

„DIE MITTAGSPAUSE IST DAS SCHÖNSTE AN DER SCHULE“ – BEDEUTUNG DER MITTAGSFREIZEIT ALS SOZIALRAUM FÜR JUGENDLICHE AN GEBUNDENEN GANZTAGSGYMNASIEN

von Ahmet Derecik und Lorena Menze

ZUSAMMENFASSUNG | Während aus Lehrersicht die Pause meist als Unterbrechung des Unterrichts und damit des Lernens angesehen wird, stellt der Unterricht für viele Schüler eher eine Unterbrechung des Lebens in der Pause dar. Für einen Großteil der Lehrer ist das Lernen der Schüler im Unterricht der Hauptgrund, wenn nicht sogar der einzige Grund, für das In-die-Schule-Gehen. Die Schüler gehen aber oft in die Ganztagschule wegen der Mittagsfreizeit. Diesen ca. 60 Minuten dauernden Zeitraum empfinden die Heranwachsenden oftmals als das Schönste an der Schule. Insgesamt können der Mittagsfreizeit vielfältige Funktionen zugeschrieben werden, die bislang allerdings ungenügend thematisiert werden. Diesem Forschungsdesiderat widmet sich die Osnabrücker Forschungsgruppe (2016), indem sie die Bedeutungen der Mittagsfreizeit aus der Perspektive von Jugendlichen an gebundenen Ganztagsgymnasien untersucht. In diesem Beitrag wird der Fokus auf die Bedeutung der Mittagsfreizeit als Sozialraum gelegt. Dabei werden exemplarisch die spezifischen Aspekte *Kompensation der (verlorenen) Freizeit am Nachmittag*, *Treffpunkt* und *Kontaktbörse* sowie *Freundschaftsbeziehungen* näher betrachtet.

Schlüsselwörter: Ganztagschule, Mittagsfreizeit, Jugendliche, Sozialraum

„THE BEST THING ABOUT SCHOOL IS THE LUNCH BREAK” – THE IMPORTANCE OF LUNCH BREAKS AS A PLACE FOR SOCIAL INTERACTION AT ALL-DAY GRAMMAR SCHOOLS

ABSTRACT | From a teacher’s perspective, breaks interrupt their lessons and therefore interrupt learning. Many students think that lessons interrupt their lives during breaks. For a great number of teachers, the student’s learning process is the main reason, if not the only reason, for going to school. Students, on the other hand, often go to school because of the lunch break. From the student’s perspective, this period, which usually lasts 60 minutes, is the best thing about school. The lunch break has essential functions that so far have not been discussed sufficiently. Therefore, a research group from Osnabrück (2016) investigates the importance of lunch breaks for students at all-day grammar schools and focuses on the students’ points of view. This article looks closely at the significance of lunch breaks as a place for social interaction and exemplarily analyses the following aspects: *compensation for (lost) free time in the afternoon*, *meeting point* and *friendship*.

Key Words: all-day schools, lunch break, adolescents, place for social interaction

„DIE MITTAGSPAUSE IST DAS SCHÖNSTE AN DER SCHULE“ – BEDEUTUNG DER MITTAGSFREIZEIT ALS SOZIALRAUM FÜR JUGENDLICHE AN GEBUNDENEN GANZTAGSGYMNASIEN

1 | EINLEITUNG

Ganztags schulen bieten im Gegensatz zu Halbtags schulen insgesamt mehr Zeit und mehr Möglichkeiten, über eine Neugestaltung des schulischen Tagestaktes nachzudenken (Kamski, 2014, S. 71-144; Hildebrandt-Stramann, 2010). Bei aller Vielfalt an unterschiedlichen Zeitstrukturierungsmodellen wird der durchschnittlich ca. 60 Minuten andauernden Mittagsfreizeit eine enorme Bedeutung zugesprochen. Sie wird sogar als „Herzstück“ bezeichnet, um einen sinnvollen Wechsel von Anspannung und Entspannung gewährleisten zu können (Fiegenbaum, 2011, S. 63). Der Wert der Mittagsfreizeit in Ganztags schulen liegt aber nicht nur in der Erholungsfunktion vom Unterricht begründet. Vielmehr sollen für die Heranwachsenden während dieser Zeit diverse Freizeitangebote arrangiert werden (Verlemann & Zilske, 2011, S. 10). Die neuen Funktionen, die aus den enormen freizeitpädagogischen Möglichkeiten der umfangreichen Mittagsfreizeit resultieren, werden bisher allerdings ungenügend thematisiert. Diesem Forschungsdesiderat widmet sich die Osnabrücker Forschungsgruppe (2016), indem sie die Bedeutungen der Mittagsfreizeit aus der Perspektive von Jugendlichen an gebundenen Ganztags gymnasien untersucht.

Anhand der bislang bescheidenen theoretischen und empirischen Erkenntnisse können der Mittagsfreizeit die Funktionen als *Produktionsfaktor* für den Unterricht, als Element der *Sicherheits-* sowie *Gesundheitsförderung* und als *Sozialraum* zugesprochen werden. In diesem Beitrag wird der letztgenannte Aspekt fokussiert, der für Jugendliche von immenser Bedeutung ist und oftmals als das Schönste an der Schule bezeichnet wird. Dazu wird zunächst auf die Bedeutung der *Freizeit in der Ganztagschule* eingegangen (vgl. Kap. 2). Anschließend werden die Erkenntnisse zur Funktion der *Mittagsfreizeit als Sozialraum* dargelegt (Kap. 3) und es folgt eine Darstellung des aktuellen *Forschungsstandes* und der *Fragestellung* (Kap. 4). Nachdem die *Untersuchungskonzeption* skizziert wird (Kap. 5), werden ausgewählte empirische *Untersuchungsergebnisse* zur Mittagsfreizeit als Sozialraum präsentiert (Kap. 6). Der Beitrag wird mit einer *zusammenfassenden Diskussion* abgeschlossen (Kap. 7).

2 | FREIZEIT IN DER GANZTAGSSCHULE

Der Unterricht stellt zwar das Kerngeschäft der Schule dar, die Ermöglichung einer Freizeit im Schulleben wird im Zuge des Ausbaus von Ganztags schulen jedoch ebenfalls hervorgehoben und als eine von sieben „Qualitätskriterien“ der Ganztags schulentwicklung aufgefasst (BMBF, 2003, S. 6). In der Konsequenz wird die Freizeit im „Qualitätsrahmen für Ganztags schulen“ als ein konzeptionelles Merkmal bzw. pädagogisches Gestaltungselement von Ganztags schulen betrachtet (Holtappels, Kamski & Schnetzer, 2009). Innerhalb der Freizeitangebote einer Ganztagschule kann zwischen einer *gebundenen* und einer *ungebundenen Freizeit* differenziert werden. *Erstere* bezieht sich auf nicht formelle Ganztagsangebote, worunter z. B. handwerkliche,

musische oder sportliche Angebote fallen. Die *ungebundene* Freizeit besteht nach Holtappels und Schnetzer (2003, S. 6) darin, den Heranwachsenden aufgrund des verlängerten Schultags einen „selbstbestimmten und selbstgestalteten, weitgehend nicht pädagogisierten und kontrollierten Freiraum“ anzubieten. Damit wird explizit die Bedeutung curricular ungebundener Zeit für Ruhe und Kommunikation sowie für Bewegung, Spiel und Sport hervorgehoben. In der Konsequenz bedeutet dies, neben dem formellen Unterricht und den nicht formellen Ganztagsangeboten, zusätzlich Zeiträume für informelles Lernen zur Verfügung zu stellen (Derecik, 2013; Kottmann & Küpper, 2004, S. 174). Auf diese Weise sollen die zukunftsorientierten erzieherischen Anliegen der Ganztagschule mit den gegenwartsorientierten Schülerbedürfnissen verknüpft werden.

In der aktuellen Ganztagschuldebatte und -forschung werden Bewegung, Spiel und Sport jedoch vordergründig in Bezug auf Kooperation mit außerschulischen Anbietern bzw. Sportvereinen betrachtet (Neuber, Kaufmann & Salomon, 2015). Damit die Schüler die Verlängerung des Schultags nicht als Verlust ihrer Freizeit empfinden, reicht das Bereitstellen von nicht formellen Ganztagsangeboten über eine Kooperation mit außerschulischen Anbietern nicht aus. Auch wenn die schulischen Rahmenbedingungen sich in der Ganztagschule nicht gänzlich auflösen lassen (z. B. Schulregeln und feste Zeitstrukturen), muss das Bedürfnis der Heranwachsenden nach unpädagogisierter Freizeit ernst genommen werden (Kottmann, Küpper, Brux & Heck, 1985, S. 12). Das bedeutet wiederum, dass die Ganztagschule gefordert ist, den Kindern und Jugendlichen „Raum für Freizeit – also ‚freie Zeit‘ – innerhalb des Ganztages“ zu arrangieren (Althoff, 2011, S. 2; vgl. Diketmüller, Berghold, Förster, Frommhund, Witzeling & Studer, 2007). Dies kann am ehesten während der Mittagsfreizeit ermöglicht werden, welche einen bedeutenden und vielfältigen Sozialraum darstellt (Derecik, 2013).

3 | MITTAGSFREIZEIT ALS SOZIALRAUM

Der Mittagsfreizeit an Ganztagschulen wird, unter dem Gesichtspunkt eines verlängerten Schultages, eine Funktion zur *Kompensation der verlorenen Freizeit am Nachmittag* zugesprochen (Kap. 3.1). Darüber hinaus dient sie als *Treffpunkt und Kontaktbörse* für Heranwachsende (Kap. 3.2) und es wird ebenfalls die Bedeutung von *Freundschaftsbeziehungen* während der Mittagsfreizeit für die Entwicklung der Heranwachsenden hervorgehoben (Kap. 3.3).

