

MITTENDRIN UND AUCH DABEI? – DEMOKRATISCHE PARTIZIPATION IM SPORTUNTERRICHT UND IN SPORTANGEBOTEN IM GANZTAG

von Ahmet Derecik und Lorena Menze

ZUSAMMENFASSUNG | Obwohl demokratische Partizipation ein Grundprinzip des Schulsports und ein zentrales Qualitätsmerkmal von Ganztagschulen darstellt, konnte bislang keine umfassende Partizipationskultur in Ganztagschulen etabliert werden. Aus diesem Grund werden in diesem Beitrag zwei Zielsetzungen verfolgt. Zum einen soll der unscharf verwendete Partizipationsbegriff präzisiert werden. Daraus kann ein fächerübergreifendes Grundlagenmodell entwickelt werden, welches erste Ansätze zur systematischen und zielgerichteten Umsetzung von demokratischer Partizipation in intentionalen Settings liefern kann. Zum anderen soll der Forschungsstand zur demokratischen Partizipation auf der interaktionalen Ebene im Sportunterricht und in den außerunterrichtlichen Sportangeboten im Ganzttag dargelegt werden.

Schlüsselwörter: Partizipationsbegriff, Sportunterricht, Sportangebote im Ganzttag, Schulsport- und Ganztagschulentwicklung

BEING THERE RIGHT IN THE MIDDLE? – PARTICIPATION IN ALL-DAY-SPORTS

ABSTRACT | Although participation is a basic principle of school sports and a central quality feature of all-day schools, no comprehensive participatory culture has been established in all-day schools so far. For this reason, this paper will deal with two aims. On the one hand, the ambiguously used term of participation should be defined on the basis of models of democratic and educational participation. This can lead to a basic model of didactic participation which can provide first approaches for the systematic and purposive implementation of participation. On the other hand, the research on participation in all-day sports will be presented. Here the focus will be on the interactional level of physical education and the sports activities in all-day-schools.

Key Words: Concept of participation, physical education, sports activities in all-day-schools, development of school sports and all-day-schools

MITTENDRIN UND AUCH DABEI? – DEMOKRATISCHE PARTIZIPATION IM SPORTUNTERRICHT UND IN SPORTANGEBOTEN IM GANZTAG

1 | EINLEITUNG

Im allgemeinen Sprachgebrauch wird unter *Partizipation* oftmals nur verstanden, „bei der einen oder anderen Gelegenheit dabei zu sein oder mitzumachen“ (Meinhold-Henschel & Schack, 2008, S. 348). Über dieses Verständnis als bloße Teilnahme hinaus hat der Partizipationsbegriff, analog zum Demokratiebegriff, im Laufe der letzten Jahrzehnte vielfältige Erweiterungen erfahren. Inzwischen werden Teilhabe, Teilnahme, Mitbestimmung, Mitsprache, Mitwirkung, Beteiligung und auch ehrenamtliches bzw. bürgerschaftliches Engagement oft synonym zu Partizipation genutzt (vgl. Mauthe & Pfeiffer, 1996, S. 223-224; Hafenecker, 2005, S. 11). Jeder dieser Begriffe impliziert jedoch unterschiedliche Aspekte. Die Unschärfe in der (inter-)nationalen fachlichen Diskussion führt dazu, dass das nicht einheitlich geführte Konstrukt der Partizipation eine systematische Ausdifferenzierung benötigt, um fruchtbare Verwendung zu finden. Erst dann können vorliegende empirische Befunde interpretiert und miteinander verglichen werden (vgl. Oser & Biedermann, 2006, S. 27).

Deshalb verfolgt der vorliegende Beitrag zwei Zielsetzungen. Als erste Zielsetzung wird zunächst eine *Präzisierung des vielschichtigen Partizipationsbegriffs* beabsichtigt. Anschließend wird, darauf aufbauend, ein Grundlagenmodell zur didaktischen Umsetzung von demokratischer Partizipation vorgestellt (Kap. 2). Dies kann nicht nur helfen, Partizipation in Lehr-Lern-Kontexten als Grundprinzip zur Förderung von Handlungskompetenzen wie Selbst-, Sozial-, Sach- und Methodenkompetenz zu nutzen (vgl. Sturzenhecker, 2005a, S. 2-3), sondern ebenso zur zielgerichteten und für unsere Gesellschaft unumstößlichen Demokratieerziehung beizutragen (vgl. Krappmann, 2016, S. 19). Damit kann demokratische Partizipation zum einen als „Mittel zum Zweck“ betrachtet werden, um zentrale Qualitätskriterien, wie u. a. eine individuelle Förderung, eine Veränderung der Lernkultur im Unterricht und in Ganztagsangeboten sowie sozialem Lernen, zu erreichen (vgl. Stolz, Kaufmann & Schnitzer, 2011, S. 180-182; BMBF, 2003, S. 6). Zum anderen stellt demokratische Partizipation jedoch auch einen Zweck an sich dar und sollte explizit zur Demokratieerziehung genutzt werden.

Als zweite Zielsetzung wird ein Überblick über den Forschungsstand zur *demokratischen Partizipation im Sportunterricht und in Sportangeboten im Ganztage* geboten, in denen sich vielfältige Möglichkeiten zur zielgerichteten Förderung von demokratischer Partizipation auf der interaktionalen Ebene zwischen Lehrenden und Lernenden ergeben können (Kap. 3). Damit geht es nicht um die Teilnahme der Heranwachsenden am Sportunterricht und den Sportangeboten im Ganztage (vgl. Neuber, Kaufmann & Salomon, 2015), sondern aus einer demokratietheoretischen Perspektive um die Mitbestimmung, Mitsprache und Mitgestaltung in diesen beiden Settings.

Der Sportunterricht und die außerunterrichtlichen Sportangebote im Ganzttag könnten sich als ein Feld mit besonderem Partizipationspotenzial erweisen. Ihre quantitative Bedeutung im Ganzttag, ihre Beliebtheit bei Heranwachsenden, die vielfältigen Interaktionsmöglichkeiten im Medium Sport sowie deren Beitrag zu einem erweiterten Bildungsverständnis stellen eine wichtige Grundlage für die Förderung von demokratischer Partizipation dar (vgl. Derecik, Kaufmann & Neuber, 2013; Derecik, Goutin & Michel, 2018). Zudem sind der vorwiegend zukunftsorientierte Sportunterricht und die Sportangebote im Ganzttag in ihren Inhaltsdimensionen derart mit aktuellen Entwicklungen des Freizeitsports verbunden, dass ihnen sowohl die Funktion als Bildungsmoratorium als auch die Funktion als Freizeitmoratorium zugeschrieben werden kann (vgl. Messmer & Amaro 2015; Reinders, 2006; Messmer, 2013, S. 127).

Der Beitrag wird mit einer zusammenfassenden Diskussion abgeschlossen, anhand derer deutlich wird, dass *demokratische Partizipation als eine hochanspruchsvolle Aufgabe und vernachlässigte Dimension im Schulsport* zu betrachten ist (Kap. 4).

2 | PRÄZISIERUNG DES VIELSCHICHTIGEN PARTIZIPATIONSBEGRIFFS

Eine Präzisierung des vielschichtigen Partizipationsbegriffs ist möglich, wenn Partizipation als Oberbegriff verstanden wird und eine systematische Ausdifferenzierung seiner Teilaspekte erfolgt. Während das (sport-)soziologische Partizipationsverständnis lediglich die Teilnahme an einem bestimmten (Sport-)Angebot fokussiert (vgl. Anders, 2003, S. 422), nähert sich Eikel (2007) einem demokratisch akzentuierten Partizipationsbegriff.

