einen systematischen Kompetenzaufbau („Training“). Mit kurzfristigen Zielen werden dagegen die Intentionen einer Stunde angesprochen. *Langfristige Ziele* bedürfen einer besonderen Thematisierung, da allen Beteiligten bewusst gemacht werden muss, „worauf es ankommt“ und wie das Ziel erreicht werden soll (S2/BeSS1/ÜLmü40, 44). Diese „Einordnung ganz am Anfang“ hält ein Übungsleiter für besonders wichtig, nicht nur, um die angestrebten Ziele vor Augen zu führen, sondern auch um gefährliche Situationen durch gemeinsame Verhaltensregeln zu reduzieren (S2/BeSS1/ÜLmü40, 44). Die Kinder finden es wichtig, wenn sie bereits zu Beginn des Bewegungs-, Spiel- und Sportangebots über die langfristigen Ziele informiert werden, weil sie sich dann darauf einstellen können. Entsprechend äußert sich bspw. ein Junge, der an einem Zirkusangebot teilnimmt:

„Ich finde es eigentlich schon wichtig, weil würden wir das ja überhaupt gar nicht wissen und würden wir jetzt einen Auftritt haben und er würde jetzt sagen: ‚Ihr könnt Euch jetzt eine Sache aussuchen‘, dann kannst du dir ja nicht in zwei Sekunden was ausdenken“ (S2/BeSS1/K1m3Jg, 98).

In Bezug auf *kurzfristige Ziele* kann zunächst festgestellt werden, dass viele Fachkräfte die Kinder nicht über ihre Stundenziele informieren. Das wird zum einen damit begründet, dass sie sich als Ziel lediglich vorgenommen haben, „dass die Kinder in Bewegung kommen und Spaß daran haben“ (S4/BeSS1/ÜLmu30, 47). Zum anderen werden Kinder über die Ziele nicht informiert, weil die Übungsleiter/-innen sich „eigentlich noch keine Gedanken drüber gemacht“ haben, welche Bedeutung Informationen im Zusammenhang mit Partizipation haben können (S4/BeSS1/ÜLwu30, 198). Von den Kindern selbst werden Informationen über kurzfristige Stundenziele unterschiedlich bewertet. Während langfristige Ziele als wichtig erachtet werden, signalisieren die meisten Kinder kaum ein Interesse, über die Ziele der jeweiligen Stunden informiert zu werden. Vor allem bei Erstklässlern steht im Vordergrund, ob sie Gefallen an den Inhalten der Bewegungsangebote finden. Auch ein Übungsleiter findet, dass jüngere Kinder nicht fragen, „was erwarte ich jetzt von Herrn Koch oder was erwarte ich von der Fußball AG, sondern macht es mir Spaß oder macht es mir keinen Spaß?“ (S2/BeSS4/ÜLmu30, 74).

Unabhängig davon, ob sich die Kinder für eine Transparenz der Ziele interessieren, ist sich eine Übungsleiterin sicher, dass Kinder die Ziele einer Sportstunde nachvollziehen können:

„Ich habe zum Beispiel zuletzt meinen Kindern beim Trampolin versucht zu erklären, warum muss man sich aufwärmen. Aufwärmen heißt nicht nur, dass mir warm ist, sondern ich muss meine Muskeln auseinanderziehen, damit sie sich besser zusammenziehen können und ich war überrascht, wie sie mir beim nächsten Mal, genau eine Woche später, genau das wieder erzählt haben. Das haben sie also durchaus verstanden und ich habe schon immer gedacht, Kinder müssen wissen, warum sie irgendwas tun“ (S2/BeSS2/ÜLwü40, 132).

### 6.2.2 Informieren über die Inhalte der Ganztagsangebote

Übungsleiterinnen und Übungsleiter informieren die Kinder häufiger über die Inhalte als über die Ziele von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten. Dabei gehe es nicht um detaillierte Erläuterungen, sondern lediglich um eine Kurzfassung der Stunde. Ein Übungsleiter beschreibt das exemplarisch für seine Fußball-AG:

„Dann habe ich die Kinder begrüßt und habe im groben Rahmen gesagt, was sie machen. Dass sie sich so ein bisschen drauf einstellen können. Zum Beispiel habe ich gesagt: ‚Wir werden anfangen, uns ein bisschen warm zu machen. Dann werden wir den Schwerpunkt auf Torschuss legen und dann machen wir noch ein Spiel zum Schluss‘“ (S2/BeSS4/ÜLmu30, 48).