3.1 | KOMPENSATION DER (VERLORENEN) FREIZEIT AM NACHMITTAG

Oftmals wird davon ausgegangen, dass die Schüler aufgrund des längeren Verbleibs in der Ganztagschule weniger Zeit in nachbarschaftliche Kontakte, Aktivitäten im Verein und Verabredungen am Nachmittag investieren können. In der Konsequenz verschiebe sich ihr Lebensmittelpunkt ein Stück weit in die Schule (Althoff, Tenberge-Weber, Verlemann & Zilske, 2009, S. 31). Dass Schulräume mehr als ein Medium zum Lehren und Unterrichten sind und den Heranwachsenden darüber hinaus ein „geselliges Leben ermöglichen (Spiel, Sport, Tanz usw.) und auch ein Stück ‚Straße‘ in sich aufnehmen“ sollen, ist nicht neu und wurde in reformorientierten Ansätzen bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts gefordert (Blömer, 2011, S. 95). Zinnecker (2001, S. 201; 194) bezeichnet

diesen Zusammenhang als eine Art „Verstraßung von Schule“, wodurch die Pause als „Straßencafé“ und „Marktplatz“ fungiert. So zeigt sich, dass Momente der „Straßenkindheit“ schon vor der Entwicklung des Ganztags vielfach innerhalb der Schule stattfanden und Kindheit bzw. Jugend bereits historisch verschult wurden. Schon in den 1990er-Jahren wird der Schule allgemein und speziell den Pausen zugeschrieben, die Gesellschaft der Gleichaltrigen auf vielfältige Art und Weise zu organisieren (Zinnecker, 1995, S. 28).

Ob von der Schule beabsichtigt oder nicht, die Pause kompensiert folglich schon immer „ein Stück weit das verloren gegangene Straßenterrain“ (Zinnecker, 1995, S. 29). Die Nachbarschaft und das nähere Wohnumfeld büßen heute im Zusammenhang mit der Entwicklung von Ganztagschulen zunehmend ihre Bedeutung für den Ausbau von Gleichaltrigenbeziehungen und Straßenspielkultur ein (Holtappels, 2005, S. 9). Höhmann (2012) resümiert die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Aufwachsens wie folgt:

„Wenn Eltern nicht der Bildungscoach für ihre Kinder sein können und sie von Angebot zu Angebot fahren, gibt es die erfahrungs- und anregungsreiche Kinder- und Jugendzeit nicht. Erfahrungsreichtum ist jedoch die Grundlage für erfolgreiches Lernen. Was im privaten sozialen Umfeld nicht vorhanden ist, muss die Schule kompensieren“ (Höhmann, 2012, S. 13f.).

Aufgrund des längeren Aufenthalts in der Ganztagschule und einer zunehmenden Institutionalisierung sowie Pädagogisierung von Heranwachsenden (Neuber & Salomon 2015; Rauschenbach, 2015) stellt die Mittagsfreizeit in Ganztagschulen heute für viele Heranwachsende den größten Sozialraum dar, in dessen Kontext sie sich informell mit Gleichaltrigen treffen, spielen und austauschen können.

In diesem Sinn weist Lehrer-Vogt (2013, S. 151) in einer empirischen Untersuchung mit 12- bis 15-jährigen Schülern mit Migrationshintergrund darauf hin, dass die Schule insbesondere die fehlende Freizeit mit Freunden am Nachmittag für sozial Benachteiligte kompensieren kann. Somit werden die Schule und die Mittagsfreizeit für einige Heranwachsende mit Migrationshintergrund und sozialer Benachteiligung nicht nur zu einem Lern-, sondern auch zu einem Freizeit- und Lebensraum, da dies auch von den Eltern akzeptiert wird. Die Schule fungiert dabei als „Alibi“ und somit als Schutzraum für ihre Freizeitaktivitäten (Lehrer-Vogt, 2013, S. 151). Derartige Rückzugs- und Kommunikationsräume, die gerade für die Identitätsbildung enorm wichtig sind und vor allem den Mädchen im familiären und sozialräumlichen Umfeld fehlen, können in der Ganztagschule gesucht und konstruiert werden (Lehrer-Vogt, 2013, S. 139-154; Deinet, 2014, S. 223).

Die Ganztagschule ist damit heute mehr denn je gefordert, entwicklungsadäquate Freizeiträume in den Pausen zu arrangieren (Derecik, 2015), die als Treffpunkt und Kontaktbörse fungieren und in denen Jugendliche, vor allem auch bildungsbenachteiligte Heranwachsende, vielfältige Erfahrungen mit Gleichaltrigen sammeln können.

3.2 | TREFFPUNKT UND KONTAKTBÖRSE

Für viele Schüler ist die Ganztagschule ein Ort der Begegnung mit Gleichaltrigen. Hinsichtlich neuer Kontakte und Freundschaften „wird deutlich, dass die Schule mit 90 % eindeutig der vorrangigste Raum für das Kennenlernen von FreundInnen ist“ (Kromer, 1995, S. 45). Schon an Grundschulen sind Pausenräume „die zentralen Orte, an denen Kinder einander kennen lernen, Freundschaftsgeflechte bilden und pflegen“ (Preuss-Lausitz, 1999, S. 165), aber auch mit zunehmendem Alter wird die Schule für die Heranwachsenden zum Lebensraum:

„Der überwiegende Teil der Kids geht gerne in die Schule, aber nicht in erster Linie aus Interesse am Unterricht, sondern weil Schule für die Kids ein sozialer Treffpunkt mit Gleichaltrigen ist. Die unterrichtsfreie Zeit (Pausen) und das, was neben und trotz des Unterrichts passiert, macht für die Kids die wesentliche positive Qualität von Schule aus“ (Kromer, 1995, S. 26).

Diketmüller, Berghold, Förster, Frommhund, Witzeling & Studer (2007, S. 131) stellen fest, dass Schulfreiräume „wichtige Bewegungsräume, Lernorte und Treffpunkte für Kinder und Jugendliche [sind], die für die körperliche und soziale Entwicklung große Bedeutung haben“. Insgesamt sind für Heranwachsende zwei Themen zentral, um sich in der Schule wohlfühlen: die Gestaltung der freien Zeit und die Mitschüler in der Schule (Enderlein, 2012, S. 17). Aus diesem Grund betrachten sie die Schule nicht primär als Bildungseinrichtung, sondern als „Kontaktbörse“, durch die sie ihre Mitschüler besser kennenlernen können (Schmalfeld, 2012, S. 98). Denn in den Pausen entstehen zahlreiche Möglichkeiten, mit anderen Schülern in Kontakt zu treten. Bei Kindern erfolgt dies primär durch Bewegung und Spiel. Bei Kids¹ durch Bewegung, Spiel und Sport, aber auch durch Gespräche in Rückzugsnischen, während Jugendliche vor allem in Ruhe- und Kommunikationsräumen in Kontakt treten. Erste Annäherungsversuche zum anderen Geschlecht sind vor allem bei Jugendlichen durch Flirten zu verzeichnen, aber auch bei Kids durch gegenseitiges spielerisches Ärgern (Derecik, 2013, S. 44-45).

Wenngleich einige Jugendliche Angst vor einer Verkürzung ihrer frei verfügbaren Zeit durch die Ganztagschule haben, geben in der StEG-Studie von 2005 61,2 % der befragten Schüler aus den Klassenstufen 3-10 an, dass vor allem das Zusammensein mit Freunden ausschlaggebend für den Entschluss zum Besuch einer Ganztagschule war (Arnoldt & Stecher, 2007, S. 43). Auf die Frage, was die Schüler an ihrer Schule besonders mögen, antworten sie dementsprechend nicht selten: Die Pausen! So verzeichnet auch Enderlein (2012, S. 175) in ihrer Studie mit über 200 Schülern, dass die Pausen sowie das Treffen und Zusammensein mit Freunden und Gleichaltrigen für Kids und Jugendliche über alle Altersgruppen hinweg das „Schönste“ an der Schule ist (Enderlein, 2012, S. 175). Ganztagschulen können hier ansetzen und die erweiterte Aufgabe bei der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen durch Freundschaftsbeziehungen wahrnehmen, die der Schule heute zukommt (Höhmman, 2012, S. 13-14).

1 Kids stellen in der neueren Kindheits- und Jugendforschung eine eigene Entwicklungsstufe mit eigenen Bedürfnissen dar (Böhnisch, 2008, S. 132). Während mit Kindern die Schüler der Klassen 1-4 gemeint sind, stellen Kids die Schüler der Klassen 5-7 dar und Jugendliche schließlich die ab Klasse 8.

3.3 | BEDEUTUNG VON FREUNDSCHAFTSBEZIEHUNGEN

Während der Mittagsfreizeit können Freundschaften aufgebaut und gepflegt werden. Schmalfeld (2012) unterstreicht die Bedeutung von Freundschaften für die emotionale und soziale Entwicklung aus der Perspektive von Peernetzwerken an Ganztagschulen. Infolgedessen sollte die Relevanz der Peerkultur nicht unterschätzt werden:

„Wir halten die Gleichaltrigen (Peers) für die Entwicklung sozialer und emotionaler Fertigkeiten für äußerst wichtig, denn diese befriedigen nicht nur das Bedürfnis der Heranwachsenden nach Geselligkeit und Kommunikation, sie schaffen – vor allem in der Freizeit – einen sozialen Raum, in dem Kinder und Jugendliche informell lernen, ihre Entwicklungsaufgaben bearbeiten und so ihre Kompetenzen erweitern können. Für diesen Bereich gibt es kein Schulcurriculum“ (Kanevski & Salisch, 2011, S. 35).

Bereits vor über 25 Jahren legt eine Längsschnittstudie von Bagwell, Newcomb und Bukowski (1998) den wohl essenziellsten Nachweis für die Bedeutung von innigen und kontinuierlichen freundschaftlichen Verbindungen dar. Hierbei wurden Jugendliche seit der fünften Klasse 12 Jahre lang begleitet und es konnte festgestellt werden, dass Heranwachsende, die im frühen Jugendalter wenigstens eine dauerhafte und reziproke Freundschaft hegten, später als junge Erwachsene eine höhere Steigerung ihres Selbstwerts und eine niedrigere Anzahl an depressiven Symptomen aufwiesen als die Gegengruppe, die ohne innige Freundschaften aufgewachsen ist. Opp, Brosch und Teichmann (2010) teilen diese Auffassung und machen deutlich, dass es unter dem Aspekt des Sozialraums „um Zugehörigkeit zu sozialen Geflechten und Gemeinschaften jenseits irgendeiner Gemeinschaftsromantik, um Mitsprache und Entscheidungsrechte sowie um die Sorge und Übernahme von Verantwortung für sich und andere“ geht.