Aus diesem Ansatz können drei *Akzentuierungen und Zieldimensionen einer demokratischen Partizipation* abgeleitet werden (Kap. 2.1). „Was“ genau die Inhalte bei der Umsetzung von demokratischer Partizipation sind und „Wie“ diese Zieldimensionen auf der interaktionalen Ebene in intentionalen Settings erreicht werden sollen und können, wird jedoch nicht thematisiert. Hierzu bedarf es einer Erweiterung des Modells um konkrete *Handlungsformen und -hilfen der pädagogischen Partizipation* (Kap. 2.2). Aus der Kombination und Modifizierung dieser beiden Modelle kann schließlich aus einer didaktischen Perspektive ein settingübergreifendes *Grundlagenmodell zur didaktischen Umsetzung von demokratischer Partizipation* entwickelt werden (Kap. 2.3).

2.1 | AKZENTUIERUNGEN UND ZIELDIMENSIONEN DER DEMOKRATISCHEN PARTIZIPATION

Auf der Basis von Himmelmanns (2007) Verständnis von Demokratie als Regierungs-, Gesellschafts- und Lebensform sowie dem Konzept der *Civic Education* hat Eikel (2007) drei Komponenten des demokratischen Partizipationsbegriffs abgeleitet, die in der Schule, aber auch darüber hinaus, zum Tragen kommen können. Konkret resultiert aus der Demokratie als Herrschaftsform die *politische Partizipation* (Mitbestimmungs- und Entscheidungsprozesse), während Demokratie als Gesellschaftsform die *soziale Partizipation* (Mitsprache und Aushandlung) impliziert. Demokratie als Lebensform hebt die Erfahrung von Partizipation durch *aktives Handeln* (Mitgestaltung und Engagement) hervor. Damit vereint Eikel (2007) die bislang getrennt betrachteten *politischen*

und *sozialen Partizipationsverständnisse* und ergänzt sie durch das *aktive Handeln*. Hierbei ist entscheidend, dass demokratische Partizipation nicht erst gelernt werden muss, sondern durch das aktive Handeln erlebt und erfahren werden sollte. Um Demokratie lernen und leben zu können, sollten Kindern und Jugendlichen vielfältige Möglichkeiten zur Mitbestimmung, -sprache und -gestaltung in diversen schulischen Fragen angeboten werden (vgl. Schnurr, 2011, S. 1072; Sturzenhecker, 2005b, S. 257). Alle drei Komponenten können zusammenfassend „als unterschiedliche Akzentuierungen eines übergreifenden Begriffs demokratischer Partizipation verstanden“ werden, die ineinandergreifen und sich gegenseitig bedingen (Eikel, 2007, S. 16).

Die drei Akzentuierungen der demokratischen Partizipation werden durch entsprechende Tätigkeitsformen konkretisiert. Auch wenn Eikel (2007) das selbst nicht formuliert, können die Tätigkeitsformen der (politischen) *Mitbestimmung und Entscheidung* (Kap. 2.1.1), der (sozialen) *Mitsprache und Aushandlung* (Kap. 2.1.2) sowie der (aktiven) *Mitgestaltung und Engagement* (Kap. 2.1.3) als Zieldimensionen einer demokratischen Partizipationsförderung bestimmt werden. Diese stellen das „Warum“ der jeweiligen Akzentuierungen der demokratischen Partizipation dar und sollten angestrebt werden, um die Heranwachsenden zu mündigen und gesellschaftsfähigen Bürgern zu erziehen.

2.1.1 Mitbestimmung und Entscheidung

Partizipation durch politische Mitbestimmung und Entscheidung betrifft in der Schule im engeren Sinne die repräsentativen Arten von Mitbestimmungen, die in Form von Wahlen, Meinungsabfragen, Abstimmungen in Gremien oder per Fragebogen umgesetzt werden – beispielsweise in Form von Schülerparlamenten und -vertretungen sowie dem Klassenrat. Im weiteren Sinne bezieht sich Mitbestimmung und Entscheidung auch auf den Unterricht. Als Grundprinzip gelten in Mitbestimmungsprozessen *gleiche Stimmrechte für alle*. Im Kontext von Schule existieren allerdings einige Ausnahmen, wie z. B. bei sicherheitsrelevanten Fragen im Sportunterricht und in Sportangeboten im Ganzttag. Um ein *Urteils- und Entscheidungsvermögen* ausbilden zu können, wird von jedem Einzelnen ein Mindestmaß an *Informationen und Wissen* über den zu entscheidenden Sachverhalt verlangt, die den Heranwachsenden primär durch Lehrende verschafft werden können (vgl. Eikel, 2007, S. 16-17).

Zudem ist die *Interessenvertretung des Einzelnen* relevant, die allerdings nicht die Interessen und Freiheiten von anderen verletzen darf. Diese kann, muss aber nicht, im Widerspruch zu den *Gruppeninteressen* stehen. Hierbei muss unter Umständen der Individualismus durch den Gemeinsinn gezügelt werden (vgl. Dewey, 1993; Quesel & Oser, 2006, S. 5-6) oder es muss eine Lösung gefunden werden, mit der alle Parteien zufrieden sein können (vgl. Eikel, 2007, S. 16-17).

2.1.2 Mitsprache und Aushandlung

Eine soziale Partizipation erfolgt während Kommunikationsprozessen, z. B. beim Kooperieren und Argumentieren in Diskussionsrunden, in Mediationen und beim verbalen Lösen von Konflikten. Die *Artikulation eigener Vorstellungen und Positionen* (auch in der (Schul-)Öffentlichkeit und unter

Medieneinsatz) ist, neben dem Einbeziehen verschiedener Ansichten und Perspektiven sowie dem Abwägen anderer Meinungen, ein zentrales Ziel. Die Möglichkeit zur Mitsprache kann durch *Dialog* (zuhören, aussprechen lassen, aufeinander eingehen und andere Meinungen respektieren), *Diskussionen*, *Debatten* sowie *Deliberationen* (Fakten und Argumente abwägen) und *Aushandlung* (Vereinbarungen treffen, die auf den vorigen Prozessen basieren) erreicht werden.

Durch Mitsprache und Aushandlung kann somit nicht nur ein jeder selbst einen begründeten Standpunkt entwickeln, sondern im Idealfall auch andere Meinungen nachvollziehen und, daraus resultierend, zur Vereinbarung gemeinsamer Vorstellungen, Orientierungen oder Zielen gelangen (vgl. Eikel, 2007, S. 17-18). Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die Kommunikationsprozesse nicht ausarten, da diese Reibungen „zur schnellen Erschöpfung partizipativer Energien führen“ können (Mauthe & Pfeiffer, 1996, S. 227).

2.1.3 Mitgestaltung und Engagement

Mitgestaltung und Engagement können in allen Bereiche des Schullebens (z. B. Schulhofgestaltung, Service Learning, Wochenplanarbeit) angestrebt werden, damit die Heranwachsenden durch ihr partizipatives und aktives Handeln Wirksamkeit erfahren (vgl. Eikel, 2007, S. 18-19). Die *Eigeninitiative und Selbstorganisation* auf freiwilliger Basis werden zur Ausgangsvoraussetzung, jedoch können diese auch durch einen Impuls der Lehrenden initiiert werden (vgl. Kap. 2.2.2). *Informationen und ein fundiertes Wissen* sowie die Fähigkeit, gemeinschaftlich *Projektmanagement-Methoden* anzuwenden, bei dem spezifische *Problemlösungen* entwickelt und potenzielle Konflikte geschlichtet werden, sind hierfür unerlässlich.