Diese Kurzinformationen scheinen bei Kindern zu einer Erhöhung von Motivation und Konzentration zu führen. Sie beziehen sich aber nicht nur auf den Stundenverlauf. Die Kinder werden ebenfalls über Spielregeln informiert: „Weil wir dann wissen, wie die Regeln lauten. Wenn jemand die Regeln nicht verstanden hat, sagt er einfach: ‚Frau Müller, Frau Müller, ich kenn‘ die Regeln nicht‘“ (S3/BeSS1/K2w1Jg, 73). Zugleich verlangen einige Kinder ein Mitspracherecht in Bezug auf die Stundeninhalte. Einigen wenigen Übungsleiter/-innen ist es wichtig, über die Inhalte der Stunde und die Möglichkeiten der Partizipation zu informieren, damit die Kinder erfahren, dass die Inhalte nicht „vorgefertigt“ sind, „sondern dass das von denen mit beeinflusst werden kann“ (S5/BeSS2/ÜLmu30, 19-23).

Die Aussagen zu den Bedürfnissen der Kinder nach Transparenz der inhaltsbezogenen Informationen erweisen sich – ebenso wie die Aussagen zu den Zielen – als uneinheitlich. Gerade jüngere Kinder scheinen nicht unbedingt informiert werden zu wollen, da

sie sich noch nicht zutrauen, über die Inhalte der Stunde mitzubestimmen. Dabei besteht auch eine gewisse Sorge vor dem Unmut des Übungsleiters: „Ich glaube, der wird sauer, wenn ich sage, was wir spielen sollen“ (S1/BeSS4/Km1Jg, 104). Zudem ist es den Kindern durchaus recht, wenn die Fachkräfte die Inhalte bestimmen, weil dadurch eine Art Verbindlichkeit entstehe und Streit über unterschiedliche Interessen vermieden werden könne. Ältere Kinder halten das Informieren zwar für „nicht ganz so wichtig“, finden es aber dennoch „eigentlich schon gut“, wenn sie wissen, was sie machen sollen (S2/BeSS3/Km3Jg, 32). Sie erklären, dass sie es „auch nicht nervig“ finden, informiert zu werden (S2/BeSS3/Km3Jg, 135).

### 6.2.3 Informieren über die Verhaltensregeln in Ganztagsangeboten

Allgemeine Verhaltensregeln gewährleisten ein angemessenes soziales Miteinander in der Gruppe, zugleich bieten sie aber auch einen Rahmen für Partizipation und können selbst Gegenstand von Aushandlungsprozessen sein. Bei der Festlegung von Verhaltensregeln besteht mitunter die Auffassung, dass Kinder nicht mitbestimmen sollten: „Das ist ja aus Schülersicht oder aus Kindersicht nicht irgendetwas, wo die jetzt mitbestimmen wollen oder wo es Sinn machen würde, dass sie mitbestimmen“ (S1/BeSS3/ÜLwu30, 144). Die Einführung von Verhaltensregeln geschieht also oft fremdbestimmt durch die Übungsleiterinnen und Übungsleiter. Die Disziplinierung von Kindern wird dabei als „Mittel zum Zweck“ betrachtet, um die eigenen (motorischen) Ziele durchsetzen zu können:

„Dass die Stunde funktioniert. Dass ich meine Ziele durchsetzen kann. Und ich denke auch nicht, dass sie dadurch in ihrer Selbstbestimmung eingeschränkt werden. Wenn ich jetzt jemanden diszipliniere, (...) dann würde ich den auf die Bank setzen. (...) Und wenn das dann immer noch nicht funktioniert, kann ja immer mal sein, dann haben Kinder schon mal von der Dreiviertelstunde 40 Minuten gegessen, wenn sie einen wirklich schlechten Tag hatten“ (S4/BeSS2/ÜLmü40, 53).

Die Information über Verhaltensregeln dient allerdings nicht nur der Durchsetzung von Zielen. Einige Übungsleiter/-innen betonen auch ihre Funktion für die Entwicklung eines Gruppengefühls, die Befähigung zum kooperativen Handeln sowie zum sozialen Kompetenzerwerb (vgl. S3/BeSS2/ÜLmu30, 17). Dazu gehöre, dass die Verhaltensregeln bereits am Anfang des Bewegungs-, Spiel- und Sportangebots zur Diskussion gestellt werden, damit die Kinder ihre Vorstellungen und Meinungen dazu äußern können. So sollten die Kinder nach Ansicht einer Übungsleiterin immer die Möglichkeit erhalten, Verhaltensregeln zu verhandeln:

„Wenn ich also sage, ich stelle die und die Regel auf, weil (...). Dann kann das Kind überprüfen, ist die Begründung jetzt richtig oder kann ich die gar nicht nachvollziehen. Da kann es darauf reagieren und sagen, das verstehe ich aber nicht, weil (...). Dann muss ich wieder reagieren. Also, man hat ja dann ein Hin und Her und muss sich dann auf irgendeiner Ebene einigen“ (S2/BeSS2/ÜLwu40, 134).

Die Kinder selbst verlangen häufig, dass die von den pädagogischen Fachkräften aufgestellten Regeln und Verbote transparent gemacht werden. Regeln zu setzen und einzuhalten ist eine Aufgabe, mit der Übungsleiter/-innen im Verlauf der Angebote immer wieder konfrontiert werden. Dabei kann es sein, dass ein Kind mit einer Regel nicht einverstanden ist und einen sinnvollen Vorschlag für eine *Regelveränderung* einbringen möchte. In diesen Fällen dürfen die Kinder manchmal mitbestimmen. Gerade wenn eine Regel immer wieder auf Widerstand stößt, wird eine Regeländerung von manchen Übungsleiter/-innen als angemessen betrachtet. Allerdings sind nicht alle Verhaltensregeln verhandelbar. Die Mitbestimmung der Kinder wird eingeschränkt, wenn es um Sicherheitsfragen

geht. Eine Fremdbestimmung über Verhaltensregeln ist also „überall da gegeben, wo es Gefährdungen gibt“ (S2/BeSS2/ÜLwü40, 82). Die Einhaltung von *Sicherheitsregeln* dient dem Schutz der Kinder und soll ihr Recht auf Unversehrtheit gewährleisten.

### 6.3 Gesprächskreise als Orte zur Einübung von Kommunikation

Gesprächskreise haben eine besondere Bedeutung für das Erlernen von Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft. Damit alle Kinder gleichberechtigt in einem geschützten Rahmen kommunizieren können, bedarf es der räumlichen Nähe sowie einer Begegnung auf Augenhöhe. Allerdings stellt sich Kommunikation auf Augenhöhe zwischen den Kindern nicht automatisch ein. Wenn Gesprächskreise nicht systematisch eingeführt und eingeübt werden, kann es vorkommen, dass einige Kinder stören, was gerade ruhigere Kinder unerfreulich finden: „Ja, das stört mich eigentlich, weil alle leisen Kinder leiden ja darunter“ (S2/BeSS1/K1m3Jg, 146, 133). Als Begründung führen die Kinder zum einen an, dass sie auf die Übungsleiterin hören müssen und zum anderen, dass die störenden Kinder von allen „auch die Zeit verplempern“ (S2/BeSS1/K1m3Jg, 139). Gerade jüngere Kinder wollen nicht zu lange in einem Gesprächskreis sitzen und darauf warten, dass sie spielen können. Unruhe in Gesprächskreisen sollte aus Sicht der Kinder von den Übungsleiter/-innen unterbunden werden.

Idealerweise geschieht das nach Aussage der Kinder nicht durch Ermahnung, sondern durch das Arrangieren eines transparenten Kommunikationsprozesses. In diesem Sinn bekundet auch ein Übungsleiter, dass Kinder angeleitet werden sollten, die Ursache von Störungen wahrzunehmen, „vernünftig miteinander zu reden, die Meinung der anderen Kinder zu tolerieren und ernst zu nehmen“ (S2/BeSS1/ÜLmü40, 14). Zu einem pädagogischen Partizipationsverständnis gehöre die Förderung von Kooperation und Argumentation. Diese Verantwortung liege in den Händen der pädagogischen Fachkräfte und könne in Gesprächskreisen initiiert werden. Hierbei sollen die Übungsleiter/-innen vor allem jüngere und ruhigere Kinder aktiv unterstützen:

„Also bei den Jüngern ist es eindeutig so, dass wir da noch viel häufiger die Kinder ermutigen müssen. (...) Einige reagieren dann aber auch auf positive Erfahrungen, wenn sie einmal gemerkt haben, man hört mich hier auch ich bin hier wichtig. Dann fällt es ihnen zunehmend leichter, ihre Meinungen und Wünsche auch zu äußern. Bei älteren Kindern ist es, glaube ich, ein eintrainiertes Verhalten. Es ist weniger aber auch dort gibt es noch Kinder die einfach von ihrer Persönlichkeit her nie diejenigen sind, die in der ersten Reihe stehen und sagen, so jetzt möchte ich auch mal was dazu sagen und so weiter. Aber da ist es auch unsere Aufgabe, ein Blick dafür zu haben“ (S3/GTKwü40, 11).

Auch wenn gerade jüngere Kinder noch nicht über die notwendigen Kompetenzen für Dialoge und Aushandlungen verfügten, könnten Kommunikationsprozesse mit ihnen jedoch bereits geübt werden:

„Ich bin der festen Meinung, dass man das sehr wohl unterstützen kann. Das eben durch regelmäßige Gespräche, Gesprächskreise, mit ganz festgelegten Regeln das in die Kinder hineinbringen kann“ (S2/BeSS1/ÜLmü40, 14).

Dieser Übungsleiter misst damit der pädagogischen Partizipation eine hohe Bedeutung bei und formuliert entsprechend auch Regeln, wie Gesprächskreise ablaufen sollten. Die Kinder finden die *Einführung von Sprechregeln* gut, weil sie die Kommunikation strukturieren. Wenn es keine Sprechregeln gebe, würden alle Kinder durcheinander reden und

dadurch würde es „dann irgendwann richtig laut [werden]. Da kriegen dann ja fast alle Kinder Ohrenschmerzen“ (S2/BeSS2/Km1Jg, 60).

Die Steuerung und Moderation des Gesprächskreises übernehmen meist die Übungsleiter/-innen. Dazu gehöre auch, unangemessene Beiträge von Kindern abzublocken, z.B. wenn Kinder versuchen, ihren Willen durchzusetzen, obwohl dieser auf keine Mehrheit stößt oder wenn sie besondere Aufmerksamkeit haben wollen bzw. wenn sich die Beiträge der Kinder nicht auf den Diskussionsgegenstand beziehen. Der Kommunikationsprozess mag manchmal den zeitlichen Rahmen strapazieren, dennoch wird die Kommunikationsbereitschaft z.T. aufgegriffen, um die Kinder zum demokratischen Handeln zu erziehen. Mit Übung und zunehmendem Alter können die Kinder sogar befähigt werden, abwechselnd einen Gesprächskreis zu moderieren. Dazu sollten sie zunächst allerdings angeleitet werden, diese Leitungsfunktion zu übernehmen. Die Gruppe erhält dadurch die Möglichkeit, unter Aufsicht ihre Gesprächskreise *selbst zu organisieren*.

## 7 Zusammenfassende Diskussion

Im Zuge der aktuellen bildungspolitischen Diskussion sind *Ganztagschulen* auf die Kooperation mit außerschulischen Anbietern angewiesen; das betrifft auch die Zusammenarbeit von Schulen und Sportvereinen in offenen Ganztagsgrundschulen. Damit ist die Chance verbunden, mehr *Partizipation* in der Schule zu ermöglichen, als das bisher der Fall ist (vgl. *Betz/Gaiser/Pluto* 2011). *Steiner/Arnoldt* (2012) stellen allerdings fest, dass auch innerhalb der Ganztagsangebote „keine neuen Formen der Partizipation ausprobiert [werden]. Studien belegen, dass auch hier Kinder und Jugendliche in erster Linie konsultiert, aber kaum aktiv in die Angebotsgestaltung einbezogen werden. Das betrifft sowohl die Frage, was angeboten wird, als auch die Art und Weise, wie die Angebote pädagogisch gestaltet werden“ (S. 24).

Entsprechend konstatieren *Beher* u.a. (2007), dass eine *Partizipationskultur* in der Ganztagschule bislang „eher die Ausnahme als die Regel“ (S. 302) ist. Der Wunsch, Partizipation zu fördern, ist zwar vorhanden, häufig mangelt es jedoch an *strukturellen Voraussetzungen* und *didaktisch-methodischem ‚Handwerkszeug‘*. Insbesondere die praktische Umsetzung, also das „Wo“ und „Wie“ der Partizipationsförderung, ist weitgehend unbestimmt (*Bettmer* 2009, S. 171). Hier setzt die vorliegende explorative Untersuchung an. Die empirischen Befunde zu Partizipationsprozessen in Gesprächskreisen von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten zeigen exemplarisch, dass auch in diesem Feld keine flächendeckende Partizipationskultur etabliert ist. Allerdings lassen sich zahlreiche Gelegenheiten aufzeigen, wo und wie Partizipation initiiert werden kann.

Auf der Grundlage der Daten können den Gesprächskreisen in Ganztagsangeboten drei *zentrale Funktionen* zugeschrieben werden: Zunächst bieten sie Kindern *verlässliche Strukturen*, zumindest wenn Zeitpunkt, Ort und Verhaltensregeln einheitlich gestaltet werden. Des Weiteren sind sie ein *Ort des Informierens* angebotsbezogener Ziele und Inhalte. Außerdem können Übungsleiterinnen und Übungsleiter die Kinder über soziale Verhaltensregeln in Kenntnis setzen. Schließlich kann der Gesprächskreis als *Ort des Einübens von Kommunikationsprozessen* verstanden werden. Kinder können lernen, den Gehalt einer Information zu bewerten, Stellung zu nehmen und Alternativen zu entwickeln. Gerade in Bezug auf die Regeln des sozialen Miteinanders in einer Gruppe beste-

hen hier gute Chancen, demokratisches Handeln praktisch zu (er-)leben und zu lernen (vgl. *Stolz/Kaufmann/Schnitzer* 2011).

Innerhalb der Gesprächskreise („Wo“) kann der *Spielraum der Übungsleiterinnen und Übungsleiter* für konkrete Situationen beschrieben werden („Wie“). Dabei reicht das Handlungsspektrum von fremdbestimmten, zumeist unreflektierten Vorgaben bis hin zu offenen, annähernd gleichberechtigten Verständigungssituationen zwischen Fachkräften und Kindern. Ähnliches gilt auch für weitere ‚Orte‘ der Förderung von Partizipation in Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten. Beispielsweise kann den Kindern in Situationen des *Offenen Anfangs*, im Gegensatz zu den Gesprächskreisen, relativ viel Selbstbestimmung eingeräumt werden. Allerdings kann auch hier in aller Regel nicht auf die Intervention der Übungsleiter/-innen verzichtet werden, da die Voraussetzungen für ein gleichberechtigtes, demokratisches Miteinander kaum vollständig entwickelt sind (vgl. *Derecik/Kaufmann/Neuber* 2013).

Insgesamt zeigen die Untersuchungsergebnisse, dass Übungsleiterinnen und Übungsleiter in der Ganztagsgrundschule gefordert sind, klare und *transparente Strukturen* vorzugeben, innerhalb derer Kinder partizipieren können. Gerade jüngere Kinder bedürfen noch der Anleitung, um demokratisches Handeln am ‚Modell‘ erfahren und im Idealfall aktiv umsetzen zu können. Die *Partizipationsfähigkeit der Kinder* sollte jedoch nicht unterschätzt werden, da insbesondere ältere Kinder in vielen Situationen durchaus in der Lage sind, mitzubestimmen, mitzusprechen und mitzugestalten. Dafür bieten Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote zahlreiche, authentische Gelegenheiten, die es im Sinne der Förderung von Partizipation und Partizipationsfähigkeit zu nutzen gilt.

## Anmerkungen

- 1 *Messmer* (1995, S. 9) verwendet die Begriffe Mitbestimmung und Partizipation synonym. Nach *Eikels* (2007) Ausführungen stellt Mitbestimmung jedoch einen spezifischen Aspekt des Partizipationsbegriffs dar. Aus diesem Grund ist im Folgenden nur von Mitbestimmung die Rede, wenn explizit der politische Partizipationsbegriff thematisiert wird. Ansonsten wird der Mitbestimmungsbegriff von *Messmer* durch Partizipation ersetzt.
- 2 Die Quellenangaben sind abgekürzt. Zuerst wird die Schule (S), dann das Bewegungs-, Spiel- und Sportangebot (BeSS) angeführt. Es folgen die interviewten Kinder (K) bzw. Übungsleiter (ÜL) oder Ganztagskoordinatorin (GTK) in Kombination mit dem Geschlecht (w oder m) und dem Jahrgang (Jg) bzw. Alter (ü=über, u=unter). Abschließend wird die Fundstelle des Zitats belegt, welches den entsprechenden Absatz im computergestützten Auswertungsprogramm MaxQda darstellt.

## Literatur

- Arnold, B.* (2010): Kooperationspartner von Ganztagsschulen: Berücksichtigung der Vielfalt. In: *Laging, R./Böcker, P.* (Hrsg.): *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule*. – Butzbach-Griedel, S. 95-103.
- Arnold, B./Steiner, C.* (2011): Partizipation an Ganztagsschulen. In: *Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L.* (Hrsg.): *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten*. – Schwalbach, S. 155-177.
- Beher, K./Haenisch, H./Hermens, C./Nordt, G./Prein, G./Schulz, U.* (2007): Die offene Ganztagsschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. – Weinheim/München.
- Bettmer, F.* (2009): Partizipation und Anerkennung. Voraussetzungen einer demokratischen Öffnung der Schule aus Sicht der Wissenschaft. In: *Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M.* (Hrsg.): *Die Ganztagsschule:*

- Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. – Weinheim, S. 171-184.
- Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L. (2011): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In: Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L. (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. – Schwalbach, S. 11-31.
- Bundesjugendkuratorium (BJK) (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. – München.
- Coelen, T. (2006): Ausbildung und Identitätsbildung. Theoretische Überlegungen zu ganztägigen Bildungseinrichtungen in konzeptioneller Absicht. In: Otto, H. U./Oelkers, J. (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. – München, S. 131-148.
- Coelen, T./Wagener, A. L. (2009): Partizipation an ganztägigen Grundschulen. Forschungsstand und erste Eindrücke aus einer empirischen Erhebung. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2010 – Vielseitig fördern. – Schwalbach, S. 129-138.
- Coelen, T./Wagener, A. L. (2011): Partizipation an ganztägigen Grundschulen. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Erhebung. In: Appel, S./Rother, U. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2011. – Schwalbach, S. 115-126.
- Deinet, U. (1992): Das Konzept „Aneignung“ im Jugendhaus. – Opladen.
- Derecik, A./Habbishaw, Y./Schulz-Algie, S./Stoll, M. (2012): Sport im Ganztage. Ergebnisse der Initiative „Sportverein plus Schule“ (Hrsg. von der Sportjugend Hessen). – Frankfurt am Main.
- Derecik, A./Kaufmann, N./Neuber, N. (2013): Partizipation in der Offenen Ganztagsgrundschule. Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten (Bildung und Sport, 3). – Wiesbaden.
- Eidgenössische Sportkommission (Hrsg.) (1998): Lehrmittel Sporterziehung. Das neue Grundlagenwerk der Schweiz. – Schorndorf.
- Eikel, A. (2007): Demokratische Partizipation in der Schule. In: Eikel, A./de Haan, G. (Hrsg.): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen. – Schwalbach, S. 7-42.
- Flick, U. (1995): Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. – Reinbek.
- Forschungsgruppe SpOGATA (2008): Abschlussbericht der Essener Pilotstudie im Rahmen des Evaluationsprojektes „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“. – Essen.
- Forschungsgruppe SpOGATA (2012): Abschlussbericht des Forschungsprojektes „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). – Essen.
- Geertz, C. (1983): Dichte Beschreibung. – Frankfurt am Main.
- Gieseke, H. (1989): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. – Weinheim.
- Golenia, M./Neuber, N. (2010): Bildungschancen für die Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Sportverein. In: Neuber, N. (Hrsg.): Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. – Wiesbaden, S. 189-209.
- Grunert, C./Wensierski, H. J. (2008): Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung im 21. Jahrhundert – Einleitung. In: Grunert, C./Wensierski, H. J. (Hrsg.): Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. – Opladen, S. 9-15.
- Haenisch, H. (2011): Charakteristik der Förderaktivitäten in den BeSS-Angeboten des offenen Ganztags. In: Naul, R. (Hrsg.): Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule. Bilanz und Perspektiven. – Aachen, S. 198-212.
- Heinzel, F. (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim/München, S. 396-413.
- Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecker, L. (Hrsg.) (2008): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). – Weinheim.
- Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG): Online verfügbar unter: <http://www.kindex.de/pro/index~mode~gesetze~value~kjhg.aspx>, Stand: 23.11.2012.

- Knoblauch, H./Schnettler, B.* (2007): Videographie. Erhebung und Analyse qualitativer Videodaten. In: *Buber, R./Holzmüller, H. H.* (Hrsg.): *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen.* – Wiesbaden, S. 583-599.
- Kohl, M.* (2004): Sport im Ganzttag – ein neuer Baustein der Kooperation Schule – Sportverein. *Betrifft Sport*, 26, 3, S. 14-19.
- Laging, R./Stobbe, C.* (2011): Bewegungsaktivitäten im Alltag von Ganzttagsschulen. Ausgewählte Ergebnisse aus dem Projekt StuBSS. In: *Naul, R.* (Hrsg.): *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganzttagsschule. Bilanz und Perspektiven.* – Aachen, S. 213-228.
- Landessportbund NRW* (Hrsg.) (2004): *Bewegung, Spiel und Sport im Ganzttag – aber sicher! Arbeitshilfe für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der gemeinwohlorientierten Sportorganisationen in schulischen Ganztagsangeboten.* – Duisburg.
- Landessportbund NRW* (Hrsg.) (2008): *Qualitätsmanual Bewegung, Spiel und Sport. Arbeitshilfe für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Sportorganisation und ihre Partner im offenen Ganzttag.* – Duisburg.
- Messmer, R.* (1995): *Partizipation im Unterricht.* – Lizentiat.
- Naul, R.* (2006): *Sozialpädagogische und sportpädagogische Profession im Ganzttag: Qualitätskriterien und Fortbildungsbausteine für Angebote mit Bewegung, Spiel und Sport. Expertise für das BLK-Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag“.* – Duisburg-Essen.
- Neuber, N.* (2009): *Ganzttagsschule. Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote in Kooperation von schulischen und außerschulischen Partnern.* In: *Lange, H./Sinning, S.* (Hrsg.): *Handbuch Sportdidaktik.* – Balingen, S. 260-275.
- Pack, R. P./Bockhorst, R.* (2011): *Bewegung, Spiel und Sport in Ganzttagsschulen als Impulsgeber für die Entwicklung von kommunalen Bildungslandschaften.* In: *Naul, R.* (Hrsg.): *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganzttagsschule. Bilanz und Perspektiven.* – Aachen, S. 164-181.
- Pluto, L.* (2007): *Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie.* – München.
- Schulz-Algie, S./Derecik, A./Stoll, M.* (2009): *Kooperation von Schule und Sportverein. Zwölf Gelingensbedingungen für erfolgreiche Kooperationen.* *Pädagogik*, 61, 3, S. 26-28.
- Steiner, C./Arnoldt, B.* (2012): *Mehr als Lernen. Schulen kooperieren mit außerschulischen Partnern, um Ganztagsangebote zu realisieren. Wie verändert sich dadurch das Miteinander in der Schule? DJI Impulse*, 99, 3, S. 22-25.
- Stolz, H. J./Kaufmann, E./Schnitzer, A.* (2011): *Bedeutung partizipativer Gestaltungsformen für Unterricht und Angebot in Ganzttagsschulen.* In: *Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L.* (Hrsg.): *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten.* – Schwalbach, S. 179-194.
- Strauss, A.* (1994): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* – München.
- Züchner, I./Rauschenbach, T.* (2011): *Der Sport in der Ganzttagsschule. Empirische Befunde zur Kooperation von Sportvereinen und Schulen in der Ganzttagsschule.* In: *Naul, R.* (Hrsg.): *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganzttagsschule. Bilanz und Perspektiven.* – Aachen, S. 183-197.

# Armut bei Jugendlichen



**Yvonne Ploetz (Hrsg.)**

## **Jugendarmut**

Beiträge zur Lage in Deutschland

2013. 280 Seiten. Kart.

33,00 €

ISBN 978-3-86649-484-8

**Was zeichnet die Armut junger Leute besonders aus?**

**Welche politischen Instrumente sind denkbar, um diesem Problem gerecht zu werden?**

**Wie kann Jugendlichen wieder eine Zukunft eröffnet werden?**

**Armut ist bei Jugendlichen schon lange kein Randphänomen mehr. Im Gegenteil: Die Altersgruppe der 15- bis 24-Jährigen ist schon quantitativ die am stärksten von Armut betroffene Bevölkerungsgruppe. Fachleute und Personen des öffentlichen Lebens setzen sich in dem Sammelband mit den Ursachen und Auswirkungen von Jugendarmut in der Bundesrepublik auseinander und diskutieren Auswege aus der Armut junger Menschen.**

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:**



**Verlag Barbara Budrich •  
Barbara Budrich Publishers**

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen  
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •  
info@budrich.de

**[www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)**