Viele Jugendliche pflegen vor allem *klasseninterne Freundschaftsbeziehungen*. Dies liegt wohl darin begründet, dass der Klassenverband eine enge Zugehörigkeit bietet und somit die Vertiefung von Peerkontakten ermöglicht (Schmalfeld, 2012, S. 89). Eine Vielzahl Jugendlicher hat bereits nachhaltige Freundschaften während der Grundschulzeit aufgebaut, welche im Rahmen des gemeinsamen Übergangs in eine Ganztagschule aufrechterhalten werden und infolgedessen bei der Eingliederung in den neuen Klassenverband und die neue Schule helfen können (Schmalfeld, 2012, S. 100). Nichtsdestotrotz ist eine Veränderung der Freundschaftsnetzwerke zu verzeichnen, die sich mit zunehmendem Alter durch einen höheren Anspruch an die Weggefährten auszeichnet. Es zeigt sich, dass bei Achtklässlern eine stärkere Selektivität von Freunden vorherrscht, als dies bei Viertklässlern der Fall ist und vor allem Mädchen ihre Freundschaften gezielt auswählen und sich auf eine kleine Zahl enger Vertrauter konzentrieren (Kanevski & Salisch, 2011, S. 127; 147).

Sowohl Mädchen als auch Jungen bevorzugen bis ins Jugendalter in hohem Maße *gleichgeschlechtliche Freundschaften*, innerhalb derer sie den Pausenhof durch ihre informellen Aktivitäten zu einem Sozialraum gestalten. Bei einer aktuellen Untersuchung zeigen sich geschlechtliche Unterschiede, indem Ganztagschülerinnen der neunten Klasse mehr intensive Freundschafts-

beziehungen haben als ihre gleichaltrigen männlichen Mitschüler, die sich vorzugsweise in breit gefächerten Gruppen aufhalten. Weibliche Schülerinnen scheinen insbesondere zu ihren Freundinnen vertrauensvollere Beziehungen zu pflegen als ihre männlichen Altersgenossen (Salisch, Kanevski, Schmalfeld, Toska, Depping, Lüpschen & Boeck, 2013, S. 44; Kanevski & Salisch 2011, S. 45; Derecik, 2013).

4 | FORSCHUNGSSTAND UND FRAGESTELLUNG

Eine explizite Forschung zur Bedeutung der Mittagsfreizeit in Ganztagschulen existiert bisher nicht, dennoch lassen sich mehrere Untersuchungen anführen, aus deren empirischen Ergebnissen ein deutlicher Rückschluss auf das Potenzial der Mittagsfreizeit als Sozialraum hervorgeht. Reinert und Zinnecker stellten bereits 1978 vier zentrale Bedeutungen des Schulhofs für Heranwachsende heraus. So fungiert er als „Gefängnishof“, als „Straßenöffentlichkeit“ sowie „Jugendtreff“ und insbesondere für jüngere Schüler als „öffentlicher Spielplatz“ (Reinert & Zinnecker, 1978, S. 166-172), wodurch bereits Tendenzen zu einer übergeordneten Bedeutung als Sozialraum deutlich werden.

Derecik (2013, S. 45) zeigt in seiner raumtheoretisch angelegten Studie die informellen Tätigkeiten von Heranwachsenden während der Mittagsfreizeit auf und belegt, dass diese entsprechend ihres Entwicklungsstands nicht nur eigentätig die in Räumen eingelagerten gesellschaftlichen Bedeutungen erschließen, sondern diese ebenso entsprechend ihres alters- und geschlechtsabhängigen Entwicklungsstands umdeuten und selbst konstruieren. Deshalb kommt Derecik (2011, S. 255-259) zu dem Fazit, dass die Schule und insbesondere der Schulhof für die meisten Heranwachsenden der größte Sozialraum ist, in dem fast täglich vielfältige Lern-, Entwicklungs- und Bildungsprozesse vollzogen werden können.

Aus der Perspektive von Peerbeziehungen untersuchen Kanevski und Salisch (2011) die Bedeutung von Freundschaften für die sozial-emotionale Entwicklung von 380 Heranwachsenden. Sie stellen heraus, dass Jugendliche einer Ganztagschule aus der siebten Klasse gegenüber ihren Altersgenossen der Halbtagschule eine schnellere Entwicklung in Bezug auf emotionale Fremdaufmerksamkeit aufweisen. Die Ergebnisse der Folgestudie mit Schülern der neunten Klasse zeigen, dass sich die Peerbeziehungen im Laufe der siebten bis neunten Klasse intensivieren. Jugendliche an Ganztagschulen haben durchschnittlich mehr Freundschaften mit anderen Schulkameraden als jene an Halbtagschulen, was entgegen früherer Befürchtungen darauf hindeutet, dass „Ganztagschulen genug Raum und Zeit für den Auf- und Ausbau dieser intensiven und entwicklungsförderlichen Beziehungen bieten“ (Salisch et al., 2013, S. 7). Es zeigt sich im Gegensatz zur Halbtagschule auch, dass außerschulische Freundschaften am Ende der neunten Klasse rückläufig sind. Daraus wird geschlossen, dass insbesondere die längeren Pausen und außerunterrichtlichen Angebote dazu beitragen, dass eine intensivere Pflege der internen Beziehung möglich ist (Salisch et al., 2013, S. 7).

Darüber hinaus hat Lehrer-Vogt (2013) in einer empirischen Untersuchung mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Alter von 12-15 Jahren herausgestellt, dass besonders die Mittagsfrei-

zeit in der Schule für sozial Benachteiligte eine gute Möglichkeit zur Kompensation von fehlenden Angeboten in ihrer Freizeit bietet. Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund können die Mittagsfreizeit als Kontaktbörse mit Gleichaltrigen nutzen und ihre Freizeit so in die Schule verlagern, da sie nachmittags oft familiären Verpflichtungen nachgehen müssen. Das ungestörte Zusammen sein mit Freunden ist auch laut der StEG-Studie ausschlaggebend für den Entschluss zum Besuch einer Ganztags schule (Arnoldt & Stecher, 2007). Dementsprechend konstatiert Enderlein (2012, S. 175), dass viele Jugendliche das „Schönste“ an den Pausen darin sehen, sie gemeinsam mit ihren Freunden zu einem Sozial- und Lebensraum zu gestalten.

Aus den bisherigen Ausführungen resultiert, dass die Mittagsfreizeit für die Jugendlichen als wichtiger Sozialraum interpretiert werden kann. Eine ausdrückliche und differenzierte Untersuchung hierzu aus der Perspektive der Heranwachsenden fehlt jedoch. Dementsprechend wird die Fragestellung verfolgt, *welchen Stellenwert Jugendliche an gebundenen Ganztags gymnasien ihrer Mittagsfreizeit hinsichtlich eines Sozialraums beimessen.*

5 | UNTERSUCHUNGSKONZEPTION

Die Untersuchungskonzeption ist eingebettet in die Studie „Mittagsfreizeit an Ganztags schulen. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde“ der Osnabrücker Forschungsgruppe (2016). Innerhalb dieser wurde, neben den Funktionen der Mittagsfreizeit als *Produktionsfaktor für den Unterricht*, als *Sicherheits-* sowie *Gesundheitsförderung*, ebenso die Bedeutungszuweisung der Mittagsfreizeit als Sozialraum untersucht. Um die Bedeutungen allgemein und speziell die Funktion der Mittagsfreizeit als Sozialraum für Jugendliche an gebundenen Ganztags gymnasien zu ermitteln, wurde ein qualitatives Forschungsdesign mit einem weitgehend explorativen Zugang gewählt. In die Stichprobe wurden vier gebundene Ganztags gymnasien in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen mit einer Mittagsfreizeit von mindestens 45 Minuten einbezogen, die aktuell Abitur nach neun Jahren anbieten. Dabei wurden jeweils vier und an einer Schule sechs Jugendliche interviewt. Insgesamt basiert die Datengrundlage damit auf 18 Interviews mit Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren (11 Jungen und sieben Mädchen) des neunten und 10. Jahrgangs.

Im Hinblick auf die subjektiven Bedeutungszuweisungen der Jugendlichen für ihre Mittagsfreizeit eignet sich besonders das problemzentrierte Interview nach Witzel (1982) für die Erhebung. Zur Umsetzung wurden die fünf charakteristischen Phasen dieser Interviewform (Problemanalyse als vorbereitende Forschungsphase; Leitfadenskonstruktion, Pilotphase, Interviewdurchführung und Auswertung) befolgt (Reinders, 2012, S. 101-107; Osnabrücker Forschungsgruppe, 2016, S. 81-92).

Bei der Problemanalyse und der Leitfadenskonstruktion wurde sich primär auf die bisherigen Erkenntnisse zu den Bedeutungszuweisungen der Mittagsfreizeit bezogen (Osnabrücker Forschungsgruppe, 2016, S. 37-74). Die Kategorie Sozialraum wurde entsprechend den theoretischen Ausführungen und dem Forschungsstand nach den Unterkategorien *Kompensation der (verlorenen) Freizeit*, *Treffpunkt* und *Kontaktbörse* sowie *Freundschaftsbeziehungen* ausdifferenziert und die jeweiligen inhaltlichen Ausprägungen dieser Aspekte weiter operationalisiert. Dieser theorieba-

sierte Leitfaden ermöglicht einerseits ein offenes, aber dennoch gelenktes Gespräch mit den interviewten Jugendlichen, zugleich gewährleistet er aber auch die Vergleichbarkeit der erhobenen Daten (Mayer, 2008, S. 37).

Die Interviewdurchführung fand in der 48. Kalenderwoche 2014 statt und umfasste im Durchschnitt etwa 40 Minuten. Dabei wurde der Leitfaden flexibel und situativ eingesetzt, wodurch ein authentisches Gespräch entstehen konnte (Reinders, 2012, S. 129). Im Anschluss an die Datenerhebung wurden die Interviews nach einheitlichen Transkriptionsregeln als wörtliche Transkription aufbereitet und in ein reguläres Schriftdeutsch übertragen (Kowal & O’Connell, 2012, S. 438). Das Datenmaterial wurde in einem weiteren Schritt, entsprechend den Leitthemen des Forschungsprojekts, mittels des computergestützten Auswertungsprogramms MaxQda® analysiert. Dies bietet die Möglichkeit, die umfangreichen Daten im Sinne eines thematischen Codierens nach Flick (1995, S. 206) nach inhaltlichen Kategorien zu systematisieren und zu bündeln (Kuckartz, 2005). Dabei wurde zunächst deduktiv entsprechend des Leitfadens codiert und anschließend induktiv um neues Datenmaterial aus den Interviews ergänzt (Flick, 1995, S. 197-198).

6 | UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

Bei der Darstellung der Untersuchungsergebnisse zur Mittagsfreizeit als Sozialraum wird in Anlehnung an die theoretischen Ausführungen zunächst die Bedeutung als *Kompensation für die (verlorene) Freizeit am Nachmittag* thematisiert (Kap. 6.1). Anschließend werden die Erkenntnisse zur Nutzung der Mittagsfreizeit als *Treffpunkt und Kontaktbörse* (Kap. 6.2) sowie hinsichtlich der *Freundschaftsbeziehungen von Jugendlichen* dargestellt (Kap. 6.3).

6.1 | KOMPENSATION DER (VERLORENEN) FREIZEIT AM NACHMITTAG

Die Ganztagschule strukturiert maßgeblich den Alltag der Schüler. Auch wenn die Mittagspause als Gegenstück zum Unterricht fungiert und die meisten Heranwachsenden an den Untersuchungsschulen nach dem Unterricht am Vormittag das Gefühl haben, „endlich Freizeit“ genießen zu können (S2_I6_w14, 4; vgl. S4_I4_m14, 4; S1_I2_m16, 233; S3_I2_m16, 5)², fühlen sich einige Jugendliche an den untersuchten Ganztagsgymnasien in ihrer außerschulischen Freizeitgestaltung durch den verlängerten Schultag eingeschränkt (vgl. S4_I1_w14, 58). Während eine Schülerin die mittägliche Freizeit in den jüngeren Klassen noch genossen hat, präferiert sie inzwischen mehr freie Zeit am Nachmittag für Verabredungen mit ihren Freunden:

„Früher, in der fünften Klasse, mochte ich die längeren Tage mehr. Da habe ich mich immer auf die langen Tage wegen der Mittagspause gefreut. Aber wenn man älter wird, hat man auch mehr Bock darauf, sich mit Freunden außerhalb der Schule zu treffen. Und jetzt mag ich die kürzeren Tage doch mehr als die längeren“ (S2_I6_w14, 94).

2 Für die Ergebnisdarstellung wurden die entsprechenden Quellenangaben der jeweiligen Fundstellen systematisch abgekürzt. Zuerst wird die Schule (z. B. S4), dann die Nummer des interviewten Schülers (z. B. I1), das Geschlecht und das Alter (z. B. w14) sowie die Fundstelle des Zitats im computergestützten Auswertungsprogramm MaxQda® (z. B. 58) dargestellt.

Dieses Mädchen würde am liebsten gänzlich auf die lange Mittagsfreizeit verzichten, um früher zu Hause zu sein (vgl. S2_I6_w14, 30). Einige Schüler empfinden diesen Zeitraum demnach als Freizeitverlust, da die außerschulischen Aktivitäten, beispielsweise im Sportverein, eingeschränkt werden, sofern sie nicht am Abend stattfinden (vgl. S3_I2_m16, 163):

„Ich habe das Gefühl, einiges zu versäumen. Zum Beispiel sind wir heute erst um vier Uhr zu Hause und manche müssen noch zur Nachhilfe. Da hat man keine Freizeit mehr; keine Zeit, sich mit Freunden zu treffen. Deswegen wäre es besser, wenn man früher Schluss hat. Dann könnte man noch die ganzen Hausaufgaben machen und sich danach für ein, zwei Stunden mit Freunden treffen, noch den Sport machen, den man im Verein ausübt“ (S2_I6_w14, 92).

So erwähnen einige Jugendliche exemplarisch, dass ihre im Sportverein praktizierten Hobbys, wie z. B. Boxen, Kampfsport und Schwimmen, in der Mittagsfreizeit aufgrund mangelnder Angebote und räumlicher Ressourcen nicht ausgeübt werden können (vgl. S2_I5_w15, 40; S3_I4_m14, 25; S3_I2_m16, 12; S1_I1_m15, 106). Auch weitere, gern durchgeführte Freizeitbeschäftigungen sind an vielen Schulen nicht möglich oder unattraktiv:

„In der Freizeitgestaltung, mit den Leuten vom Tischtennis spielt man auch Tischtennis zu Hause oder Dart, Billard oder was Ähnliches oder sonst guckt man Fern oder Playstation und mit denen in der Mittagspause unterhält man sich nur, weil man hat ja kein Fernsehen oder keine Playstation und zum Sport hat man in einer Mittagspause ja auch irgendwie nicht Lust“ (S4_I4_m14, 154).

Die in der außerschulischen Freizeit ausgeübten Bewegungsformen und Sportarten scheinen in der Mittagsfreizeit aber insgesamt zugunsten von Entspannung und Kommunikation an Bedeutung zu verlieren. Die Jugendlichen nutzen ihre Mittagsfreizeit „lieber zum Entspannen, als aktiv Sport zu machen“ (S4_I1_w14, 98). Die überwiegende Masse der Jugendlichen gibt an, sich während ihrer Mittagspausen kaum oder gar nicht mehr zu bewegen (vgl. S2_I6_w14, 78; S3_I4_m16, 39). Ihr Bedürfnis nach Bewegung stillen viele Heranwachsende, insbesondere die weiblichen Jugendlichen, mit einer „Runde um die Schule“ gehen (vgl. S2_I3_m15, 30; S3_I3_w14, 52). Die meisten männlichen Jugendlichen haben sich von ihrer vermehrten Bewegungsaktivität während der fünften bis siebten Klasse ebenfalls deutlich distanziert. Sie geben an, dass sie sich nicht in der Nähe von jüngeren Schülern aufhalten wollen bzw. die Bewegungsräume bereits von den Jüngeren besetzt sind und die Jugendlichen „keinen Bock mehr auf die“ haben (S2_I6_w14, 78; vgl. S3_I3_w14, 54).

Abgesehen von der entwicklungsbedingten Verschiebung der Hauptaktivitäten von der Bewegung zur Ruhe, werden weitere Gründe genannt, warum sich zumindest auch die bewegungsfreudigeren Jugendlichen in der Mittagsfreizeit kaum bewegen. Zum einen trägt das Schwitzen in die Alltagskleidung während des Sporttreibens zu diesem Umstand bei und die Jugendlichen wollen nicht verschwitzt in der Klasse sitzen (vgl. S4_I4_m14, 142). Zudem seien die Bewegungsangebote

in den Schulen eher auf die Kids zugeschnitten, wie die Ausleihe von Spiel- und Bewegungsmaterialien gegen Pfand (vgl. S2_I6_w14, 88). Insgesamt wird zwar angemerkt, dass jugendgemäße (Trend-)Sportmöglichkeiten fehlen, dennoch wünschen sich nur wenige Jugendliche eine Verbesserung oder Erweiterung der Bewegungsmöglichkeiten an ihrer Schule (vgl. S1_I2_m16, 96).

Ein weiterer Unterschied zwischen der außerschulischen und schulischen Freizeit liegt darin, dass klassische Freizeitaktivitäten wie Shoppen oder Rummelbesuche während der Mittagsfreizeit nicht ausgeübt werden können. Dadurch wird dieser Zeitraum nur bedingt als Kompensation zur vermeintlich verlorenen Freizeit am Nachmittag betrachtet (vgl. S1_I2_m16, 207; vgl. S1_I1_m15, 192). Zudem ist die Freizeit im häuslichen Umfeld bzw. außerhalb der Schule durch mehr Freiheiten und höhere Variabilität gekennzeichnet. Im Gegensatz zur Mittagsfreizeit in der Schule können sich die Jugendlichen am freien Nachmittag unbeobachteter und freier bewegen sowie ihr Handy nutzen:

„Irgendwie ist das zu Hause bequemer und viel entspannter als in der Schule. Hier fühle ich mich beobachtet von den ganzen Lehrern, wenn die irgendwo herkommen. Wenn man das Handy herausnimmt, ist das zu Hause nicht so ein großes Problem wie in der Schule. Hier habe ich Angst, dass ein Lehrer mir das Handy wegnimmt oder es dem Direktor zeigt. Zu Hause habe ich das Problem nicht“ (S2_I6_w14, 36).

Insbesondere an den untersuchten Ganztagsgymnasien, die die Handynutzung allgemein untersagen, wird die Mittagsfreizeit als Einschränkung gegenüber der außerschulischen Freizeit wahrgenommen, indem die Schüler sich bei einer Nutzung beinahe erlappt fühlen:

„Die Mittagspause ist immer noch Schule. Ich kann zum Beispiel nicht einfach so mein Handy herausholen, weil man darauf achten muss, dass kein Lehrer kommt und das einkassiert. Das wäre ja nicht so schön. Und in der Freizeit, wenn man jemandem etwas zeigen möchte auf dem Handy, dann ist das ja kein Problem. Und in der Schule gibt es so ein Schuldgefühl“ (S1_I3_m16, 64; vgl. S4_I4_m14, 156).

Darüber hinaus wird angeführt, dass die Dauer der Freizeit in der Schule im Vergleich zum Nachmittag limitiert ist: „Man kann sich in der Mittagspause zeitbedingt mit seinen Freunden treffen, aber nach der Schule so lange wie man will“ (S3_I1_w14, 133). Aufgrund der dargelegten Unterschiede interpretieren einige Jugendliche die Mittagsfreizeit in der Ganztagssschule nur sehr eingeschränkt als Ersatz ihrer außerschulischen Freizeitmöglichkeiten.