Der Mehrwert liegt darin, dass sich jeder Einzelne mit seinen Fähigkeiten in individuelle und gemeinschaftliche Projekte einbringen kann, z. B. während selbstorganisierten Arbeits- und Übungsformen, wie Wochenplanarbeit, Nutzung von Lernwerkstätten, Stationen und offenen Lernangeboten, und damit lernt, *Verantwortung für sich und seinen Lernprozess zu übernehmen* (vgl. Eikel, 2007, S. 18-19; Ziegler, 2009, S. 326). Außerdem ist die *Entwicklung von Gemeinsinn* zu nennen, was als eine elementare Grundvoraussetzung für demokratische Partizipation in Gemeinschaften betrachtet werden muss. Zum Gemeinsinn gehört es, die Perspektive anderer einzunehmen, Toleranz, Solidarität und Verantwortung gegenüber anderen zu zeigen, um so zu einer verantwortungsvollen Mitgestaltung der Lebenswelt beizutragen (vgl. Eikel, 2007, S. 18-19).

Resümierend lässt sich festhalten, dass die demokratische Partizipation die Aspekte Mitbestimmung, Mitsprache und Mitgestaltung umfasst und damit die Zieldimensionen – das „Warum“ der demokratischen Partizipation – beinhaltet. Bislang ist in der Partizipationsdiskussion und -forschung aber noch kaum konkretisiert, „wie“ ein systematisches Handeln von (Sport-)Lehrkräften zur gezielten Partizipationsförderung aussehen kann (vgl. Knauer & Sturzenhecker, 2005, S. 87). Damit ist das entscheidende Problem der demokratischen Partizipation in intentionalen Settings wie dem (Sport-)Unterricht und den außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten angesprochen. Die praktische Umsetzung auf der interaktionalen Ebene – also das „Was“ und „Wie“

der Partizipation – ist bislang weitgehend unbestimmt, sodass das Modell der demokratischen Partizipation von Eikel (2007) um das bisher wenig bekannte Modell der pädagogischen Partizipation erweitert werden sollte.

2.2 | HANDLUNGSFORMEN UND -HILFEN DER PÄDAGOGISCHEN PARTIZIPATION

Messmer (vgl. 1995, 2013) zeigt mit seinem *Modell der pädagogischen Partizipation* allgemeindidaktische Planungs- und Handlungshilfen für Lehrkräfte auf. Die Ausführungen lassen sich sowohl auf den (Sport-)Unterricht als auch auf außerunterrichtliche Lehr-Lern-Angebote beziehen. Zur angemessenen Umsetzung einer pädagogischen Partizipation sollte stets eine *Balance zwischen Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung* (Kap. 2.2.1) in den fächer- und settingübergreifend gültigen *Planungs- und Handlungshilfen* angestrebt werden (Kap 2.2.2).

2.2.1 Balance zwischen Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung

Messmer (2013) betrachtet das Spektrum des Öffnens und Schließens des Unterrichts aus partizipationstheoretischer Perspektive hinsichtlich der Handlungsformen Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung. Zwar werden die altersbedingten Voraussetzungen von Heranwachsenden oft unterschätzt, jedoch benötigen insbesondere jüngere und ungeübte Heranwachsende noch häufiger fremd- und mitbestimmte Strukturen zur Orientierung (vgl. Bettmer, 2009, S. 145). Demnach besteht die Herausforderung für Lehrkräfte primär darin, Partizipationsmöglichkeiten durch eine Synthese zwischen Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung so zu inszenieren, dass diese einen „Herausforderungs- und nicht Überforderungscharakter haben“ (Knauer & Sturzenhecker, 2005, S. 67).

Eine *Fremdbestimmung* liegt dann vor, wenn Lehrkräfte konkrete Handlungsanweisungen geben, die mehr oder weniger alternativlos für die Lernenden sind (vgl. Knauer & Sturzenhecker, 2005, S. 88). Insbesondere bei risikoreichen Aufgaben im Sport und in moralischen Grenzsituationen kann oftmals nicht auf eine Fremdbestimmung verzichtet werden (vgl. Messmer, 2013, S. 132-133). *Mitbestimmung* kann als ein Schritt auf dem Weg zu mehr demokratischer Partizipation gelten und eignet sich dann, wenn Kinder und Jugendliche gewisse Entscheidungsprozesse aufgrund von Überforderung nicht alleine entscheiden können. Aber auch Lehrende können von einer Mitbestimmung durch Schüler*innen profitieren, indem sie als Experten zu bestimmten Themen fungieren (vgl. Messmer, 2013, S. 132). *Selbstbestimmung* impliziert, dass die Lehrperson sich bewusst zurücknimmt, auf ihr immanentes Veto-Recht verzichtet und eine Eigeninitiative von einem Einzelnen oder einer Gruppe gewährt. Dennoch ist die Lehrkraft aufgefordert, den Lernprozess zu beobachten und zu begleiten. Sie hilft nur, wenn die Heranwachsenden dies einfordern oder in ihrem Prozess stagnieren.

Diese drei idealtypischen Handlungsformen sollten in Lehr-Lern-Kontexten in einem ausgewogenen Verhältnis stets flexibel und situations- sowie entwicklungsadäquat kombiniert werden. Von Extremformen ist abzuraten. Bei einer rein *selbstbestimmten* Unterrichtsform geht einerseits die Verbindlichkeit und Planmäßigkeit des schulischen Lernens verloren, andererseits kann auch eine

Überforderung und Verletzung des Gemeinsinns in der Klasse resultieren, wenn stärkere Heranwachsende das Setting dominieren. Ein stets *mitbestimmter* Unterricht kann hingegen von (zu) langwierigen Diskussionen (negativ) beeinträchtigt werden (vgl. Messmer, 2013, S. 134). Ein ausschließlich *fremdbestimmter* Unterricht wiederum missachtet die Rechte der Heranwachsenden auf demokratische Partizipation und hindert die Entfaltung der Lernenden als Individuen.

Für eine Erziehung zum demokratischen Handeln sollten also geduldig Freiheiten zur individuellen und selbstbestimmten Entfaltung gewährt, ein ergebnisoffenes und ehrliches Aushandeln ermöglicht, aber auch verantwortungsvoll fremdbestimmte Grenzen zur Orientierung gesetzt werden, wobei im Laufe der Entwicklung und Partizipationsförderung immer mehr Mit- und Selbstbestimmung eingeräumt werden kann. Die geforderte Balance zwischen Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung kann durch konkrete Planungs- und Handlungshilfen inszeniert werden.

2.2.2 Planungs- und Handlungshilfen zur Umsetzung von demokratischer Partizipation

Messmer (vgl. 2013, S. 125-127) beschreibt im Rahmen seines Modells der pädagogischen Partizipation vier zentrale Planungs- und Handlungshilfen, die zur Entwicklung eines demokratischen Handelns von Heranwachsenden förderlich sind. Zunächst müssen die Lehrenden *erkennen*, in welchen Situationen demokratische Partizipation von Heranwachsenden möglich ist. Dabei kann es sich um trivial erscheinende Mitbestimmungs-, Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten handeln. Da auch „die kleinsten Versuche“ zur Förderung demokratischer Partizipation nützlich sind, sollten Heranwachsenden auch minimale Möglichkeiten diesbezüglich geöffnet werden (Knauer & Sturzenhecker, 2005, S. 68). In einer empirischen Studie zu Sportangeboten im Ganzttag ermitteln Derecik, Kaufmann und Neuber (vgl. 2013, S. 133-214) folgende Situationstypen, womit wiederkehrende, zentrale und übergeordnete Inhalte der demokratischen Partizipation gemeint sind: *Gesprächskreise, Auf- und Abbau, Übungen, Stationen, Spiele, offene Phasen und Pausen*. Diese Situationstypen und deren weitere Ausdifferenzierungen können als das „Was“ der demokratischen Partizipation bezeichnet werden. Innerhalb dieser Situationen bzw. Inhalte, die das „Was“ der demokratischen Partizipation darstellen, existiert ein breites Spektrum an Partizipationsmöglichkeiten, in denen wiederum das „Wie“ der demokratischen Partizipation durch *Informieren, Arrangieren und Initiieren* konkretisiert werden kann.

Durch *Informieren* können personale Voraussetzungen geschaffen werden, sodass Heranwachsende reflexiv am Lehrgeschehen teilnehmen können. Sofern sie nicht gewohnt sind, mit- und selbstbestimmt Entscheidungen zu treffen, müssen ihnen Informationen geliefert werden, inwiefern sie partizipieren dürfen und wo sie echte Wahlalternativen besitzen. Meist obliegt die *Zielsetzung* im Unterrichtsrahmen und Ganztagsangeboten den Lehrenden, wünschenswert wäre aber, die Heranwachsenden einerseits über (Teil-)Ziele zu informieren, um Transparenz zu schaffen und andererseits auch mit ihnen gemeinsam die Zielsetzung anzustreben. Weiterhin ist für die Förderung von demokratischer Partizipation bedeutend, Kenntnisse über die *Inhalte* und *Methoden* zu vermitteln, um so individuell den Lernprozess steuern zu können (vgl. Messmer, 2013, S. 125-126).

Partizipationsmöglichkeiten müssen zudem *arrangiert* werden, um die situativen Voraussetzungen von Heranwachsenden zur Mitbestimmung, -sprache und -gestaltung in unterschiedlichen Lernsituationen gewähren zu können. Eine wesentliche Voraussetzung und Zieldimension für demokratische Partizipation stellt die Gleichberechtigung dar, welche ein Zugeständnis gleicher Rechte für alle und den Zugang zu diesen impliziert (vgl. Knauer & Sturzenhecker, 2005, S. 72; Messmer, 2013, S. 126). Dies meint, dass die Entscheidungsspielräume von Heranwachsenden in konkreten Situationen entweder eingeschränkt oder erweitert werden müssen, um ein anerkennendes und gleichberechtigtes Lernklima herzustellen. Demokratische Partizipation zu arrangieren, muss deshalb einerseits gleiche Rechte im Sinne einer *Gleichbehandlung* ermöglichen und andererseits müssen die Partizipationsmöglichkeiten im Sinne einer *Ungleichbehandlung* so inszeniert werden, „dass sie die Differenz berücksichtigen und unterschiedlichsten Personen und Gruppierungen Chancen eröffnen, sich tatsächlich in Partizipationsprozesse auf ihre Weise einzubringen“ (Knauer & Sturzenhecker, 2005, S. 72).

Auch die beiden nächsten Handlungshilfen stehen in einem sehr engen Zusammenhang mit Differenzierung und Gleichheit. Beide Aspekte können sowohl auf die demokratische Partizipationsförderung als auch auf das Erreichen von klassischen Lernzielen bezogen werden. In Abhängigkeit von den entwicklungsbedingten Voraussetzungen kann es notwendig sein, die *Entscheidungsspielräume* von Heranwachsenden *einzuschränken*, um Arbeitshilfen zur Orientierung zu geben und eine Überforderung der Heranwachsenden zu vermeiden. Demgegenüber können aber zu strikte Vorgaben die Kreativität und etwaige Alternativen seitens der Heranwachsenden blockieren, so dass auch mitunter *Entscheidungsspielräume* situativ zu *vergrößern* sind (vgl. Messmer, 2013, S. 126). Genau diese Flexibilität ist es, die es der Lehrkraft ermöglicht, auf Über- und Unterforderung zu reagieren und die Ganztagsangebote sowie den Unterricht angemessen durch entsprechende Anweisungen, Aufgabenstellungen oder Anregungen zu öffnen und zu schließen (vgl. Derecik, Kaufmann & Neuber, 2013, S. 222-224).

Falls das Arrangieren nicht zielführend ist, kann demokratische Partizipation *initiiert* werden, indem der Lehrende durch gezielte Anstöße Einzelne bzw. eine Gruppe zur Partizipation anregt. Demokratische Partizipation beruht zwar auf Freiwilligkeit und darf dementsprechend nicht aus Zwang erfolgen, allerdings kann es hilfreich und notwendig sein – nicht zuletzt aufgrund der curricularen Vorgaben in Lehrplänen, in denen eine Demokratieerziehung gefordert wird –, die Heranwachsenden auf der interaktionalen Ebene zur demokratischen Partizipation aufzufordern (vgl. Messmer, 2013, S. 126; Hartnuß & Maykus, 2006, S. 6). Eine Initiierung kann folglich durch einen Impuls zur Selbstbestimmung angeregt werden, was auch als Prinzip der Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit bezeichnet werden kann (vgl. Benner, 2015, S. 71). Entscheidend ist jedoch, dass die Heranwachsenden selbst entscheiden dürfen, ob sie diesen unterstützenden Impuls ablehnen oder annehmen. In der Konsequenz beruhen die folgenden unterlassenen oder unternommenen Handlungen auf den selbstbestimmten Entscheidungen der Heranwachsenden.

Die *Aufforderung zur Selbstständigkeit des Einzelnen* zielt darauf ab, die Heranwachsenden zum selbstständigen Handeln zu motivieren sowie den Einzelnen zur aktiven Wahrnehmung und

Reflexion über das Handeln aufzufordern (vgl. Messmer, 2013, S. 126; Derecik, Kaufmann & Neuber, 2013, S. 72). Im Rahmen einer *Aufforderung zur Selbstständigkeit der Gruppe* geht es darum, die Gruppe(n) zur Beschäftigung mit einer bestimmten Thematik oder Problematik anzuregen, z. B. in einem Aushandlungsprozess zielführende Entscheidungen zu treffen. Insbesondere in Sportangeboten bestehen vielfältige Möglichkeiten, Aushandlungsprozesse in Gruppen zuzulassen, die durch eine Beschäftigung mit einer bestimmten Thematik zu tragenden Entscheidungen kommen können.

Zusammenfassend können die zentralen Begriffe des pädagogischen Partizipationsbegriffs von Messmer (2013, S.127), also die Handlungsformen (Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung) sowie die Planungs- und Handlungshilfen (Erkennen, Informieren, Arrangieren und Initiieren) folgendermaßen systematisiert und visualisiert werden (vgl. Abb. 1).

2.3 | GRUNDLAGENMODELL ZUR DIDAKTISCHEN UMSETZUNG VON DEMOKRATISCHER PARTIZIPATION

Die zuvor dargestellten und erweiterten Modelle der demokratischen (Eikel, 2007) und der pädagogischen Partizipation (Messmer, 2013) liefern bereits einen wertvollen Beitrag zur Präzisierung verschiedener Dimensionen von Partizipation, auch wenn beide Ansätze einiger Modifizierungen bedürfen. Jedoch sind sie auch mit den vorgenommenen Optimierungen nicht gesondert voneinander in der Lage, Hilfestellungen für eine umfassende demokratische Partizipationsförderung zu liefern. Zu diesem Zweck wird der bereits modifizierte und integrative Partizipationsansatz von

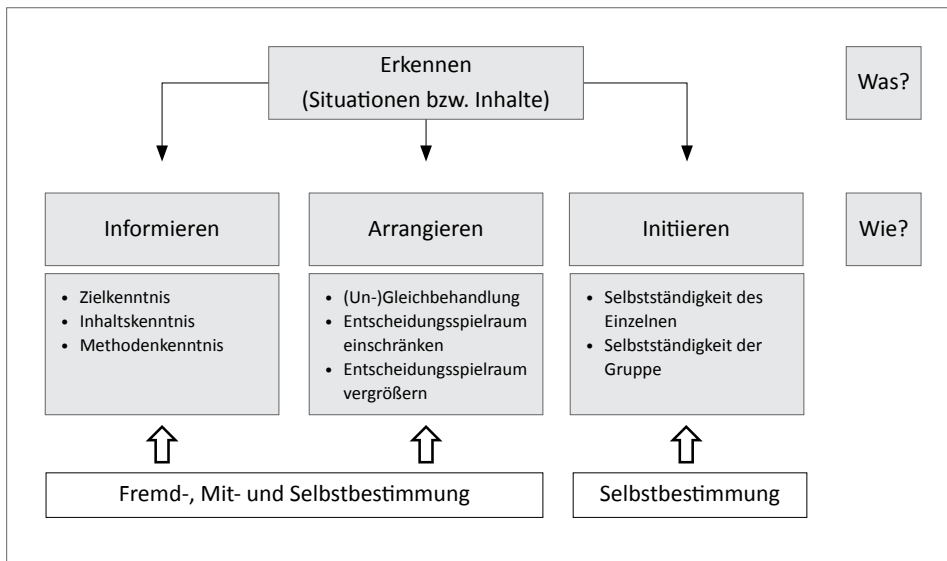


Abb. 1: Handlungsformen sowie Planungs- und Handlungshilfen der pädagogischen Partizipation (mod. nach Messmer, 2013)

Eikel (2007) um das spezifizierete pädagogische Partizipationsverständnis von Messmer (1995, 2013) erweitert, womit ein innovatives und komplexes *Grundlagenmodell zur didaktischen Umsetzung von demokratischer Partizipation* entwickelt werden kann. Auf diese Weise wird eine Lücke in der Modellbildung zur Partizipationsförderung geschlossen und dem bisherigen Desiderat in der Partizipationsdiskussion und -forschung begegnet.

Zu diesem Zweck werden das „Was“, „Wie“ und „Warum“ der demokratischen Partizipation zerlegt, präzisiert und in einem zunächst fächerübergreifenden Modell vereint. Um die Zieldimensionen bzw. das „Warum“ der demokratischen Partizipation zu erreichen, ist es notwendig, anhand von konkreten Situationen die Inhalte („Was“) empirisch zu ermitteln. Bisher liegt dies nur für Sportangebote im Ganzttag vor (vgl. Derecik, Kaufmann & Neuber, 2013). Innerhalb dieser lassen sich konkrete Situationen ausmachen, in denen schließlich das „Wie“ der demokratischen Partizipation anhand der Handlungsformen Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung sowie der Handlungshilfen informieren, arrangieren und initiieren inszeniert werden kann (vgl. Abb. 2).

Dieses Grundlagenmodell der demokratischen Partizipation kann in der Praxis für alle Lehr-Lern-Kontexte herangezogen werden und in empirischen Untersuchungen zur Operationalisierung dienen. Allerdings ist zu erwähnen, dass mit diesem Grundlagenmodell der Fokus zunächst konkret auf eine Demokratieerziehung und damit auf Partizipation als Wert an sich gelegt wird. Auf diese Weise wird ein Ansatz entwickelt, um dem bisherigen Kardinalproblem in der Partizipationsdiskussion und

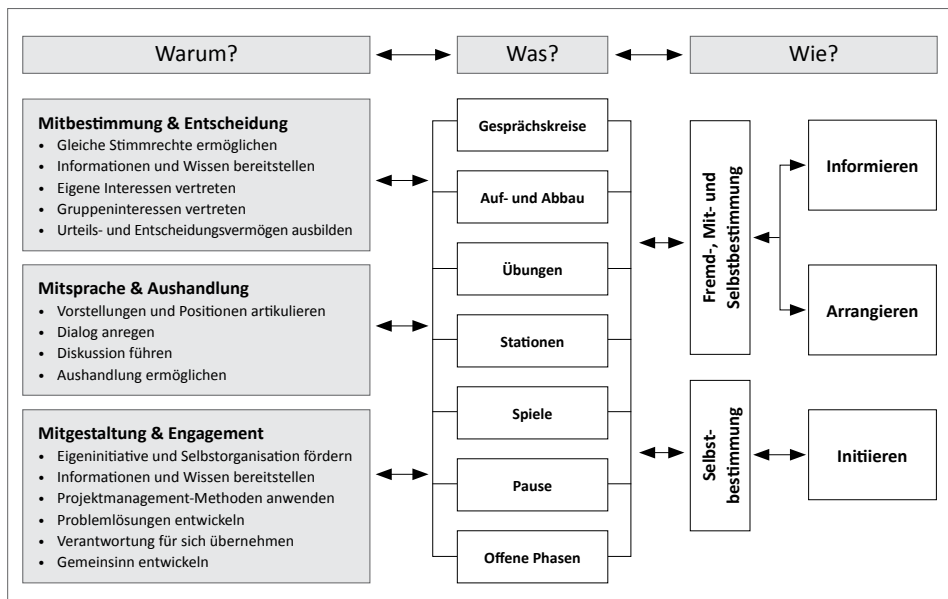


Abb. 2: Grundlagenmodell zur didaktischen Umsetzung von demokratischer Partizipation (mod. nach Derecik, Goutin & Michel, 2018, S. 98)

-forschung konstruktiv begegnen zu können, nämlich Hilfen zur möglichst systematischen und zielgerichteten Umsetzung von demokratischer Partizipation zur Verfügung zu stellen. Im Idealfall wird jedoch die Demokratieerziehung mit dem fachlichen Lernen kombiniert und somit Mittel und Zweck der demokratischen Partizipation zusammengedacht. Dann kann im Rahmen eines erziehenden Unterrichts oder von außerunterrichtlichen Lehr-Lern-Kontexten Partizipation aus einer demokratietheoretischen Perspektive umgesetzt und zugleich mit dem fachlichen Lernen verknüpft werden.

Dabei ist jedoch anzumerken, dass mit diesem Modell und seinen Konkretisierungen keinesfalls ein Rezeptwissen zur Förderung von demokratischer Partizipation auf einer interaktionalen Ebene geliefert werden kann. Zu welchen Zeitpunkten Lehrende Fremd-, Mit- oder Selbstbestimmung inszenieren, hängt vom Lernziel, ihrer pädagogischen Intention und von den strukturellen Voraussetzungen der Schule sowie den personalen Voraussetzungen der Heranwachsenden und Lehrenden ab (vgl. Derecik, Goutin & Michel, 2018, S. 50-95).

3 | ÜBERBLICK ÜBER DEN FORSCHUNGSSTAND ZUR DEMOKRATISCHEN PARTIZIPATION IM SPORTUNTERRICHT UND IN SPORTANGEBOTEN IM GANZTAG

Obwohl demokratische Partizipation zu einem Grundprinzip und zentralem Qualitätsmerkmal des Ganztags- bzw. Schulsports (vgl. MSW NRW, 2014, S. 15) und von Ganztagschulen (vgl. BMBF, 2003, S. 6) erklärt wird, lässt sich die empirische Forschung hierzu als mangelhaft beschreiben. Oftmals wird demokratische Partizipation nur als Teilbereich von größeren Studien thematisiert, die vor allem die politische Dimension von Partizipation auf schulstruktureller Ebene und nur z. T. auf interaktionaler Ebene im Sinne einer oben beschriebenen demokratischen Partizipation für Unterrichtsfächer und Ganztagsangebote betrachten. Diese zeigen deutlich auf, dass Anspruch und Wirklichkeit bei der Umsetzung von demokratischer Partizipation häufig weit auseinanderklaffen (vgl. zsf. Coelen, Wagener & Züchner, 2013, S. 12-27; Wagener, 2013, S. 311; Derecik, Kaufmann & Neuber, 2013, S. 13-20). In vielen Studien zeigt sich zudem, dass den Schüler*innen vor allem im außerunterrichtlichen Ganztagsbereich Mitbestimmungs-, Mitsprache- mit Mitgestaltungsmöglichkeiten ermöglicht werden und weniger im Sportunterricht selbst (vgl. u. a. Coelen et al., 2013; Wagener, 2013; Arnoldt & Steiner, 2011; Wagener, Coelen & Brügelmann, 2009; Bundesjugendkuratorium, 2009; Bosenius & Wedekind, 2004).

Im Folgenden werden die Studien vorgestellt, die sich konkret auf demokratische Partizipation im Sportunterricht und in Sportangeboten im Ganzttag beziehen.

Insgesamt existieren nur wenige Studien zur Partizipation im Sportunterricht, die sich vorwiegend auf die Sekundarstufe I beziehen. Münster (1995, S. 341), der als einer der Ersten die Schülerbeteiligung im Sportunterricht beim Thema Leichtathletik untersucht, konstatiert, dass sich der Schulsport durch das „Fehlen schülerpartizipativer Elemente auszeichnet“. Dies führt er darauf zurück, dass Lehrkräfte größtenteils als „Macher“ des Unterrichts fungieren und den Schüler*innen daher nur geringe Mitbestimmungsmöglichkeiten offenbaren, obwohl diese den Wunsch nach größerer Beteiligung äußern (vgl. Münster, 1995, S. 280-281).

Messmer (1995) hat zeitgleich zu Münster (1995) anhand einer qualitativ-explorativen Untersuchung zur Partizipation von jugendlichen Schüler*innen im Sportunterricht einen ersten Ansatz zu einem pädagogischen Partizipationsbegriff erarbeitet. Er konnte durch seine Beobachtungen in seiner Lizentiatsarbeit bei Oelkers ein fächerübergreifendes „Handwerkszeug“ zur systematischen Förderung von Partizipation im (Sport-)Unterricht entwickeln, welches auf der interaktionalen Ebene als Grundlage für eine Erziehung zum demokratischen Handeln zu verstehen ist (vgl. Kap. 2.2). Bund, Angert und Wiemeyer (vgl. 2003, S. 76) greifen diese pädagogische Perspektive auf und zeigen, dass Mit- und Selbstbestimmung im Sportunterricht eher die Ausnahme als die Regel darstellen. Als Ursache wird ein zu selten umgesetzter offener Unterricht angeführt.

In der groß angelegten *SPRINT-Studie* (vgl. DSB, 2006) zur Untersuchung der Situation des Schulsports in Deutschland wird Partizipation im Sportunterricht in einem Teilbereich untersucht. Dabei kommen Süßenbach und Schmidt (vgl. 2006, S. 229) in ihrer qualitativ angelegten Analyse des Sportunterrichts aus der Sicht der beteiligten Akteure zum Ergebnis, dass die Jugendlichen u. a. die Ermöglichung von Partizipation als ein zentrales Kennzeichen einer gelungenen Sportstunde betrachten. Im Sportunterricht wird ihnen jedoch kaum Mit- und Selbstbestimmung gewährt, „mit der Folge, dass das Interesse und die Motivation seitens der Schüler wie auch der Lehrer sinkt“ (Süßenbach & Schmidt, 2006, S. 237).

In diesem Sinne resümiert auch Krieger (vgl. 2011, S. 303-304) in seiner Studie zum „Sportunterricht als Erziehungsgeschehen“, dass sich die Schüler*innen im Sportunterricht wünschen, ernst genommen zu werden sowie eigenständige und unabhängige Entscheidungen zu treffen. Die befragten Lehrkräfte nutzen Schülermitbestimmung u. a. zur pragmatischen Organisation, als Motivationsmittel oder interpretieren dies als ein Erziehungsziel zur Schüler selbstständigkeit. Es zeigt sich, dass der Schlüssel zu einer gelungenen Schülermitbestimmung im Sinne einer politischen Partizipation bei jeder Lehrkraft individuell zu verorten ist und einer entsprechend offenen Haltung bedarf (vgl. Krieger, 2011, S. 304).

Jaitner und Linck (2012, S. 4-5) beziehen sich auf Messmers (1995) Vorarbeiten und kommen zu einem ähnlichen Ergebnis. Trotz einer markanten Sensibilität der Heranwachsenden für partizipative Prozesse ist aktuell von einer „stark eingeschränkte[n] oder nicht wahrgenommene[n] Unterrichtspartizipation“ auszugehen. Obwohl der Sportunterricht im Vergleich mit den „verkopften“ Fächern ihrer Meinung nach vielfältigere Chancen zur Partizipation bietet und als „mitbestimmungsfreundlich“ eingestuft werden kann, wird Partizipation selten ermöglicht (vgl. Jaitner & Linck, 2012, S. 2). Im Vergleich zu weiteren Unterrichtsfächern und zu Jugendlichen scheinen zumindest Erst- und Zweitklässler*innen im Sportunterricht (z. B. bei der Wahl von Spielen oder Mannschaften) mehr Partizipationsmöglichkeiten wahrzunehmen (vgl. Coelen & Wagener, 2011, S. 124).

Im Zuge der Entwicklung der Ganztagschule und der damit verbundenen Zusammenarbeit mit Anbietern der Kinder- und Jugendhilfe wird den Ganztagsangeboten, vor allem im offenen Ganztage, ein besonderes Potenzial zur Umsetzung von demokratischer Partizipation zugesprochen (vgl.

Coelen & Wagener, 2011, S. 125). Sportangebote im Ganzttag spielen dabei quantitativ und qualitativ eine besondere Rolle. Sie sind bei den Heranwachsenden nicht nur äußerst beliebt und werden daher häufig besucht, sondern zeichnen sich zudem durch eine hohe Interaktion aus und scheinen vermehrt Partizipationsmöglichkeiten zu bieten.

Bislang beziehen sich allerdings nur sehr wenige Studien explizit auf die interaktionale Ebene der demokratischen Partizipation in Sportangeboten von Ganzttagsschulen. Diese beziehen sich vor allem auf die Sportangebote von offenen Ganztagsgrundschulen. Die wissenschaftliche Begleitstudie zur offenen Ganztagsgrundschule (vgl. Beher et al., 2007, S. 254-255) konstatiert zwar, dass knapp 59 % der Schüler*innen die Regeln im Ganzttag manchmal mit den Betreuer*innen verändern können und dass Mitsprache- und Aushandlungsprozesse mit allen Beteiligten stattfinden, wenn es etwas zu besprechen gibt (72 %). Dennoch wünschen sich 82 % der Schüler*innen – mehr Mädchen als Jungen und eher ältere Schüler*innen – im Rahmen von Ganztagsangeboten häufiger nach ihrer Meinung gefragt zu werden. Im Rahmen der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zum offenen Ganzttag im Primarbereich in NRW wird festgestellt, dass in Sportangeboten im Ganzttag deutlich intensiver als im Unterricht die Spielideen der Kinder berücksichtigt sowie häufig gemeinsam die Spielregeln ausgehandelt werden. Dies gilt jedoch vor allem für das Personal, welches weniger fachbezogen arbeitet und sich in erster Linie ein pädagogisches Selbstverständnis zuschreibt (vgl. Haenisch, 2011, S. 202-208).

Derecik, Kaufmann und Neuber (vgl. 2013) untersuchen in Anlehnung an Eikel (2007) und Messmer (1995) Partizipation ebenfalls in Sportangeboten in offenen Ganztagsgrundschulen in NRW. Die empirischen Befunde bestätigen, dass in diesem Feld keine flächendeckende Partizipationskultur etabliert ist. Aus einer theorieentwickelnden und praxeologischen Perspektive identifizieren sie jedoch sieben Situationstypen, innerhalb derer das mögliche *Spektrum zwischen Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung* „greifbar“ anhand der Handlungshilfen informieren, arrangieren und initiieren beschrieben werden kann. Daraus entwickeln sie ein Grundlagenmodell zur didaktischen Umsetzung von demokratischer Partizipation (vgl. Kap. 2.3). Dabei können die bisherigen Annahmen zur Balance zwischen Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung empirisch bekräftigt werden. Extrempositionen erweisen sich insgesamt als wenig hilfreich. Eine völlige Fremdbestimmung führt zu „Muss-Stunden“, in denen Kindern keine Möglichkeit der demokratischen Partizipation eingeräumt wird (Derecik, Kaufmann & Neuber, 2013, S. 220). Bei einer völligen Selbstbestimmung kommt es zu einer ungleichen Partizipation aufgrund einer Dominanz stärkerer Kinder.

4 | DEMOKRATISCHE PARTIZIPATION ALS EINE HOCHANSPRUCHSVOLLE AUFGABE UND VERNACHLÄSSIGTE DIMENSION IM SCHULSPORT

In der Ganzttagsschule allgemein sowie speziell im Schulsport stellt demokratische Partizipation explizit ein zentrales Qualitätskriterium dar. Auch wenn im Kontext von Ganzttagsschule doch strukturell verankerte Unvereinbarkeiten und Grenzen zu erkennen sind (vgl. Sturzenhecker, 2018), sollte insbesondere in diesem institutionalisierten Rahmen nachdrücklich eine Demokratiepädagogik für alle Kinder und Jugendlichen etabliert werden (vgl. Krappmann, 2016, S. 19). Indem

demokratische Partizipation als Mittel zum Zweck sowie als Wert an sich ermöglicht wird, kann sie zu einer veränderten Lernkultur beitragen und dabei fachliches Lernen mit einer Demokratieerziehung verknüpfen. Dem Sportunterricht und den Sportangeboten im Ganzttag wird dabei ein besonderes Potenzial zur Förderung von demokratischer Partizipation zugesprochen, denn Sport gehört bei den meisten Heranwachsenden zur beliebtesten Freizeitbeschäftigung (vgl. Züchner, 2013). Wenn die sportlichen Freizeitaktivitäten in der Schule angemessen aufgegriffen werden, kann diese Gegenwartsorientierung gleichzeitig zu vielfältigen Bildungsprozessen führen. Dafür ist es jedoch unerlässlich, Mitbestimmung, -sprache und -gestaltung zu ermöglichen (vgl. Derecik, Goutin & Michel, 2018; Messmer & Amaro, 2015).

Konkrete Befunde zur demokratischen Partizipation von Heranwachsenden im Ganzttag allgemein sowie in Bezug auf den Schulsport sind bislang aber noch Mangelware. Der Großteil der empirischen Untersuchungen zur Partizipationsförderung befasst sich hauptsächlich mit strukturellen Aspekten der demokratischen Partizipation und liefert kaum Hinweise für die konkrete Umsetzung. Die wenigen Studien, die sich auf interaktionaler Ebene mit demokratischer Partizipation im Sportunterricht und in Sportangeboten im Ganzttag befassen, attestieren für beide Settings eine fehlende Partizipationskultur. Infolgedessen erlebt sich ein Großteil der Heranwachsenden bei der Planung, Gestaltung und Auswertung des Sportunterrichts und der Sportangebote im Ganzttag nicht ernsthaft einbezogen.

Dies ist vor allem auf fehlende anwendungsbezogene Handlungshilfen für Lehr-Lern-Kontexte und in der Konsequenz auf mangelnde didaktisch-methodische Handlungskompetenzen der Lehrkräfte zurückzuführen. Auch wenn die Rahmenbedingungen der Ganzttagsschule und die personalen Voraussetzungen der Heranwachsenden die Partizipationsmöglichkeiten im Sportunterricht und in Sportangeboten im Ganzttag beeinflussen, wird inzwischen Lehrkräften eine Schlüsselfunktion zugesprochen, wenn es darum geht, demokratische Partizipation von Heranwachsenden zu ermöglichen (vgl. Coelen et al., 2013, S. 28; Wagener, 2013, S. 278; Derecik, Kaufmann & Neuber, 2013, S. 218-219). Eine systematische und zielgerichtete Förderung von Partizipation in einem demokratietheoretischen Sinne ist jedoch eine hochanspruchsvolle und komplexe Aufgabe. In diesem Zusammenhang betonen Knauer und Sturzenhecker (2005, S. 87), dass „das methodische know-how und die professionelle Haltung einer partizipatorischen Didaktik [...] noch unterentwickelt“ sind. Insgesamt ist eine pädagogisch-didaktische Perspektive in der Partizipationsdiskussion und -forschung noch nicht ausreichend konkretisiert. Somit sind fehlende Erkenntnisse hinsichtlich einer konkreten und situationsorientierten Partizipationsförderung auf der interaktionalen Ebene in Lehr-Lern-Kontexten als Kardinalproblem für die mangelnde Umsetzung zu identifizieren.

Um diesem Desiderat entgegenzuwirken, wurde ein weitgehendes, settingübergreifendes und situationsorientiertes Grundlagenmodell zur didaktischen Umsetzung von demokratischer Partizipation entwickelt und vorgestellt. In ersten Ansätzen liegen damit konkrete Hinweise zur demokratischen Partizipationsförderung in Sportangeboten im Ganzttag vor (vgl. Derecik, Goutin & Michel, 2018). Um über die Schulsportentwicklung hinaus mittels demokratischer Partizipation auch eine

Ganztagserschulung zu forcieren, sollten über konkrete Planungs- und Handlungshilfen für das jeweilige Fach bzw. Setting hinaus die Voraussetzungen der Partizipationsförderung auf der institutionell-personalen Ebene geschaffen werden. Erst die gemeinsame Berücksichtigung der Möglichkeiten der Förderung von demokratischer Partizipation auf der interaktionalen Ebene und der Rahmenbedingungen auf der strukturellen Ebene kann zu einer umfassenden Partizipationsförderung beitragen.

Wenn diese Aufgabe des Schulsports und der Ganztagserschulung ernst genommen wird, ist es unerlässlich, weitere Forschungen in diesem Bereich durchzuführen sowie die Ergebnisse in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften theoriegeleitet und aus einer pädagogisch-didaktischen Perspektive zu thematisieren. Mittels eines qualitativen Ansatzes könnten die möglichen Situationen der demokratischen Partizipation für weitere Fächer sowie die notwendigen Haltungen der Lehrkräfte zur Umsetzung von demokratischer Partizipation herausgearbeitet und evaluiert werden. Es erscheint ebenso wichtig, die Akteursperspektiven zur demokratischen Partizipation im Sportunterricht gegenüberzustellen, da beispielsweise Lehrkräfte einen erheblich höheren Anteil an Partizipationsmöglichkeiten konstatieren als ihre Schüler*innen (vgl. Wagener, 2013, S. 311). Letztlich könnte das in einem qualitativ-explorativen Ansatz ermittelte Grundlagenmodell der demokratischen Partizipation für quantitative Forschungen genutzt werden, um differenziertere repräsentative Daten zur Umsetzung von demokratischer Partizipation im Sportunterricht sowie Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote im Ganzttag liefern zu können.

LITERATUR

- Anders, G. (2003). Partizipation. In P. Röthing & R. Prohl (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7., völlig neu bearbeitete Auflage), (S. 422-423). Schorn-dorf: Hofmann.
- Arnoldt, B. & Steiner, C. (2011). Partizipation an Ganztagschulen. In T. Betz, W. Gaiser & L. Pluto (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten* (S. 155-177). Schwalbach: Wochenschau.
- Behr, K., Haenisch, H., Hermens, C., Nordt, G., Prein, G. & Schulz, U. (Hrsg.). (2007). *Die offene Ganztags-schule in der Entwicklung: empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim, München: Juventa.
- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (8. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- Bettmer, F. (2009). Partizipation von Schülern und Eltern. In I. Kamski, G. Holtappels & T. Schnetzer (Hrsg.), *Qualität von Ganztagschule: Konzepte und Orientierungen für die Praxis* (S. 144-153). Waxmann: Münster.
- Bosenius, J. & Wedekind, H. (2004). „Mitbestimmen“. Schülerstudie 2004 des Deutschen Kinderhilfswerkes und Super RTL zur Partizipation von Viertklässlern. In Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.), *Kinderreport Deutschland 2004. Daten, Fakten, Hintergründe*. (S. 287-309). München: kopaed.
- Bund, A., Angert, R. & Wiemeyer, J. (2003). Selbstbestimmtes Lernen im Sportunterricht. Interviews mit Sportlehrerinnen und Sportlehrern. *Sportunterricht*, 52 (3), 74-79.
- Bundesjugendkuratorium (2009). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums*. Zugriff am 24. Januar 2016 unter https://www.bundesanzeiger-verlag.de/fileadmin/FamSoz-Portal/Dokumente/Verbandsinformationen/Stellungnahme_Bjk_2009_Mehr_Partizipation_von_Kindern_und_Jugendlichen_gefordert.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003). *Verwaltungsvereinbarung. Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“ 2003-2007*. Zugriff am 13. Januar 2016 unter www.ganztagschulen.org/_downloads/Verwaltungsvereinbarung_IZBB.pdf
- Coelen, T. & Wagener, A.L. (2011). Partizipation an ganztägigen Grundschulen. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Erhebung. In S. Appel & U. Rother (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2011* (S. 115-126). Schwalbach.
- Coelen, T., Wagener, A.L. & Züchner, I. (2013). *Expertise für das „Zentrum Eigenständige Jugendpolitik“ Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Ganztagschulen*. Zugriff am 28. Februar 2016 unter: http://www.allianz-fuer-jugend.de/downloads/Expertise_Coelen-Wagener-Zchner.pdf
- Derecik, A., Goutin, M. C. & Michel, J. (2018). *Partizipationsförderung in Ganztagschulen. Innovative Theorien und komplexe Praxishinweise*. Wiesbaden: VS.
- Derecik, A., Kaufmann, N. & Neuber, N. (2013). *Partizipation in der offenen Ganztagschule*. Wiesbaden: VS.
- Deutscher Sportbund (Hrsg.). (2006). *DSB-Sprint-Studie – Sportunterricht in Deutschland. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen: Meyer und Meyer Verlag.
- Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Eikel, A. (2007). Demokratische Partizipation in der Schule. In A. Eikel & G. de Haan (Hrsg.), *Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, Fördern, Umsetzen* (S. 7-40). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Haenisch, H. (2011). Charakteristik der Förderaktivitäten in den BeSS-Angeboten des offenen Ganztags. In R. Naul (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule. Bilanz und Perspektiven* (S. 198-212). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Hafener, B. (2005). Beteiligung, Partizipation und bürgerschaftliches Engagement. In B. Hafener, M. M. Jansen & T. Niebling (Hrsg.), *Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren* (S. 11-41). Opladen: Budrich.

- Hartnuß, B., & Maykus, S. (2006). *Mitbestimmen, mitmachen, mitgestalten. Entwurf einer bürgerschaftlichen und sozialpädagogischen Begründung von Chancen der Partizipations- und Engagementförderung in ganztägigen Lernarrangements*. Berlin: BLK
- Himmelman, G. (2007). *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch* (3. Aufl.). Schwalbach/Ts: Wochen-schau Verlag.
- Jaitner, D. & Linck, D. (2012). Mitbestimmung im Sportunterricht. Ein Beitrag zur Demokratiepädagogik in der Schule. *Sportpädagogik* 61 (5), 1-5.
- Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2005). Partizipation im Jugendalter. In B. Hafenecker, M. M. Jansen & T. Niebling (Hrsg.), *Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren* (S. 63-94). Opladen: Budrich.
- Krappmann, L. (2016). Kinderrechte und Demokratiepädagogik in der Schule: Zum Auftakt. In W. Edelstein, L. Krappmann & S. Student (Hrsg.), *Kinderrechte in die Schule: Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation* (2. Auflage), (S. 12–19). Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik.
- Krieger, C. (2011). *Sportunterricht als Erziehungsgeschehen: zur Rekonstruktion sportunterrichtlicher Situationen aus Schüler- und Lehrersicht*. Köln: Sportverlag Strauss.
- Mauthe, A. & Pfeiffer, H. (1996). Schülerinnen und Schüler gestalten mit – Entwicklungslinien schulischer Partizipation und Vorstellung eines Modellversuchs. In H. G. Rolff, K. O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Bd. 9) (S. 221-260). München: Juventa.
- Meinhold-Henschel, S. & Schack, S. (2008). Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland – Entwicklungsstand und Handlungsansätze. In A. Henschel, R. Krüger, C. Schmitt & W. Stange (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation* (S. 347-363). Wiesbaden: VS.
- Messmer, R. (1995). *Partizipation im Unterricht*. Lizentiat. Universität Bern.
- Messmer, R. (2013). Partizipation im Sportunterricht (SMF-Modell). In R. Messmer (Hrsg.), *Fachdidaktik Sport* (S. 122-136). Bern: Haupt.
- Messmer, R. & Amaro, R. (2015). Sportunterricht zwischen Bildung und Freizeit. In D. Karpa, G. Lübbecke & B. Adam, (Hrsg.), *Außerschulische Lernorte. Theorie, Praxis und Erfahrung außerschulischer Lerngelegenheiten* (S. 313-332). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW). (2014). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf.
- Münster, H.-P. (1995). *Zwischen Passivität und Partizipation: eine analytisch-konstruktive Studie zur Schülerbeteiligung im Sportunterricht*. Hamburg: Kovač.
- Neuber, N., Kaufmann, N. & Salomon S. (2015): Ganzttag 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.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2006). Partizipation – Ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 17-38). Zürich: Rüegger.
- Quesel, C. & Oser, F. (2006). Einleitung. Wie viel Einsatz braucht die Demokratie? In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 1-16). Zürich: Rüegger.
- Reinders, H. (2006). *Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit. