



Ulrich Deinet | Christina Muscutt (Hrsg.)

Die Sicht der Kinder auf Schule und Sozialraum

Projekte, Methoden und Konzepte
für die Gestaltung einer kooperativen
Ganztagsbildung

BELTZ JUVENTA

Wir danken den Kindern Anna, Marlene und Sophia für ihre Mitarbeit.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-8343-9 Print
ISBN 978-3-7799-8344-6 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8345-3 E-Book (ePub)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa
Verlagsgruppe Beltz
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Alle Rechte vorbehalten

Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung

Eindrücke aus dem Ganzttag
Ulrich Deinet/Christina Muscutt 7

Schule, Sozialraum und die Sicht der Kinder – Begriffe und Zugänge
Ulrich Deinet/Christian Reutlinger 12

Aktuelle Kinderbefragungen 21

Teilhabe und Partizipation im Offenen Ganzttag an Grundschulen aus
Kinderperspektive – „Was könntet ihr tun, damit dieser Wunsch erfüllt
wird?“ „Zaubern?!“
Johannes Lünenschloss/Manuel Niemann 22

Aufwachsen im Ruhrgebiet und in Ostfriesland – ein Vergleich
zwischen den Lebenswelten und Perspektiven von Kindern in der Stadt
und auf dem Land
Yvonne Gormanns/Johannes Lünenschloss 34

Die Zukunft des Ganztags – ein methodischer Einblick und Ergebnisse
einer Studie zu Perspektiven von Kindern auf den Bildungs-, Lebens- und
Erfahrungsort Schule
Irene Dittrich/Yvonne Gormanns 51

Weitergehende Themen und Anknüpfungen an relevante Diskurse 71

Kinderrechte in der Ganztagsbildung: Schutz, Förderung, Beteiligung
Christina Muscutt 72

Verwirklichung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung und die
Perspektiven der Kinder
Markus Sauerwein 86

Lebenswelten in armutssegregierten Quartieren – von kritischen
Quartierexpert:innen und schweigender Beziehungslosigkeit zum
Quartier
Maren Hilke 100

Kinderstädte als beteiligungsorientierte Bestandteile einer Bildungslandschaft – Kooperationen und Anregungen für die Ganztagschule <i>Ulrich Deinet/Lisa Scholten</i>	113
Familienbildung als dritter Sozialraum zwischen Familie und Schule <i>Michael Hermes/Björn Hermstein</i>	123
Inklusion – ein zentraler Modus für die kinderrechtsbasierte Ganztagschule <i>Karin Cudak/Björn Hermstein</i>	137
Methoden und Projektplanungen für die Umsetzung vor Ort	153
Partizipative Methoden für die Erkundung von Schule und Sozialraum aus Kinderperspektive <i>Ulrich Deinet/Christina Muscutt</i>	154
Praxisprojekte gestalten – Partizipative Kinderbefragungen planen und durchführen <i>Ulrich Deinet/Christina Muscutt</i>	206
Plädoyer für eine umfassende Beteiligung von Kindern in Schule und Sozialraum <i>Ulrich Deinet/Christina Muscutt</i>	224
Autor:innenverzeichnis	230

Eindrücke aus dem Ganzttag¹

Ulrich Deinet/Christina Muscutt

Kinder

„Was war heute besonders in der Schule?“ Greta, die die zweite Klasse besucht, antwortet: „Durch die Viertklässler in den Haupteingang gehen“ (die Viertklässler:innen standen vor dem Haupteingang und die Kleineren mussten durch); „Mit Jungs raufen“; „Die große Schultoilette benutzen im Keller, ein älteres Mädchen hat mir geholfen“ (Die kleine Toilette im Offenen Ganztagsbereich war geschlossen und sie musste die Toilette im Keller des Hauptgebäudes nutzen).

In diesem kurzen Einblick wird vor allem die soziale Seite der Schule sichtbar: Sie ist heute der Mittelpunkt der Gleichaltrigen-Gruppe, in der man sich zurechtfinden muss und als Mädchen eben auch mal mit Jungs raufen kann! Die Aufteilung der Schule nach Klassen und Alterskohorten stellt ebenfalls eine ständige Herausforderung dar. Ein weiterer wiederkehrender Aspekt in all unseren Befragungen betrifft die Schultoilette – einen alltäglichen, scheinbar banalen Ort, der für viele Kinder dennoch problematisch ist.

Der Sohn einer ehemaligen Kollegin ist ebenfalls im Ganzttag, doch er weint, schlägt um sich, findet keinen Anschluss, möchte früher abgeholt werden und bleibt ungerne am Nachmittag in der Offenen Ganzttagsschule. Die Integration in die Gruppe der Gleichaltrigen gelingt ihm also nicht so wie im obigen Beispiel. Anerkennung erfährt er nur durch negatives Verhalten, er fühlt sich in der OGS nicht wohl und die ganze Familie leidet darunter. Negative Erfahrungen in der Offenen Ganztagsbetreuung wirken sich natürlich auch auf den Unterricht aus: Ein Kind, das gestresst aus der Pause zurückkehrt, kann sicher weniger aufmerksam sein als eines, das die Zeit mit Gleichaltrigen genossen hat.

Aus Kindersicht zeigt sich die Schule ganz anders als aus der Perspektive von Erwachsenen, für die oft die institutionelle und gesellschaftliche Funktion im Vordergrund steht: Anhand der beschriebenen Beispiele lässt sich ablesen, dass

1 Im Folgenden beziehen wir uns immer wieder auf die Offene Ganzttagsschule (OGS) in NRW. Auch wenn die Begriffe in den meisten Bundesländern unterschiedlich sind, lassen sich stets Ganztagsangebote an Schulen differenzieren: 1) Angebote, die in Kooperation mit freien Trägern etc. durchgeführt werden und in der schulischen Terminologie zu den nicht gebundenen Formen gehören, oder man spricht auch von offenen Betreuungsformen oder von Offener Ganzttagsschule wie in NRW (OGS). 2) Im Gegensatz zu den gebundenen Ganzttagsschulen, die ein schulisches Modell darstellen, sind alle offenen Formen freiwillig und werden von den Eltern meist für ein Schuljahr gewählt. 3) Daneben existieren in einigen Bundesländern auch noch Horte und andere Betreuungseinrichtungen.

vor allem das soziale Miteinander in der Peer-Group aber auch *sozialräumliche Aspekte* in den Vordergrund rücken können, wenn das Erleben von Institutionen maßgeblich von Räumlichkeiten und den vor Ort handelnden Akteur:innen geprägt wird. Bereits zu Beginn der Schulzeit fragen sich viele Eltern, ob ihr Kind den Übergang von der Kita zur Grundschule gut meistert und wie die weiteren Übergänge zwischen den Klassen funktionieren. Ebenso ist für viele das soziale Miteinander der Kinder ein wichtiger Aspekt, denn hier in der Schule entstehen Freundschaften. Nachmittägliche Besuche finden häufig mit Mitschüler:innen statt, und auch die Wahl weiterer Aktivitäten, wie die Mitgliedschaft in Vereinen, orientiert sich oft daran, was Gleichaltrige aus der Klasse unternehmen. Der Ausbau der Offenen Ganztagschule und der kommende Rechtsanspruch verstärken an dieser Stelle die Rolle der Schule als zentralen Lebensort für Kinder nach der Familie. Hier verbringen sie auch einen großen Teil ihrer Freizeit, die durch soziale Kontakte geprägt ist.

Wir werden keine eindeutigen Antworten darauf geben können, warum das eine Kind die Schule und die Ganztagsbetreuung gerne besucht und das andere weniger. Dafür spielen zu viele individuelle, subjektive Faktoren eine Rolle, die den Schulalltag beeinflussen – bis hin zum starken Einfluss der Familie. Indem wir aber konsequent die Perspektive der Kinder auf die Ganztagschule einnehmen und versuchen, diese nachzuvollziehen, können wir jedoch mehr darüber erfahren, wie Kinder ihre Umgebung wahrnehmen, warum sie sich an bestimmten Orten wohlfühlen und welche Angebote ihnen besonders gefallen.

Mitarbeitender

Ein zweiter Blick auf die Ganztagschule erfolgt aus der Sicht eines Ehrenamtlichen², der innerhalb eines Zeitraumes von zwei Jahren in drei sehr unterschiedlichen Offenen Ganztagschulen mitgearbeitet hat und darüber berichtet:

„In der ersten OGS war ich im Rahmen eines kunstpädagogischen Vereins tätig, der im Nachmittagsbereich ein offenes Werkstattangebot machte, in dem die Kinder mit sehr vielen kreativen Materialien in einem großen Werkraum für sich Dinge basteln, entwerfen und bauen konnten. Die Erwachsenen, also ich auch, hatten die Funktion, die Kinder dabei zu unterstützen, z. B. mit den Heißklebern oder anderen Geräten. Die Ideen der Kinder sollten durch uns unterstützt werden. In einem zweiten Raum arbeitete dann noch eine bildende Künstlerin, die vor allem mit älteren Mädchen kleine

2 Eine:r der Herausgeber:innen dieses Buches hat durch ehrenamtliche Mitarbeit im Offenen Ganztags an drei Schulen einen sehr persönlichen Eindruck von der Praxis des Ganztags gewonnen. Es geht dabei nicht um wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung, sondern um direkte Einblicke in den Ganztags.

Möbelstücke baute, Holzbearbeitungsmaschinen mit ihnen gemeinsam benutzte und z. B. kleine Stühle, aber auch Regale und andere kleine Einrichtungsgegenstände in einer ausgesprochen anspruchsvollen Bearbeitung produzierten. Auch hier standen die Wünsche der Kinder im Vordergrund, z. B., wenn es darum ging, einen kleinen Stall für die Kaninchen zu bauen.“

Ein halbes Jahr später wurde dieses Angebot aufgrund der Pandemie leider eingestellt und der Ehrenamtliche arbeitete danach in einer anderen Offenen Ganztagschule bzw. in deren Betreuungsbereich:

„Ich sollte gegen 13:30 Uhr kommen und die Kinder in Empfang nehmen, die aus der Hausaufgabenbetreuung in den Räumen der Schule überkamen zum OGS-Gebäude. Sie konnten in einem Spielraum Tischspiele ausleihen oder auch kleinere Bastelangebote, z. B. mit Perlen, unter Anleitung durchführen. Dann kamen meist schon die ersten Eltern, um ihre Kinder sehr früh aus der OGS abzuholen; sie kamen in die Räume hinein und dies störte z. B. auch schon angefangene Tischspiele, wenn einzelne Kinder früher gehen mussten. Der weitere Ablauf bis ca. 15:30 Uhr war dadurch gekennzeichnet, dass immer wieder Eltern ihre Kinder abholten und so die Atmosphäre einer kontinuierlichen Abholsituation entstand – ständig wurden Listen überprüft, wer schon abgeholt war und wer nicht. Aber es gab auch Kinder, die bis 15:30 Uhr oder 16:00 Uhr blieben, und es war relativ schwierig, mit diesen Kindern noch etwas Vernünftiges zu machen. Zusätzliche Angebote gab es zu dieser Zeit nicht, deshalb entstand bei vielen Kindern auch Langeweile und sie waren dann froh, wenn sie abgeholt wurden. Ich muss im Rückblick sagen, dass diese OGS eine echte ‚Verwahrnalt‘ war, auch wenn alles in einer sehr freundlichen Atmosphäre ablief.“

Auch hier zeigen sich zwei völlig unterschiedliche Perspektiven auf den Ganztags in zwei verschiedenen Kommunen. Wir wissen, dass die Ausstattung der jeweiligen Kommune sehr entscheidend dafür ist, wie Schulen ihr Nachmittagsangebot gestalten können. Im ersten Beispiel können die Schulen zusätzliche Angebote, darunter auch kunstpädagogische Programme, aus einem stadtweiten Katalog auswählen – so entstand das Werkstattangebot im ersten Fall. In anderen Kommunen – wie im zweiten Beispiel – werden keine zusätzlichen finanziellen Mittel bereitgestellt, sodass für den Nachmittag kaum zusätzliche Angebote „eingekauft“ werden können oder Vereine nur schwer zu finden sind, die solche Programme anbieten. Auch bei der Abholsituation zeigen sich deutliche Unterschiede: An einigen Ganztagschulen gibt es festgelegte Abholzeiten, zu denen die Eltern das Gebäude nicht betreten, sondern am Eingang warten müssen, bis ihre Kinder herauskommen. Gleichzeitig äußern viele Eltern den Wunsch nach flexibleren Abholzeiten, um ihre Kinder auch vor 16:00 Uhr abholen zu können und so den Nachmittag für eigene Freizeit- oder Bildungsaktivitäten wie Vereinsbesuche oder Musikunterricht zu nutzen.

So variieren die Atmosphären in Ganztagschulen stark: Im ersten Beispiel herrscht eine kreative, offene Atmosphäre, die sich an den Interessen der Kinder orientiert, während im zweiten Beispiel die Nachmittagszeit oft von Hausaufgaben und dem Warten auf die Abholung geprägt ist. Ähnlich wie die familiären Hintergründe und Lebensumstände der Kinder beeinflussen ebenso die Unterschiede in der kommunalen Ausstattung, die Kultur des Trägers, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Ganztagsträger, die Qualifikation der Mitarbeitenden und andere Faktoren sowohl die Atmosphäre als auch das Konzept der jeweiligen Ganztagschule und deren Betreuungsangebot.

Mit diesem Buch möchten wir Impulse und Anregungen geben, die subjektive Perspektive der Kinder konsequent zu berücksichtigen, um den Ganztag und die Offene Ganztagschule jenseits einer „Verwahrnanstalt“ zu gestalten. Auch wollen wir dazu anregen, das Umfeld, den Sozialraum und weitere Partner einzubeziehen, um damit die Offene Ganztagschule zu einem guten Lebensort für Kinder aber auch für die dort arbeitenden Fachkräfte gestalten zu können.

Der jeweilige Sozialraum – ob Stadtteil, Dorf oder Region – spielt eine zentrale Rolle für die Schule: Von der Anbindung und Erreichbarkeit über den Schulweg bis hin zum oft diskutierten „Elterntaxi“ zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Schulen und ihren jeweiligen Sozialräumen. Wir werden daher auf Beispiele aus verschiedenen Sozialräumen eingehen und Schule sowie Ganztagschule stets als Teil eines spezifischen Sozialraums mit dessen Bevölkerung, Institutionen, Infrastruktur und kulturellen Besonderheiten betrachten.

Diese sozialräumliche Verbindung charakterisiert unser Buch. Deshalb beginnen wir nicht in der Schule, sondern im Sozialraum. Im zweiten Kapitel präsentieren wir insbesondere Kinderbefragungen aus verschiedenen Stadtteilen, die stets auch die Schulen einbeziehen oder sogar von ihnen ausgehen. Dabei werden die Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Räumen deutlich sichtbar.

Vor dem Hintergrund der UN-Kinderrechtskonvention und der darin verankerten Rechte der Kinder auf Mitgestaltung ihrer Umwelt und ihres Aufwachsens erachten wir Kinderbefragungen unter dem Einsatz unterschiedlicher Methoden als eine wesentliche Grundlage für die Konzeptentwicklung einer Offenen Ganztagschule. Daher werden wir im letzten Abschnitt gezielt Methoden aus dem Bereich der qualitativen Sozialforschung vorstellen, die sich als praxistaugliche Ansätze für die Durchführung von Kinderbefragungen eignen. Hierbei werden Bausteine und Erfahrungen aus verschiedenen Projekten beschrieben, die es ermöglichen, eine eigene Kinderbefragung vor Ort durchzuführen und in ein Projekt zur Weiterentwicklung der Offenen Ganztagschule zu integrieren.

Der methodisch-empirische Rahmen, der in Form von Ergebnis- und Erfahrungsberichten aus durchgeführten Kinderbefragungen sowie der Darstellung von Methoden und möglichen Projektskizzen in den ersten und letzten Kapiteln des Buches präsentiert wird, wird durch eine umfassende Beschreibung weiterer

Themen und Anknüpfungspunkte ergänzt, die die Entwicklung der Ganztagschule maßgeblich beeinflussen. Dazu gehören Aspekte, wie Kinderrechte, der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung, Inklusion als Gestaltungsmodus für den Offenen Ganztags sowie das Aufwachsen in benachteiligenden Räumen. Zudem wird ein Blick auf die vielfältige Betreuungs- und Bildungslandschaft geworfen, beispielsweise durch Familienbildung oder – etwa in den Schulferien – anhand von Kinderstädten, die Anregungen für die Gestaltung der Offenen Ganztagschule bieten. Mit diesem Kapitel und seinen verschiedenen Beiträgen sollen Themen eingeführt und bearbeitet werden, die auch für die konkrete Konzipierung einer Ganztagschule vor Ort relevant sind.

Schule, Sozialraum und die Sicht der Kinder – Begriffe und Zugänge

Ulrich Deinet/Christian Reutlinger

In der Einleitung wird in Gretas Antworten auf die Fragen nach den Herausforderungen eines Schultages deutlich, dass sie die Schule als einen vielschichtigen sozialen Raum wahrnimmt. Dieser Raum besteht aus verschiedenen Orten wie dem Eingang, der Schultoilette usw., die jeweils mit sehr unterschiedlichen Anforderungen und Erfahrungsmöglichkeiten verbunden sind. Derzeit übt Greta, den Weg zur Schule mit dem Linienbus zu bewältigen, da sie die Schule nicht fußläufig erreichen kann. Bisher wurde sie gefahren und lernt nun, selbstständig von ihrer Wohnung in die nächste kleine Stadt zur Schule zu kommen. In ihrem häuslichen Nahraum muss sie dafür den Weg zur Haltestelle zurücklegen, eine Kreuzung überqueren (an der es zum Glück morgens eine Schülerlotsin gibt), dann an der richtigen Haltestelle im Ort der Schule aussteigen und den Weg zur Schule zurücklegen. Da der Bus vorher auch noch mehrmals anhält und nicht den geraden Weg fährt, nimmt Greta den Raum noch nicht als zusammenhängend wahr, sondern sie muss einzelne Teile und Inseln gedanklich miteinander verbinden. Schule, Sozialräume und Nahräume stehen für Kinder in einem engen Zusammenhang, aber anders als für Erwachsene.

Ausgehend vom räumlichen Erleben von Kindern sollen in diesem Kapitel Begriffe und Sichtweisen geklärt werden, die in diesem Buch immer wieder benutzt werden und unseren sozialräumlichen Ansatz begründen. Dabei wird zunächst auf unterschiedliche Auffassungen des Begriffs „Sozialraum“ eingegangen – vom sozialgeografischen Raum, etwa einem Stadtteil, bis hin zu einem flexibleren Raumverständnis, das Sozialräume als von Menschen gestaltete Umgebungen begreift. Das Agieren von Kindern in ihren Räumen lässt sich sehr gut mit dem Aneignungskonzept aufschließen, wodurch Schule und Stadtteile aus Kindersicht als Aneignungsräume zu verstehen sind. Vor diesem Hintergrund geht es abschließend um Konsequenzen für ein sozialräumliches Verständnis von Schule.

1 Die Sicht auf Sozialräume als abgegrenzte „Behälter“, als Stadtteile etc.

In vielen gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussionen, angefangen bei Reformbestrebungen der Kinder- und Jugendhilfe über aufsuchende Formen im

öffentlichen Raum und Integrationsmaßnahmen für Menschen mit einer Fluchtgeschichte bis hin zu Fragen nach inkludierenden Wohn- und Lebensformen für ältere Menschen oder Menschen mit einer Behinderung, wird Sozialraum als geografisch-physischer Raum und damit einem Behälter gleich konzipiert. Ob Stadtteile (d. h. Viertel, Quartiere, Grätzeln usw.) oder ländliche Gemeinden (d. h. Dörfer, Kleinstädte, Regionen etc.): Alles, was sich mit bestimmten physischen Grenzen einhegen lässt, wird als Sozialraum definiert und damit mit der territorialen Ausdehnung eines Siedlungsgebietes gleichgesetzt.

Diese Sozialraumvorstellung wird insbesondere durch die vielfältigen Planungs- und Entwicklungsaufgaben der Jugendhilfe- bzw. Sozialplanung forciert, da eine sozialräumliche Gliederung der jeweiligen Gebietskörperschaft als notwendiges Fundament für das Handeln von Politik und Verwaltung betrachtet wird. Unter Aspekten des Sparens oder der Effizienz gerät die Frage um die quantitative bzw. territoriale Ausdehnung des Sozialraums in den Mittelpunkt der Betrachtung: „So bewegen sich die Vorstellungen eines für die Sozialraumorientierung geeigneten Umfanges des Sozialraumes zwischen 30 000 und 80 000 Einwohnern“ (Münder 2001, S. 13).

Was die sozialräumliche Gliederung von Kommunen, Gebietskörperschaften etc. angeht, so gilt hier wie in anderen Bereichen die kommunale Hoheit in Deutschland. Kommunen können weitgehend selbst bestimmen, wie sie in diesem Bereich vorgehen, und so unterscheiden sich die sozialräumlichen Grundlagen für Planungs- und Umsetzungsprozesse in den Kommunen. Sozialräumliche Gliederungen oder Ordnungen existieren z. B. als Bezirke in Großstädten, die mehrere Stadtteile zu einem Stadtbezirk zusammenfassen oder auch die Regionen zu Landkreisen. Ein Problem in der Praxis besteht immer wieder darin, dass vor Ort oftmals sehr unterschiedliche sozialräumliche Ordnungen existieren, beispielsweise zwischen dem Schul- und Sozialbereich. Nicht unerwähnt bleiben darf auch die Tatsache, dass solche sozialräumlichen Eingrenzungen und Definitionen in der Praxis zu Schwierigkeiten führen können, wenn z. B. Einrichtungen nur knapp außerhalb der Grenzen eines ‚Sozialraums‘ liegen, ihr Einzugsbereich, ihre Besucher:innenschaft jedoch aus diesem konkreten Stadtteil kommt (vgl. Reutlinger 2017).

Somit stellt sich die Frage, inwieweit sozialräumliche Planungsräume mit den Lebenswelten der Menschen zusammenpassen und welche Probleme sich daraus auch für Einrichtungen ergeben können (vgl. Deinet 2013, S. 50 ff.). Die Sinnhaftigkeit sozialräumlicher Gliederungen und der geografischen bzw. sozialkartografischen Definition von Gebieten wird oft durch historische Entwicklungen und Traditionen konterkariert, die noch lange nachwirken können, wie z. B. die in den verschiedenen Kommunalreformen vorgenommenen Eingemeindungen von früher selbstständigen Städten in Großstädte und Kreise. Sozialräumliche Planungsräume und die gelebten Lebenswelten von Menschen passen nicht immer zusammen. So gibt es im Bereich der Sozialen Arbeit und darüber hinaus

wiederkehrend auch Einrichtungen, die zwar zu einem bestimmten Sozialraum gehören, deren Einzugsbereich sich diesem gegenüber aber aus lebensweltlichen Gründen anders strukturiert und nicht den planerischen Orientierungen einer sozialräumlichen Entwicklung gehorcht.

Eine bedeutende Grundlage für die koordinierte Planung, aber ebenso die erfolgreiche Umsetzung unterschiedlicher Programme im Sozial- und Bildungsbereich bildet offensichtlich – so das Fazit der bisherigen Ausführungen – die Definition des Begriffs Sozialraum als sozialräumlicher Planungsraum. Auch für Gretas Aufwachsen ergeben sozialgeografische Räume einen bedeutenden Rahmen wie die beiden Kleinstädte, in denen ihr Zuhause und die Schule liegen, aber gleichfalls Schulbezirke sowie der öffentliche Personennahverkehr sind durch diesen geografischen Blick auf Räume geprägt.

2 Die Sicht auf Sozialräume als von Menschen gestaltete Lebenswelten

Folgt man den aktuellen raumsoziologischen und sozialgeografischen Diskussionen, wie sie sich seit Mitte der 1990er Jahre entwickeln, so entstehen Räume erst durch die Interaktion von Menschen untereinander und in Bezug auf physisch-materielle Aspekte. Letztere erlangen dadurch erst eine Bedeutung. Alle Menschen (re)produzieren Räume in ihrem Alltag, indem sie die sie umgebenden Dinge (Güter und Lebewesen) sowie sich selbst anordnen (spacing) und zu sinnhaften Gebilden zusammenfügen (Syntheseleistung) (vgl. Löw 2001).

Entsprechend sind bestimmte Konstellationen für unterschiedliche Personen und Gruppen ganz verschieden mit Sinn belegt und Räume können für sie sehr heterogene Bedeutungen annehmen. Insofern geht die Raumsoziologin Martina Löw davon aus, dass an einem bestimmten Ort, als eindeutig definierbare sozialgeografische Lokalisierung bzw. eine genaue Stelle der Erdoberfläche, unterschiedliche Räume entstehen können, je nachdem, welche Bedeutungen Menschen den Orten verleihen, welche Veränderungen sie vornehmen: „Raum ist eine relationale (An-)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten“ (Löw 2001, S. 271). Mit ihrer Unterscheidung zwischen Orten und Räumen sowie ihrer Definition von Raum, als flexible Anordnung von sozialen Gütern und Lebewesen an Orten, trugen Martina Löw und andere Autor:innen zu einem deutlich erweiterten Raumverständnis bei – im Gegensatz zur Vorstellung des gemeinhin gültigen Planungsraums. Dank eines relationalen Raumverständnisses können auch aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen, insbesondere im Bereich der neuen Medien, d. h. die Bedeutung virtueller Räume, berücksichtigt werden (vgl. Löw 2001, S. 91).

Wendet man diesen relationalen, nicht starren Raumbegriff auf das Verhalten von Kindern in gesellschaftlichen Institutionen und Orten an, so werden etwa in der Schule jenseits der offiziellen Funktionalitäten des Ortes auch flexible eigene Räume von Kindern sichtbar. Während des Unterrichts herrscht noch immer eine durch die Lehrperson vorgegebene, lange tradierte Vorstellung vor, wie das Schulzimmer strukturiert und gestaltet sein muss. Jedoch können an diesen Orten vor oder nach dem Unterricht von Kindern definierte Räume entstehen, die mithilfe der Kommunikation unter Gleichalterigen temporär geschaffen und aufrechterhalten werden. Sie beziehen sich kaum auf die funktionalen Bezüge der Gegenstände im Schulzimmer, sondern auf die Regeln der Peer-Gruppe. Solche temporären Räume entstehen natürlich viel öfter an nicht so stark funktional vorgegebenen und durch Erwachsene kontrollierten Orten auf dem Schulgelände, wie in dem Klassenzimmer. Insbesondere auf dem Schulhof können einzelne Gruppen von Heranwachsenden die Spielgeräte zu bestimmten Zeiten besetzen, ihnen einen gruppeneigenen Sinn geben, diesen in der Gruppe der Peers aushandeln und gegenüber anderen Gruppen verteidigen. Dies erklärt, dass in einer Schule zu unterschiedlichen Uhrzeiten und bezogen auf unterschiedliche Handelnde mehrere Räume an einem Ort entstehen und existieren können.

In diversen Diskussionen, bei denen es darum geht, das Agieren von Kindern bezogen auf ihre Umwelt beschreib- und erklärbar zu machen, wird seit den 1990er Jahren mit dem Aneignungsbegriff gearbeitet, so auch in pädagogischen Diskussionen (vgl. Böhnisch/Münchmeier 1990; Deinet 1999; Reutlinger 2003; Engelke et al. 2018; May 2021), in der Kindheits- und Jugendforschung (vgl. Rolf/Zimmermann 1990; Reutlinger/Sturzenhecker 2021) und im Bildungsdiskurs (vgl. Gumz 2021; Winkler 2021).

Mit dem Prozess der Aneignung wird beispielsweise „die Abstimmung von menschlichen Bedürfnissen und Umweltkonstellationen je nach historisch gegebenen Möglichkeiten“ verbunden (Wüstenrot-Stiftung 2012, S. 28). Raumanneignung ist deshalb ein geeignetes Konzept, um das alltägliche Raumherstellen von Kindern für die Frage nach der Öffnung von Schule und Stadtteil zu operationalisieren.

3 ‚Raumaneignung‘ – die Subjektperspektive der Kinder auf die Gestaltung von Räumen

Aneignung meint sehr allgemein das Erschließen, Begreifen, aber auch Verändern, Umfunktionieren und Umwandeln der räumlichen und sozialen Umwelt. Aneignung impliziert damit das aktive Handeln des Subjektes, seine Auseinandersetzung mit der räumlichen und sozialen Umwelt, indem es sich diese zu

eigen macht und sich gleichzeitig gestaltend in ihr wiederfindet bzw. wiederfinden kann. Die menschliche Entwicklung ist aus Aneignungsperspektive keine Adaptation an die Umwelt, sondern ein Mensch kann sich im Gegenteil auch dahin entwickeln, „[...] daß er den Rahmen seiner begrenzten Natur verläßt, daß er sich ihr nicht anpaßt, weil er durch sie daran gehindert wird, den Reichtum echter menschlicher Züge und Fähigkeiten voll zu entfalten“ (Leontjew 1973, S. 232 f.).

Mit der Bezugnahme auf das Aneignungskonzept werden subjektive Lebenswelten nicht nur sichtbar, sondern im Begriff der Raumaneignung auch verortet. Dabei spielt ein flexibler Raumbegriff eine wichtige Rolle, weil er die Dimension der Entstehung von Handlungsräumen betont, die sowohl inner- als auch außerhalb von Institutionen an unterschiedlichen Orten entstehen und für den subjektiven Bildungsverlauf relevant sein können, gerade im Bereich der informellen und non-formalen Bildung. Mit dem Begriff der „Raumaneignung“ lassen sich aus der Subjektperspektive Lernformen beschreiben, die sonst eher versteckt bleiben. Das Aneignungsverhalten von Kindern, z. B. in Form der Veränderungen von Situationen (vgl. Deinet 1992), stellt auch viele Fragen an heute oft didaktisierte Lern- und Bildungskonzepte in vielen Bildungs- und anderen Institutionen. Lernen wird nicht mehr nur vom Ergebnis her gedacht, sondern als Prozess der Erschließung von Welt betrachtet, was sich anhand der folgenden Dimensionen konkretisieren lässt. Damit trägt das Aneignungskonzept auch zu einem erweiterten Bildungsbegriff bei.

Aufbauend auf dieser Annahme lässt sich der Aneignungsbegriff u. a. folgendermaßen operationalisieren (vgl. genauer Deinet 2009, S. 28 ff.):

- als eigentätige Auseinandersetzung mit der Umwelt, was alltagsweltlich dem Bedürfnis gleichkommt, in der Welt zu stehen (gesellschaftliche Aneignungsdimension),
- als Erweiterung gegenständlicher, kreativer, aber auch medialer Präsenz, was der Ausprägung einer eigenen Identität entspricht (individuelle Aneignungsdimension),
- als Inszenierung, Verortung in virtuell generierten Öffentlichkeiten, welche vielfach in Peergruppen vollzogen wird (gemeinschaftliche Aneignungsdimension),
- als Verknüpfung von Räumen zunächst in einem haptischen Sinn und später dann als Verknüpfung haptischer und virtueller Räume.

4 Schule und Stadtteil als Aneignungsräume verstehen

Die skizzierten raum- und aneignungstheoretischen Grundlagen lassen sich zunächst in die Schule, als pädagogische Institution und gleichermaßen als

räumlich-architektonischen Zusammenhang, transferieren, denn aus Sicht von Kindern und somit aus einer lebensweltlich-subjektiven Betrachtung handelt es sich bei der Schule (ebenso wie beim Stadtteil) um einen Aneignungsraum, den die jungen Menschen als ihren Raum nutzen, umwidmen und dadurch mit eigenen (Be)Deutungen belegen.

Schule ist der (bzw. ein) zentrale(r) Ort im Leben von Kindern, da sie hier über viele Jahre hinweg die meiste Zeit ihres Lebens verbringen. Der Alltag von Kindern endet nicht mit dem Beginn der Schulstunde und mit dem Durchschreiten des Schultores (resp. mit dessen Schließung), wie dies mit einer Behälterraumperspektive suggeriert wird. Vielmehr lassen sich sowohl die Schule als auch die vielen Verknüpfungen zu Orten (zeitlich und örtlich) außerhalb der Schule mit einem aneignungsorientierten Blick auf die Lebenswelten der Kinder anders sehen. Schul-Räume lassen sich als Teile sozialer Lebenswelten verstehen, die sich durch die individuellen Aneignungsprozesse dieser jungen Menschen erschließen. Schulen sind dabei wesentliche Bestandteile öffentlicher Räume und ihre Bedeutung geht weit über den Unterricht hinaus. Schulen sind auch Treffpunkte von Cliquen und Orte des informellen Lernens. Der Ort Schule bestimmt dabei aufgrund seiner architektonischen und strukturellen Gegebenheiten, in welchem Umfang informelle Bildungs- und Aneignungsprozesse möglich sind.

Mit dem sozialräumlich-aneignungsorientierten Konzept gelingt es außerdem, die Nahräume resp. sozialräumlichen Zusammenhänge im Stadtteil aus einer subjektiven Perspektive aufzuschließen, Aneignungsmöglichkeiten und -einschränkungen sichtbar zu machen und damit Nahräume, Quartiere oder für die Pädagogik relevante Gebiete im Sinne einer inklusiven Pädagogik zu untersuchen (vgl. Fritsche et al. 2010).

Mit Hilfe qualitativer Methoden (die am Ende des Buches detailliert beschrieben werden und zentrale Elemente einer Sozialraumanalyse darstellen) werden Kinder nicht nur passiv ‚abgefragt‘. Vielmehr werden sie als Expert:innen ihrer Lebenswelten in die Erhebung, Auswertung und Gestaltung von Prozessen aktiv miteinbezogen. Diese sozialräumlichen Methoden haben einen hohen partizipativen und animativen Charakter und können durch die Themen, die sie freisetzen resp. aufdecken, auch eine lokal-politische Bedeutung im Sinne einer demokratischen Teilhabe entwickeln. Diese Methoden lehnen sich zum Teil an qualitative ethnografische oder biografische Forschungsmethoden an und versuchen, diese für die Praxis nutzbar zu machen, z. B. im Rahmen der Kinder- und Jugendarbeit (Bedarfsermittlung und Konzeptentwicklung), der Schulsozialarbeit (Schule als Lebensort aus der Sicht der Kinder) sowie der Quartiersarbeit (Stärken und Schwächen eines Quartiers). Die Methoden sind gleichzeitig analytisch (um die Sicht der Kinder zu erheben) und anregend (motivieren die Kinder, machen Spaß) und aktivieren die Aneignungsprozesse der Kinder in ihren sozialräumlichen Bezügen.

5 Konsequenzen für eine sozialräumliche Sicht auf Schule

Auf der Grundlage des Aneignungskonzeptes und mit Hilfe der hier dargestellten und weiterer qualitativer Methoden ist es möglich, Schule als Aneignungsraum zu untersuchen und die Bedeutung der Schule viel tiefgreifender zu verstehen. Die Ergebnisse ermöglichen tiefe Einblicke in die kindliche Nutzung oder Umnutzung der schulischen Räume, in ihr Erleben der pädagogischen Umgebung, aber auch hinsichtlich der Stressräume, kaum vorhandener Rückzugsmöglichkeiten und der hohen Lautstärke, die viele Kinder bemängeln. Mit den Methoden werden die Kinder als Expert:innen ihrer Lebenswelt aktiv beteiligt und zeigen auch großes Interesse an dem Projekt. Auf der Grundlage der erzielten Ergebnisse konnten Handlungsempfehlungen für eine bessere Gestaltung der Ganztagschule entwickelt werden.

Mit dem sozialräumlichen Blick (auf flexible subjektive Räume usw.) und der Perspektive der Kinder (Aneignung) kann man Schule besser als Lebensort verstehen, sie inklusiver gestalten (Rückzugsräume schaffen, Umwidmungen ermöglichen, Spielplätze und Orte im Sozialraum nutzen usw.) und damit auch in den Stadtteil öffnen. Dies kann gelingen, weil die Kinder die systemischen Unterschiede nicht wahrnehmen und in ihren Augen die Schule und der Stadtteil zusammengehören. Schule ist (ein großer) Teil ihrer Lebenswelt. Am Beispiel der Beteiligung und Partizipation kann deutlich gemacht werden, dass es keine schulischen Lösungen geben kann, wenn die Kinder nicht auch durch die lebensweltlichen Bezüge im Quartier (Stadtteil) in einer inklusiven Weise mit berücksichtigt und an allen Fragen ihres Lebens beteiligt werden. Nur wenn ernst gemeinte schulische Beteiligungsformen, wie etwa ein Klassenrat oder Schüler:innen-Parlament, auch eine Verbindung zu den Beteiligungsformen im Stadtteil haben, indem sie entscheidungsrelevant sind (wie ein Kinder- und Jugendparlament bzw. Planungsprojekte mit Kinder- und Jugendbeteiligung) resp. sie dadurch tatsächlich etwas bewirken, können Kinder (und damit sind wir wieder stark bei der Sichtweise der Nutzer:innen) ihren Sozialraum im umfassenden Sinne als inklusiven Sozialraum erleben und sich entsprechend entwickeln. Um eine solche inklusive Sozialraumperspektive umzusetzen, wären folgende Schritte denkbar:

- Notwendig wäre die Durchführung von regelmäßigen Begehungen und anderen Methoden zur Einbeziehung der Kinder in die Gestaltung der Schule. Dabei könnte auch der Ort der Schule geöffnet werden, indem z. B. der angrenzende Stadtteil mit den Kindern in den Blick genommen und die Nutzungen, aber auch Angsträume der Kinder deutlich würde(n).
- Ein weiterer Schritt wäre die Veröffentlichung der Wahrnehmung der Kinder an Veranstaltungen innerhalb der Schule, die aber sozialräumlich geöffnet wären und Eltern, Fachleute, Bewohner:innen miteinbeziehen und ihnen die Sicht der Kinder deutlich machen könnten.

- Aus der erforschten Sicht der Kinder und deren Einbeziehung in Planungsprozesse könnte eine aneignungsorientierte Gestaltung der Schule resultieren: Es ließen sich Rückzugsräume erschaffen, Umwidmungen ermöglichen sowie Spielplätze und Orte im Sozialraum in den Fokus nehmen, damit die Kinderperspektive auch für den ganzen Stadtteil nutzbar gemacht würde.
- Es könnten Institutionen im Stadtteil, wie beispielsweise eine Kinder- und Jugendeinrichtung in der Nähe, systematisch einbezogen und echte Netzwerke geschaffen werden, die über die sporadischen Aktionen wie Schulfeste usw. hinausgingen.
- Orte im Stadtteil könnten für den Schulunterricht stärker genutzt werden und auch umgekehrt ließe sich die Schule mehr für Vereine etc. öffnen, welche erstere unter anderem als Raumressource nutzen könnten, mit der Hoffnung, dass sich weitere Schritte einer Kooperation ergäben.
- Schule sieht sich selbst als Player und Gestalterin im Stadtteil und wartet nicht auf andere! Zu einer bislang nicht vorhandenen Stadtteilkonferenz könnte die Schule einladen: Vereine, Schlüsselpersonen, Ämter, Bezirkspolitik würden einbezogen, Bezirksvertretung, kommunale Strukturen genutzt und verstärkt.
- Solche Aktivitäten der Schule bräuchten die Unterstützung durch Schulträger, also Kommunen, die z. B. die Schaffung einer ganzen Stelle für Schulsozialarbeit oder die Öffnung der Räume in den Abendstunden ermöglichen würden usw.

Literatur

- Böhnisch, L./Münchmeier, R. (Hrsg.) (1990): Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Deinet, U. (1999): Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen: Leske und Budrich.
- Deinet, U. (2013): Innovative Jugendarbeit: Bausteine und Perspektiven einer sozialräumlichen Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen: Barbara Budrich.
- Fritsche, C./Rahn, P./Reutlinger, C. (2010): Quartier macht Schule. Die Perspektive der Kinder. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gumz, H. (2021): Über die Aneignung von Bildungslandschaften aus der Perspektive von Kindern und Professionellen. In: Reutlinger C./Sturzenhecker B. (Hrsg.) (2021): Den Sozialraumansatz weiterdenken. Impulse von Ulrich Deinet für Theorie und Praxis der Sozialpädagogik im Diskurs. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 194–208.
- Leontjew, A. N. (1973): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Berlin: Athenäum-Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- May, M. (2021): Sich den Raum im und um das Jugendhaus aneignen. In: Reutlinger C./Sturzenhecker B. (Hrsg.) (2021): Den Sozialraumansatz weiterdenken. Impulse von Ulrich Deinet für Theorie und Praxis der Sozialpädagogik im Diskurs. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 38–52.
- Münder, J. (2001): Sozialraumorientierung und das Kinder- und Jugendhilferecht. München: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e. V.
- Reutlinger, C. (2003): Jugend, Stadt und Raum. Sozialgeographische Grundlagen einer Sozialpädagogik des Jugendalters. Opladen: Leske und Budrich.

Aktuelle Kinderbefragungen

Teilhabe und Partizipation im Offenen Ganztage an Grundschulen aus Kinderperspektive – „Was könntet ihr tun, damit dieser Wunsch erfüllt wird?“ „Zaubern?!“

Johannes Lünenschloss/Manuel Niemann

1 Einleitung

Im Offenen Ganztage als „wichtiger Sozialisationsinstanz [...], in der die Kinder außerhalb der Familie einen großen Teil ihrer (wachen) Zeit verbringen“ (Deinet et al. 2018, S. 13 f.), lautet eine der zentralen Fragen, wie (sehr) Kinder auf die Gestaltung eben jener Zeit einwirken können. Dieser Beitrag möchte hierzu einen Reflexionsrahmen der Beteiligungsmöglichkeiten im Offenen Ganztage aus Kinderperspektive anbieten. Er folgt dabei der Prämisse der Agency von Kindern als Expert:innen ihrer eigenen Lebenswelt (vgl. Betz/Eßer 2016) und dem Begriff der Ganztagebildung (vgl. Coellen/Otto 2008), nachdem der Offene Ganztage durch „eine spezifische Ausrichtung, nämlich subjektbezogen, ganzheitlich und orientiert an den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen“ (Bollweg et al. 2020, S. 3) arbeiten sollte. Demnach verfolgt die Ganztagebildung das Ziel, Kindern als Adressat:innen des Ganztages nicht nur Möglichkeiten der formal-inhaltlichen Bildung zu bieten, sondern auch Gelegenheiten zur Identitätsbildung zu schaffen. In diesem Kontext werden dem Ganztage für „Demokratiebildung und Partizipation durch den erweiterten Zeitrahmen mit Phasen ohne curriculare Vorgaben besondere Potenziale zugeschrieben“ (Seemann/Titel 2023, S. 17). Auf Grundlage empirischer Daten soll im weiteren Verlauf dargestellt werden, wie Kinder Möglichkeiten und Formen von Beteiligung sowie Partizipation im Offenen Ganztage wahrnehmen und bewerten.

2 Teilhabe & Partizipation in Literatur und Forschung

Trotz stetiger Präsenz in Diskursen pädagogischer Praxis und Wissenschaft gibt es eine Vielzahl verschiedener Verständnisse von Partizipation, die hier nicht in Gänze besprochen werden können. Eine verbreitete Betrachtungsweise von Partizipation stammt von Schröder (1995), nach dessen Leiter-Modell die praktizierte Partizipation unterschiedlichen Stufen zugeteilt werden kann, um der Gefahr einer möglichen Scheinpartizipation entgegenwirken zu können: von

fremdbestimmter und uninformierter Dekoration über gleichberechtigte Mitbestimmung bis zur kompletten Autonomie. Eine für den Ganzttag interessante Differenzierung nehmen Peyerl und Züchner (vgl. Peyerl/Züchner 2022) vor, die zwischen Partizipation im Alltag, etwa in der Gestaltung von Spielsituationen, und institutionalisierter Partizipation in Gremien unterscheiden.

Als Gelingensbedingung für Partizipation benötigen die Kinder grundlegend transparente sowie adressat:innengerechte Informationen, um Klarheit über ihre eigene Rolle – etwa als Träger:innen von Kinderrechten – und eigenen Einflussmöglichkeiten im täglichen Leben zu erhalten, sodass eine informierte Teilhabe am Alltag ermöglicht wird (vgl. BMFSFJ 2015). Im Kontext der Barrierefreiheit werden die Institutionen aufgefordert, die Teilhabemöglichkeiten so zu schaffen, dass *alle* Adressat:innen *gleichermaßen* am Alltag teilhaben können (vgl. Equit 2018, S. 95). Auf Grundlage dieses Rechts auf Teilhabe und deren adressat:innengerechten Information, können Kinder als aktiv handelnde Akteur:innen (vgl. Betz/Eßer 2016) ihr unmittelbares Lebensumfeld und dessen Strukturen mitgestalten, was alltägliche Angebote miteinschließt (vgl. Pluto 2018, S. 948). Es ist somit nicht die Frage, „**ob** [...] [Kinder] Verantwortung übernehmen können, sondern **wie** sie Verantwortung übernehmen (Knauer/Sturzenhecker 2005, S. 84f.). Ebenso werden den Kindern im Offenen Ganzttag durch Partizipation Orte und Räume für (informelle) Bildungsprozesse eröffnet (vgl. Schnurr 2018, S. 1127).

Partizipation ist als ein Bestandteil in den Qualitätsdimensionen des Ganztages mitgedacht (ausführlich: vgl. Sauerwein/Graßhoff 2024). In der Studie von Deinet et al. (2018) ist Partizipation ein Teilkapitel gewidmet, das auch den unterrichtlichen Kontext abbildet, etwa durch die Möglichkeit der freien Platzwahl. Coelen und Wagener untersuchten die Bedingungen, Möglichkeiten und Ziele von Partizipation an Grundschulen, teils auch Ganztagsgrundschulen (vgl. Wagener 2013; Coelen/Wagener 2011). Nach ihnen sind pädagogische Fachkräfte „Wegbereiter, Bremser und Vorbilder in schulischen Partizipationsprozessen“, sie nehmen die Partizipationsmöglichkeiten oft anders wahr als Kinder, welche aber definitiv an Schule partizipieren können und wollen (Wagener 2013, S. 278).

Im Kontext der Wirkung von Partizipation im Ganzttag stellt Sauerwein (2019) einen Zusammenhang zwischen Partizipationsmöglichkeiten und gesteigertem Selbstwert von Schüler:innen in Ganzttagsschulen fest. In qualitativer Hinsicht konnte von Schwanenflügel (2015) diesen Zusammenhang mit Blick auf die dadurch beeinflusste Lebensgestaltung auch im Kontext anderer sozialpädagogischer Handlungsfelder nachweisen.

3 Forschungsdesign

Aus dem Forschungsstand lässt sich Partizipation im Ganzttag als voraussetzungsreicher Prozess beschreiben, der von Kindern und Erwachsenen unterschiedlich

betrachtet wird, jedoch in Entfaltung seines Potenzials Wirkung auf den Selbstwert und die Persönlichkeitsbildung der Kinder haben kann. Mit Fokussierung auf die Perspektive der Kinder wurde folgende Frage formuliert: Wie erleben Kinder Möglichkeiten und Formen von Beteiligung und Partizipation im Offenen Ganztage und wie bewerten sie diese?

Die Befragung der Kinder erfolgte durch leitfadengestützte Gruppendiskussionen. Bei der Erstellung des Leitfadens ist nach der SPSS-Methode von Helfferich (vgl. Helfferich 2011) vorgegangen worden. Die Gruppendiskussionen wurden in einem Stuhlkreis durchgeführt und von einer studentischen Hilfskraft moderiert. Von den Kindern genannte Themen wurden als Stichpunkte durch die Hilfskraft auf Moderationskarten notiert und in die Mitte des Sitz- bzw. Stuhlkreises für alle Teilnehmenden sichtbar platziert. Dort lagen drei Bildkärtchen: ein lachender Smiley für positive, ein trauriger Smiley für negative Aussagen sowie ein großes Ohr, welches für „Hier werde ich gehört“ stand. Im Ablauf der Diskussion wurden die beschriebenen Karten dann den Smileys zugeordnet. Hierdurch konnten die auf den Karten stehenden Themen einer Wertung durch die befragten Kinder unterzogen werden und es konnte ein zusätzlicher Diskussionsstimulus entstehen. Jede Gruppendiskussion beinhaltete eine abschließende Runde, in der sich jedes Kind etwas für den Offenen Ganztage wünschen konnte.

Als anregendes und unterstützendes Medium bekamen die Kinder hierzu reihum einen Zauberstab. Die Stichprobe der Befragung bildeten vier Grundschulen mit Offenen Ganztage einer nordrhein-westfälischen Großstadt, die in sozioökonomisch unterschiedlich geprägten Stadtteilen lagen und verschiedene Organisationsformen des Ganztages aufwiesen. Pro Schule wurden zwei Gruppendiskussionen durchgeführt: eine Diskussion mit sechs Schüler:innen der ersten Klasse sowie eine weitere Diskussion mit sechs Schüler:innen, von denen je zwei die zweite, dritte und vierte Klasse besuchen. Insgesamt nahmen so 48 Kinder an den Gruppendiskussionen teil. Die einzelnen Gruppen setzten sich paritätisch aus Mädchen und Jungen zusammen. Die Gruppendiskussionen wurden darüber hinaus transkribiert und anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) mithilfe der onlinebasierten Software QCAmaps ausgewertet (vgl. Franzl/Mayring 2017). Dabei erfolgte die Bildung der Kategorien einerseits deduktiv orientiert an der Differenzierung von Alltags und institutionalisierter Partizipation von Peyerl und Züchner (2022), sowie induktiv aus dem Material heraus.

4 Ergebnisdarstellung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung anhand der gebildeten inhaltlichen Kategorien besprochen.