Die meisten Jugendlichen haben aber, trotz dieser Einschränkungen und den unvermeidlichen Rahmenbedingungen der Schule, nicht zwingend den Eindruck, dass ihre Freizeit am Nachmittag verloren geht. Trotz eines verlängerten Schultags erfahren viele Heranwachsende mehr Freizeit durch ihre steigende Mobilität und altersbedingte Freiheiten im Elternhaus am Nachmittag, wodurch sie auch die langen Schultage besser ausnutzen können:

„Also, ich würde die kurzen Tage immer noch bevorzugen, aber die langen Tage, die nutze ich jetzt immer mehr, weil ich halt mittlerweile mehr Zeit habe. Ich darf mittlerweile länger draußen bleiben. Ich kann mit dem Bus alleine nach Hause fahren. Ich bin nicht mehr auf meine Eltern angewiesen. Und deswegen finde ich das auch gut, dass man die Mittagspause an den Dienstagen und Donnerstagen nutzen kann“ (S2_I2_m15, 19).

Folglich empfinden viele Jugendliche den verlängerten Schultag nicht als Freizeitverlust: „Es zieht nicht wirklich viel Zeit, von der Freizeit ab“ (S2_I2_m15, 17). Dennoch konstatieren einige Heranwachsende, dass ihnen insgesamt weniger freie Zeit mit ihren Freunden außerhalb der Schule zur Verfügung bleibt, da diese vornehmlich zum *Ausspannen und Hausaufgaben erledigen* genutzt wird:

„Wenn man dann Schulende hat, ist es auch schon Viertel vor vier. Man hat dann nicht mehr so viel Zeit sich zu treffen. Man nutzt dann eher die Zeit zu Hause, um zu entspannen oder auch Hausaufgaben zu machen, wenn man welche aufbekommen hat. Es ist dann eher nicht so, dass man sich noch mit Freunden verabredet“ (S3_I2_m16, 163).

Einige Jugendliche erklären, dass sie an den langen Schultagen nachmittags nur selten Zeit finden, um sich mit Freunden zu treffen: „Wenn man dann auch Arbeiten schreibt, dann muss man auch an den kurzen Tagen lernen und dann wird das alles ein bisschen viel“ (S3_I4_m14, 41). Neben der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts schränken sie oft auch weitere Termine in ihrer Freizeitgestaltung ein, sodass sie ihre Verabredungen mit Freunden eher auf das Wochenende verlegen:

„Es ist schon ein bisschen schade, wenn man so lange Schule hat. Aber meistens, wenn ich mich mit meinen Freunden treffe, dann ist das eh am Wochenende, weil unter der Woche meist noch andere Sachen wichtig sind, wie Lernen, Hausaufgaben, wenn man mal richtig viel aufhat. Und ich mache ja zurzeit auch meinen Führerschein, dann muss ich dafür noch lernen. Dann bleibt nur das Wochenende“ (S1_I3_m16, 57).

Daraus resultiert, dass viele Jugendliche die Mittagsfreizeit als einzige Möglichkeit sehen, Freizeit mit ihren Freunden an den verlängerten Schultagen zu verbringen (vgl. S3_I2_m16, 163):

„Manchmal hat man wirklich Stress. Man kommt nach Hause. Bei mir ist das vor allem Mittwoch und Donnerstag der Fall. Mittwoch habe ich Ganztage, komme nach Hause und habe abends so viele Termine. Das hat sich für mich schon festgesetzt. Ich bin Mittwoch fast gar nicht zu Hause und dann schaffe ich auch keine Hausaufgaben. Donnerstag ist es genauso. Ich habe zu Hause so viel zu tun, dann wird das mit den Hausaufgaben knapp und ich schaffe auch gar nichts. Zum Verabreden habe ich auch keine Zeit. Dann kann man diese Zeit, die man nicht hat, in den Pausen nachholen. Zum Beispiel Montag und Dienstag haben wir auch Ganztage, und das ist dann einfach schwer, sich dann mit Freunden zu treffen. Als Ersatz ist die Pause da, um sich mit anderen zu unterhalten“ (S3_I3_w14, 48).

Vor diesem Hintergrund wird der Unterschied zwischen einer Mittagsfreizeit und der Freizeit außerhalb der Schule sogar gänzlich nivelliert: „In der Mittagspause hat man eigentlich auch Zeit mit Freunden. Das macht keinen Unterschied“ (S2_I3_m15, 28). Einige Jugendliche bezeichnen die Mittagsfreizeit daher als Möglichkeit, die fehlende Freizeit zu kompensieren: „Die Mittagspause gleicht das dann wieder aus. Ohne die wäre das wirklich ein großer Mangel an Zeit, die fehlt“ (S1_I2_m16, 174; vgl. S1_I3_m16, 55). Vor allem ein guter Zusammenhalt und viele Freundschaften innerhalb des Klassenverbundes (vgl. Kap. 6.3.1) tragen dazu bei, dass die Mittagsfreizeit zu einer Möglichkeit der Freizeitkompensation werden kann (vgl. S2_I5_w15, 146).

6.2 | TREFFPUNKT UND KONTAKTBÖRSE

Ein Großteil der Jugendlichen spricht der Mittagsfreizeit hinsichtlich eines Treffpunkts und einer Kontaktbörse eine immense Rolle zu (vgl. S2_I3_m15, 218; S1_I1_m15, 223; S4_I1_w14, 4; S4_I3_w14, 125; S2_I6_w14, 180). Insbesondere für die Jugendlichen, die sie sich in ihrer Freizeit insgesamt selten mit Freunden treffen (können), gestaltet sich das Zusammensein mit ihnen während der Mittagsfreizeit als dementsprechend gewinnbringend (vgl. S4_I3_w14, 40):

„Ich finde es eigentlich cool, dass ich eine Mittagspause habe, weil ich am Nachmittag gar nicht so viel zu tun habe. Ich habe nicht so viele Hobbys und deswegen denke ich, ist es besser, eine Mittagspause zu machen, als dass ich dann eher nach Hause gehen dürfte oder so, [...] weil sonst würde ich gar nicht mit denen [den Freunden] reden, weil ich mich ja nicht mit denen verabreden würde“ (S4_I3_w14, 38-42).

Insgesamt bewerten nahezu alle Jugendlichen die Mittagsfreizeit dahin gehend überaus gut, als sie zu einem *Treffpunkt* wird und so die Möglichkeit eröffnet, viele Gleichaltrige anzutreffen. Dies wird als Vorteil der Ganztagschule betrachtet: „Und wenn wir nachmittags spielen würden, ich glaub, da würden nicht so viele Leute kommen“ (S2_I2_m15, 15). Die Vorzüge der Mittagsfreizeit als Treffpunkt werden positiv untermauert, da so Gelegenheiten geschaffen werden, um sich mit einem erweiterten Kreis von Freunden über die enge Peergroup hinaus zu treffen:

„Ich finde das gut, weil dann kann man sich mal mit denen unterhalten, mit denen man in der Freizeit nicht so viel machen kann, weil die weiter weg wohnen und dann kann man auch zusammen was essen gehen“ (S4_I4_m14, 150; vgl. S3_I1_w14, 127).

Die Mittagsfreizeit wird dementsprechend auch als *Kontaktbörse* bezeichnet, in deren Rahmen sich neue Freundschaftsbeziehungen entwickeln können:

„In der Schule sieht man vielleicht noch andere, das müssen ja nicht immer die aus der Klasse sein. Ich habe auch Freunde, die sind eine Stufe über mir. In der Pause stehen wir dann auch mal mit denen zusammen. So lernen meine Freunde die anderen Freunde kennen. Jetzt kennen die sich schon alle untereinander. Dann kommt man mit Menschen in Kontakt, mit denen man sonst nichts zu tun hätte“ (S3_I3_w14, 45).

Somit werden nicht nur die bewährten, festen Freundschaften geschätzt, sondern vielmehr auch die Gelegenheit ergriffen, während der Mittagsfreizeit neue Kontakte zu knüpfen: „Ich kann auch mit anderen in Kontakt treten, auch was mit anderen machen, die nicht in unserer Gruppe sind“ (S2_I1_m15, 126). Das kann ebenfalls dazu führen, dass bewusst Kontakt über die eigene Klassengrenze hinaus gesucht wird: „Da ich eh schon immer mit den Leuten aus meiner Klasse während der Schulstunden zusammen bin, muss ich die nicht auch noch in der Pause extra treffen“ (S2_I6_w14, 90). Letztlich pflegen die Jugendlichen daher in der Mittagsfreizeit nicht nur schon bestehende Freundschaften. Vielmehr investieren sie zugleich in neue Bekannte, um die Beziehungen intensiver auszubauen, da sie es als wichtig erachten, dass auch neue Freundschaften entstehen können (vgl. S1_I2_m16, 161):

„Eigentlich viel, weil wir alle Freunde haben, die nicht in unserer, sondern in anderen Klassen sind. Und dann treffen wir uns immer mit denen und gehen zusammen in die Mensa oder in die Stadt. Wir machen einfach etwas mit denen“ (S3_I1_w14, 53).

Neben den eingeschränkten Rahmenbedingungen der Schule und der geringeren Motivation zur Bewegung sind vor allem die Impulse von neuen Freundschaften und spezielle Gesprächsthemen der Jugendlichen der Auslöser dafür, dass sich die Kommunikation in der Mittagsfreizeit intensiviert: „In der Mittagspause ist mir aufgefallen, dass wir viel mehr Gesprächsstoff haben“ (S2_I4_w14, 165). Insbesondere die männlichen Jugendlichen würden ihre Freizeit am Nachmittag vor allem innerhalb der engen Freundschaftsbeziehungen eher mit Videospiele verbringen (vgl. S2_I1_m15, 55). Durch die Mittagsfreizeit können sie leichter und schneller neue Freundschaften knüpfen:

„Vielleicht auch sozial sein. Also, einige Leute bei uns in der Klasse spielen gerne Computerspiele, ich gehöre auch dazu. Aber ich spiele halt auch noch so nebenbei Fußball. Und ich glaube, die Schule ist so eine der wenigen Möglichkeiten, halt Leute wirklich zu treffen. Zu reden halt einfach nur und nicht die ganze Zeit nur zu spielen. Und ich denke auch, dass in den Pausen extrem viel geredet wird, man findet vielleicht neue Freunde. Das ist vielleicht jetzt nicht so extrem, aber man kommt mit den älteren Klassen in Kontakt, man findet vielleicht neue Freunde“ (S2_I2_m15, 40).

6.3 | FREUNDSCHAFTSBEZIEHUNGEN VON JUGENDLICHEN

Die befragten Jugendlichen beschäftigen sich nur selten und ungern allein während der Mittagsfreizeit (vgl. S2_I2_m15, 11). Die Freundschaft zu Gleichaltrigen besitzt für die Jugendlichen in der Mittagsfreizeit daher insgesamt „eine wichtige Bedeutung“ (S2_I3_m15, 100; vgl. S1_I2_m16, 161; S2_I6_w14, 8; S2_I5_w15, 124; S2_I2_m15, 113; S4_I1_w14, 45). Damit bestätigen fast alle der befragten Jugendlichen den hohen Stellenwert von Freundschaften in der Mittagsfreizeit, die sich oft auch in außerschulischen Treffen manifestiert (vgl. S1_I3_m16, 14; S1_I4_m16, 36; S4_I4_m14, 159; S2_I2_m15, 48). Dass sich die Jugendlichen während der Mittagsfreizeit vom Unterricht erholen und sich mit ihren Peers austauschen können, bezeichnen sie als das Schönste am gesamten

Schulleben: „Die Mittagspause ist das Schönste an der Schule, weil man dann entspannen und frei reden kann mit seinen Freunden“ (S3_I4_m14, 151).

Es werden drei Beziehungstypen zu den Mitschülern ausgemacht (vgl. S2_I3_m15, 10). Zur ersten Gruppe gehören die *festen Freundschaften*, die auch als „gute Freundschaften“ (S4_I4_m14, 50), „richtige Freundschaften“ (S2_I3_m15, 14) und „beste Freunde und Freundinnen“ (S1_I1_m15, 54; vgl. S2_I6_w14, 14) bezeichnet werden. Ein geschlechtsspezifischer Unterschied kann hierbei nicht festgestellt werden: Sowohl Mädchen als auch Jungen geben an, dass sie ihre Mittagsfreizeit in erster Linie immer wieder mit ihren besten festen Freunden verbringen (vgl. S2_I3_m15, 11-12; S1_I3_m16, 15-16; S2_I6_w14, 11-12).

Die Freundschaften aus der zweiten Gruppe werden zwischen festen Freunden und entfernten Mitschülern verortet: „Das ist so ein Mittelding. Es sind nicht ganz lose Bekanntschaften, aber auch nicht ganz feste Freunde“ (S1_I2_m16, 169). Die Jungen stufen die Bedeutung dieser Freundschaften als „so mittelmäßig“ ein und bezeichnen diese Freunde als „*Kumpels*“ (S2_I3_m15, 15-18). Dennoch wird zu jener Gruppe meist stetig Kontakt gehalten, wodurch eine alternative Pausenbeschäftigung möglich wird, falls die Aktivitäten der festen Gruppe den jeweiligen Jugendlichen nicht ansprechen:

„Wir sind in der Klasse neun Mädchen. Dadurch, dass wir wenige sind, mache ich mal was mit meinen engeren Freunden, aber dann setze ich mich auch mal zu den anderen. Ich hab mit allen was zu tun. Wenn die einen noch lernen oder was angucken und ich darauf keine Lust habe, dann gehe ich zu den anderen, die gerade nicht lernen“ (S3_I3_w14, 27).

Die dritte Gruppe wird durch sogenannte *Bekannte* gekennzeichnet, mit denen relativ selten Berührungspunkte entstehen, sodass dieser Kontakt als nicht so eng bezeichnet wird (S2_I6_w14, 26; vgl. S4_I4_m14, 152). Die gemeinsame Tätigkeit beschränkt sich daher meist auf eine unverbindliche Art der Kommunikation: „Nur so ein bisschen reden. Und sonst nichts“ (S2_I6_w14, 26).

Die Freundschaftsbeziehungen, in denen die Jugendlichen konkret agieren, variieren je nach Tätigkeit mitunter sehr stark. Sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen existieren oft Kleingruppen von zwei bis drei Jugendlichen, die gemeinsam etwas unternehmen (vgl. S2_I1_m15, 47; S2_I2_m15, 13-16). Im Durchschnitt scheint die feste *Gruppengröße* der Mädchen und Jungen im Alter von 14-16 Jahren jedoch fünf bis sieben Jugendliche zu betragen, die nur in wenigen Fällen überschritten wird (vgl. S2_I3_m15, 8; S1_I1_m15, 50; S2_I2_m15, 11). Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden detaillierter auf die Freundschaftsbeziehungen in Bezug auf *Klassenzugehörigkeit* (Kap. 6.3.1) und *Geschlecht* (Kap. 6.3.2) näher eingegangen.

6.3.1 Klasseninterne vs. klassenübergreifende Freundschaften

Ein Großteil der Jugendlichen gibt an, in der Mittagsfreizeit vornehmlich *klasseninterne Freundschaften* zu pflegen, da diese am häufigsten vorkommen. Dies kann darauf zurückgeführt werden,

dass der Klassenverband eine enge Zugehörigkeit bietet und damit intensive Peerbeziehungen innerhalb der Klasse fördert: „Also ich kenne auch mehrere aus den anderen Klassen, mit denen ich relativ viel mache, aber in den Pausen mache ich dann doch meistens eher was mit unserer Klasse“ (S4_I4_m14, 26; vgl. S2_I4_w14, 25). Ein weiterer Grund für klasseninterne Freundschaftsbeziehungen in der Mittagsfreizeit resultiert aus der Taktung des Schultages: „Meistens haben wir gar nicht zusammen Mittagspause. Die haben zum Beispiel schon in der sechsten Stunde und wir haben erst in der Siebten“ (S2_I6_w14, 24-26). Zudem ergibt sich durch die Klassenzugehörigkeit immer wieder die Möglichkeit, neue Freundschaften zu bilden, da „jedes Jahr immer Schüler dazu kommen“ (S1_I2_m16, 163).

Darüber hinaus pflegen viele Jugendliche aber auch diverse feste und lose *klassenübergreifende Freundschaften* während der Mittagsfreizeit, indem sie einige freundschaftliche Beziehungen mit Mädchen und Jungen aus Parallelklassen eingehen: „Dann kommt noch manchmal jemand von der anderen Klasse dazu“ (S2_I1_m15, 161; vgl. S3_I1_w14, 59; S2_I2_m15, 48). So schätzt ein Jugendlicher es zuweilen, seine Pause fernab seiner Klassenkameraden zu verbringen: „Weil ich mich mit ein paar aus der A[-Klasse] gut verstehe. So als einziger aus der anderen Klasse, aber das stört mich nicht“ (S4_I2_m14, 104; vgl. S2_I4_w14, 25). Eine Schülerin berichtet hierzu, dass die Mittagsfreizeit eine gute Gelegenheit bietet, um sich mit Freunden aus ihrer ehemaligen Klasse wiederzutreffen, wenn zuvor Klassen aufgeteilt wurden:

„Die Freundschaften sind dadurch entstanden, weil wir jetzt mit anderen in einer Klasse sind. In der fünften und sechsten Klasse waren wir mit denen zusammen, dann wurden die Klassen aufgeteilt, aber die Freundschaft zwischen uns ist geblieben. Auch wenn die zusätzlich woanders wohnen. Wir treffen uns dann immer in der Schule, meistens in der Mittagspause, weil die kurzen Pausen in der Schule für uns nicht reichen“ (S3_I1_w14, 63).

Überdies sind einige klassenübergreifende Freundschaften auf das Wiederholen einer Klasse zurückzuführen. Durch die Mittagsfreizeit können die „Sitzenbleiber“ weiterhin den Kontakt zu ihren ehemaligen Mitschülern pflegen: „Also, die Mittagspause ist wichtig, weil ich mich mit ein paar alten Kollegen aus meiner alten Klasse treffe. Ich habe [eine Klasse] wiederholt“ (S3_I2_m16, 5; vgl. S2_I2_m15, 11). In einigen Fällen wird die Mittagsfreizeit aus organisatorischen Gründen klassenübergreifend gestaltet, da diese nicht zeitgleich beginnt oder einige der Klassenkameraden noch Förderangeboten nachgehen (vgl. S1_I1_m15, 70). Durch teilweise sehr enge Sitz- und Essgelegenheiten in der Cafeteria gibt es oft nicht genügend Platz für alle Peers aus einer Gruppe, sodass auch hier leicht der Kontakt zu Mitschülern aus anderen Klassen entsteht (vgl. S4_I1_w14, 92).

Nur einige wenige Jugendliche äußern, dass sie kaum Kontakt zu Jugendlichen aus anderen Klassen haben (vgl. S2_I1_m15, 47-53; S2_I2_m15, 3). Dies ist meist auf zwischenmenschliche Differenzen und über die Zeit entstandene Rivalitäten zurückzuführen: „Die Mädchen aus der Parallelklasse mögen uns nicht so und wir mögen die meisten auch nicht“ (S2_I4_w14, 15). Ein Jugendlicher führt zudem an, dass der gemeinsame Stadtteil für die Zusammensetzung der Freundschaften zu

Beginn der Schulzeit an der weiterführenden Schule eine Rolle gespielt hat, sich dies aber in den letzten Jahren aufgrund wachsender Mobilität durchmischt hat (vgl. S2_I2_m15, 113). Spätestens ab der siebten Klasse festigen sich viele klasseninterne Freundschaftsbeziehungen, sie werden aber zugleich für weitere klassenübergreifende, neue Kontakte geöffnet (vgl. S2_I4_w14, 26). In der Tendenz scheinen sich die Freundschaften zunächst also im Klassenband zu entwickeln und sich im Laufe der Schulzeit dann häufiger auf klassenübergreifende Freundschaftsbeziehungen auszudehnen.

Ein Jugendlicher erklärt, dass in der Regel jedoch keine Freundschaftsbeziehungen zu Schülern bestehen, die zwei Jahrgänge unter oder über einem selbst sind: „Wenn ich jetzt in der 10 bin, dann sind meistens ein paar Neuner, ein paar Zehner und ein paar Elfer dabei“ (S1_I2_m16, 84). Mit jüngeren Kindern aus den Klassen 5-7 treffen sich die Jugendlichen aus den Klassen 9 - 10 eher ungern (vgl. S1_I3_m16, 96; S1_I2_m16, 85-86). Dies trifft sowohl auf geschlechtshomogene als auch auf geschlechtsheterogene Freundschaftsbeziehungen zu.

6.3.2 Geschlechtshomogene vs. geschlechtsheterogene Freundschaften

Sowohl Mädchen als auch Jungen geben häufig an, ihre Mittagsfreizeit in *geschlechtshomogenen Gruppen* zu verbringen (vgl. S3_I4_m14, 19; S2_I3_m15, 25-26; S3_I1_w1, 56-57). Die männlichen Jugendlichen beteuern dahingehend: „Die Mädchen halten sich nicht wirklich mit uns auf“ (S2_I2_m15, 13). Dementsprechend äußern die Mädchen, sie würden ihre Pause eigentlich nur in weiblichen Gruppen verbringen denn mit den Jungs würden sie sich „nicht so prima“ verstehen (S2_I4_w14, 15). Eine Ursache hierfür scheint im unterschiedlichen Verhalten der Geschlechter während der Mittagsfreizeit zu liegen:

„Die Jungs gehen meistens, nicht alle, aber die meisten, die gehen dann raus und setzen sich vor die Tür. Vielleicht wollen die nicht, dass der Lehrer die sieht. [...] Die Mädchen bleiben eigentlich meistens drinnen“ (S3_I3_w14, 23).

Ähnlich beschreibt ein männlicher Jugendlicher die Unterschiede dahin gehend, dass die Jungen an einem Treffpunkt sitzen und reden, während ihre Klassenkameradinnen auf dem Pausenhof herumlaufen (vgl. S2_I3_m15, 30). Darüber hinaus wird die Öffnung der Sporthalle während der Mittagsfreizeit lediglich von Jungen angenommen, sodass wiederum andere Aktivitäten bevorzugt werden (vgl. S4_I2_m14, 24). Auch die Kommunikation findet oft innerhalb gleichgeschlechtlicher Gruppen statt, sodass sich Jungen und Mädchen nur selten länger miteinander unterhalten (vgl. S2_I6_w14, 10).

Demgegenüber sagen aber auch mehrere Jungen und Mädchen aus, dass sie in gemischtgeschlechtlichen Gruppen agieren (vgl. S3_I2_m16, 51; S4_I3_w14, 20). Diese Jugendlichen scheinen geschlechtsübergreifende freundschaftliche Beziehungen zu pflegen und Spaß in heterogenen Gruppen zu haben: „Bei uns ist das kein Problem eigentlich. Wir verstehen uns relativ gut unter Mädchen und Jungs. Also, das ist immer ganz witzig“ (S2_I5_w15, 13). Einige Jugendliche berich-

ten, dass das Geschlechterverhältnis in ihren Gruppen mehrere Jungen und eher wenige Mädchen umfasst (vgl. S4_I4_m14, 54; S4_I1_w14, 38). Ein Jugendlicher konkretisiert dies für seine feste Freundschaftsclique: „Wir sind fünf Leute, drei Jungs und zwei Mädchen. Wir kennen uns alle eigentlich schon seit der fünften Klasse, aber richtig eigentlich erst seit ein bis zwei Jahren“ (S1_I1_m15, 52).

7 | ZUSAMMENFASSENDE DISKUSSION

Die Untersuchungsergebnisse offenbaren die enorme Bedeutung der Mittagsfreizeit als Sozialraum für die Jugendlichen an gebundenen Ganztagsgymnasien. Einige Jugendliche beklagen teilweise eine Einschränkung ihrer außerschulischen Freizeitaktivitäten durch den Ganzttag. Aufgrund vieler Verpflichtungen an den Wochenenden und an den Abenden innerhalb der Woche betrachten die meisten interviewten Jugendlichen ihre Mittagsfreizeit jedoch als einzige Möglichkeit, sich unter der Woche mit ihren Peers zu unterhalten und bezeichnen die Mittagsfreizeit dementsprechend als *Ausgleich zur fehlenden Freizeit am Nachmittag*. Diese Ergebnisse bestätigen die bisherigen Erkenntnisse, nach der die Schule als eine zentrale Sozialisationsinstanz zu betrachten ist, wo Freundschaften geknüpft und gepflegt werden (u. a. Enderlein, 2012, S. 175; Preuss-Lausitz, 1999, S. 165; Kromer, 1995, S. 26, 45).

Dahin gehend wird die Mittagsfreizeit als selbstverständlicher *Treffpunkt* genutzt, da sich viele Jugendliche an den untersuchten gebundenen Ganztagsgymnasien in ihrer außerschulischen Freizeit nur selten und innerhalb der Woche fast nie verabreden. Überdies fungiert die Mittagsfreizeit als *Kontaktbörse*, da vor allem in größeren Schulen neue Peers kennengelernt werden können. Auf diese Weise entstehen *klassenübergreifende Kontakte* und *Alternativen zur Stammgruppe*. Schmalfeld (2012, S. 98) stellt sogar die These auf, dass die Schule für Jugendliche eher eine Kontaktbörse als eine Bildungseinrichtung sei. Diese beiden Aspekte müssen sich aber nicht widersprechen, da die informellen Tätigkeiten während der Mittagsfreizeit einen wichtigen Beitrag zur Lebensbewältigung von Heranwachsenden und somit zur Bildung dieser leisten können (Derecik, 2013; Derecik & Deinet, 2013).

In Bezug auf die *Freundschaftsbeziehungen* kann die wichtige Bedeutung der Mittagsfreizeit als Sozialraum unterstrichen werden (Salisch et al., 2013; Schmalfeld, 2012). Anhand der vorliegenden empirischen Ergebnisse lassen sich drei Gruppen von Freundschaftstypen für die Jugendlichen identifizieren: die *festen Freundschaften*, die *Kumpelbeziehungen* und die *losen Bekannten*. Insbesondere mit den festen Freundschaften und den Kumpelbeziehungen findet ein täglicher, intensiver Austausch statt. Dabei ist eine Dominanz von geschlechtshomogenen Gruppen zu verzeichnen, jedoch existieren vereinzelt auch geschlechtsheterogene Gruppen.

Ein großer Teil der befragten Schüler verbringt die Mittagsfreizeit vor allem im *Klassenverband*, was laut Schmalfeld (2012, S. 89) ein Zugehörigkeitsgefühl zur Klasse unterstützt. Die vorliegenden Befunde zeigen aber auch, dass im Laufe der Schulzeit immer mehr enge und lose Freundschaftsbeziehungen zu Jugendlichen aus anderen Klassen entstehen. Dies deckt sich mit Untersuchungen

zu Peernetzwerken und Freundschaften im Jugendalter in Ganztagschulen (Salisch et al., 2013) und lässt darüber hinaus vermuten, dass der „Markt der Möglichkeiten“ (Kanevski & Salisch, 2011, S. 219) zur Erweiterung der Freundschaften in der Ganztagschule vor allem in der Mittagsfreizeit und in Ganztagsangeboten sein volles Potenzial entfalten kann. Dabei gehen die Freundschaften in der Regel nicht über zwei Jahrgänge hinaus.

Die Bedeutung der Bewegung wird im Rahmen der Freizeitgestaltung und der Freundschaftsbeziehungen in Ganztagschulen oft betont, spielt in der Mittagsfreizeit für die meisten Jugendlichen jedoch kaum eine Rolle. Insgesamt verlieren Bewegung und Sport für die Jugendlichen in der Mittagsfreizeit zugunsten von Entspannung und Kommunikation an Bedeutung (Derecik, 2013). Damit kann eine doch deutliche Diskrepanz zwischen dem sportlichen Engagement von Jugendlichen in der Mittagsfreizeit und außerhalb der Schule identifiziert werden (Züchner, 2013).

Die untersuchten Jugendlichen zeigen während der Mittagsfreizeit vor allem ein enorm gesteigertes Bedürfnis nach Ruhe und Kommunikation. Wenn die Bedeutung der Mittagsfreizeit als Sozialraum ernst genommen und gefördert werden soll, sind die entwicklungsbedingten Bedürfnisse der Jugendlichen nach Rückzug und Kommunikation zu berücksichtigen. Wird dies aktiv durch entsprechende räumliche Maßnahmen gewährleistet, kann die Mittagsfreizeit von den Jugendlichen nicht nur als das Schönste an der Schule bezeichnet werden. Dann kann die Mittagsfreizeit ebenso einen besonderen Beitrag sowohl zur zukunftsorientierten Entwicklungsförderung als auch zur gegenwartsorientierten Lebensbewältigung der Heranwachsenden leisten (Derecik & Deinet, 2013).

Auf diese Weise könnte ein Paradigmenwechsel für die Ganztagschulentwicklung eingeleitet werden. Dieser besteht zusammenfassend darin, dass Lernen in der Schule nicht mehr nur eng mit intendierten Prozessen im Unterricht und in Ganztagsangeboten verbunden wird. Ebenfalls sollte, entsprechend der Qualitätskriterien von Ganztagschulen, eine abwechslungsreiche Umwelt bzw. Lernumgebung für informelle Lernprozesse während der Mittagsfreizeit arrangiert werden. Gemäß der schul-, sozial- und sportpädagogischen Bildungsdebatte könnten den Heranwachsenden in Ganztagschulen somit Lernanregungen geboten werden, die ein Mehr an Entwicklungsmöglichkeiten bieten und damit eine Pädagogik etablieren, die über das momentan Gegebene hinausgeht.

LITERATUR

- Althoff, K. (2011). *Die Mittagszeit in der Sekundarstufe I Grundlagen. Gestaltungsformen und Beispiele aus der Praxis*. Zugriff am 7. November 2012 unter http://nrw.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/GanzTag_2011_17.pdf.
- Althoff, K., Tenberge-Weber, U., Verlemann, S. & Zilske, T. (2009). Die Mittagsfreizeit in der Sekundarstufe I – 60 Minuten voller Möglichkeiten. In K. Althoff et al. (Hrsg.), *Der Ganzttag in der Sekundarstufe I. Eine Handreichung für Schulen und weitere Partner im Ganzttag der Sekundarstufe I. Der Ganzttag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung*, 5 (12), 25-33.
- Arnoldt, B. & Stecher, L. (2007). Ganzttagsschule aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. Entwicklung von Ganzttagsschulen, 3. Folge. *Pädagogik*, 59 (3), 42-45.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F. & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69, 140-153.
- Balnis, P. (2005). Freizeit. In M. Demmer, B. Eibeck, K. Höhmann & M. Schmerr (Hrsg.), *ABC der Ganzttagsschule. Ein Handbuch für Ein- und Umsteiger* (S. 64-65). Schwalbach: Wochenschau.
- Blömer, D. (2011). *Topographie der Gesamtschule – zum Zusammenhang von Pädagogik und Raum*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Böhnisch, L. (2008). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2003). *Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“*. Ganzttagsschulen. *Zeit für mehr*. Bonn.
- Deinet, U. (2014). Raumeignung Jugendlicher zwischen Schule, McDonald's und der Shopping Mall. In U. Deinet & C. Reutlinger (Hrsg.), *Tätigkeit - Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständigkeit* (S. 215-232). Wiesbaden: VS.
- Derecik, A. & Deinet, U. (2013). Informelles Lernen in der Ganztagsgrundschule als Beitrag zur Lebensbewältigung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6 (2), 115-126.
- Derecik, A. (2011). *Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum. Eine sportpädagogische Untersuchung zum informellen Lernen an Ganzttagsschulen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Derecik, A. (2013). Das Potenzial des Schulhofs für die Entwicklung von Heranwachsenden. *Sportwissenschaft*, 43 (1), 34-46.
- Derecik, A. (2015). *Praxisbuch Schulfreiraum – Gestaltung von Bewegungs- und Ruheräumen in der Schule*. Wiesbaden: VS.
- Diketmüller, R. & Studer, H. (2007). Schulfreiräume – Orte der Verhandlung von Geschlechterverhältnissen. *Schule & Sportstätte*, 42 (3), 25-27.
- Diketmüller, R., Berghold, B., Förster, B., Frommhund, E., Witzeling, J. & Studer, H. (2007). *Schulfreiräume und Geschlechterverhältnisse. Abschlussbericht*. Zugriff am 05. Mai 2010 unter <http://www.univie.ac.at/schulfreiraum/Downloads/abschlussbericht.pdf>
- Enderlein, O. (2012). Ihr seid gefragt! Qualität von Ganzttagsschule aus Sicht der Kinder und Jugendlichen [Themenheft 12]. *Deutsche Kinder und Jugendstiftung im Rahmen von „Ideen für mehr! Ganztägig Lernen“*.
- Fiegenbaum, D. (2011). Bewegung, Spiel und Sport in der MittagsFreizeit der Sekundarstufe I – das Herzstück eines „rhythmisierten Schultages“. In E. Adelt, D. Fiegenbaum & S. Rinke (Hrsg.), *Bewegen im Ganzttag. Bewegung, Spiel und Sport im Ganzttag. Der Ganzttag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung*, 7 (21), 63-69.
- Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2010). *Zeit- und Raumkonzepte in der bewegten Ganzttagsschule. Rhythmisierung und körperliche Aufführungspraxis in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Höhmann, K. (2012). Ganzttagsschule als Lern-, Lebens-, Erfahrungs- und Kulturraum. In S. Appelt, & U. Rother (Hrsg.), *Jahrbuch Ganzttagsschule 2012* (S. 11-17). Schwalbach: Wochenschau.
- Holtappels, H. G. & Schnetzer, T. (2003). *Analyse beispielhafter Schulkonzepte von Schulen in Ganztagsform*. Dortmund: IFS.
- Holtappels, H. G. (2005). Ganzttagsschulen entwickeln und gestalten – Zielorientierungen und Gestaltungsansätze. In K. Höhmann, H. G. Holtappels, I. Kamski & T. Schnetzer (Hrsg.), *Entwicklung und Organisation von Ganzttagsschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele* (S. 7-44). Dortmund: IFS.

- Holtappels, H. G., Kamski, I. & Schnetzer, T. (2009). Qualitätsrahmen für Ganztagschulen. In I. Kamski, H. G. Holtappels & T. Schnetzer (Hrsg.), *Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis* (S. 61-88). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G. (1994). *Ganztagschule und Schulöffnung – Perspektiven für die Schulentwicklung*. Weinheim und München: Juventa.
- Kamski, I. (2014). *Rhythmisierung in Ganztagschulen. Erprobte Praxis – Funktionierende Modelle*. Schwalbach: Wochenschau.
- Kanevski, R. & Salisch, M. v. (2011). *Peer-Netzwerke und Freundschaften in Ganztagschulen. Auswirkungen der Ganztagschule auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Jugendlichen*. Weinheim und München: Juventa.
- Kottmann, L. & Küpper, D. (2004). Informelles Sporttreiben in der Institution Schule. In E. Balz, & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportengagements von Kindern und Jugendlichen. Grundlagen und Möglichkeiten informellen Sporttreibens* (S. 165-182). Aachen: Meyer und Meyer.
- Kottmann, L., Küpper, D. Brux, A. & Heck, T. (1985). *Pausensport. Ergebnisse, Erfahrungen, Folgerungen aus einem Pausensportprojekt*. Köln: Greven.
- Kowal, S. & O'Connell, D. C. (2012). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl., S. 437-447). Reinbek: Rowohlt.
- Kromer, I. (Hrsg.). (1995). *Abschied von der Kindheit. Die Lebenswelten der 11- bis 14-jährigen Kids. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Jugend und Familie. Projektbericht*. Wien: ÖJ.
- Kuckartz, U. (2005). Computergestützte Inhaltsanalyse. In L. Mikos and C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz: UVK Verl.-Ges.
- Lehrer-Vogt, E. (2013). „Chillorte – wo seid ihr“? Auf der Suche nach Räumen von Schülerinnen außerhalb ihrer Schulzeit. In M. Alish & M. May (Hrsg.), *Sozialraumentwicklung bei Kindern und Jugendlichen. Beiträge zur Sozialraumforschung*. Band 9 (S. 139-153). Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Mayer, H. O. (2008). *Interview und schriftliche Befragung* (4., überarbeitete und erweiterte Aufl.). München: Oldenbourg.
- Neuber N. & Salomon S. (2015). Aufwachsen im Wandel. In Schmidt W., Neuber N., Rauschenbach T., Brandl-Bredenbeck H.-P., Süßenbach J., Breuer C. (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch* (S. 24-49). Schorndorf: Hofmann.
- Neuber N., Kaufmann N., Salomon S. (2015). Ganztage und Sport. In W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H.-P. Brandl-Bredenbeck, J. Süßenbach & C. Breuer (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch* (S. 416-443). Schorndorf: Hofmann.
- Opp, G., Brosch, A. & Teichmann (2010). Coda: Schule als Sozial- und Lernraum. In G. Opp & A. Brosch (Hrsg.), *Lebensraum Schule: Raumkonzepte planen, gestalten, entwickeln* (S. 251-259). Stuttgart: Fraunhofer.
- Osnabrücker Forschungsgruppe (2016). *Mittagsfreizeit an Ganztagschulen. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS.
- Preuss-Lausitz, U. (1999). Schule als Schnittstelle moderner Kinderfreundschaften – Jungen und Mädchen im Austausch von Nähe und Distanz. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 2, 163-187.
- Rauschenbach, T. (2015). Umbrüche im Bildungswesen. In Schmidt W., Neuber N., Rauschenbach T., Brandl-Bredenbeck H.-P., Süßenbach J., Breuer C. (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch* (S. 50-77). Schorndorf: Hofmann.
- Reinders, H. (2012). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden* (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Reinert, G. B. & Zinnecker, J. (1978). Was wir Schüler in den Pausen auf dem Schulhof und in der Schule machen. In G. B. Reinert & J. Zinnecker (Hrsg.), *Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen* (S. 165-174). Reinbek: Rowohlt.
- Salisch, M. v. (2010). Kleine Menschen mit großen Gefühlen. Entwicklung der emotionalen Kommunikation in der frühen Kindheit. In E. Hammes-Di Bernado & A. Speck-Hamden (Hrsg.), *Kinder brauchen Kinder. Gleichaltrige-Gruppe-Gemeinschaft* (S. 36-44). Weimar: Verlag das Netz.

- Salisch, M. v., Kanevski, R. Schmalfeld, S., Toska, M., Depping, D., Lüpschen, N., Boeck, A. (2013). *Peers in Netzwerken Klasse 9 (PIN-9): eine Längsschnittstudie zu den Folgen der Ganztagsbeschulung für die Peer-Beziehungen, die Ausbildung der sozialen und emotionalen Kompetenzen, des Problemverhaltens und der Schulzufriedenheit. (Schlussbericht an das BMBF)*. Verfügbar unter http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/PERSONALPAGES/Fakultaet_1/Salisch_Maria/PIN/Schlussbericht_BMBF.pdf [21. August 2015]
- Schmalfeld, A. (2012). *Peer-gerecht? – Ganztagschule und die Qualität von Freundschaften aus der Sicht Jugendlicher*. Lübeck: Eigenverlag.
- Verlemann, S. & Zilske, T. (2011). *Schüler werden Pausenhelfer. Ein Konzept für die Mittagsfreizeit in der Ganztagschule. Klasse 8-13*. Mülheim: Der Verlag an der Ruhr.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt: Campus.
- Zinnecker, J. (1995). Pädagogische Ethnographie. In I. Behnken & O. Jaumann (Hrsg.), *Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung* (S. 21-37). Weinheim, München: Juventa.
- Zinnecker, J. (2001). *Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule*. Weinheim und München: Juventa.
- Züchner, I. (2013). Sportliche Aktivitäten im Aufwachen junger Menschen. In M. Grgic & I. Züchner (Hrsg.), *Medien, Kultur, Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist* (S. 89-137). Weinheim: Beltz Juventa.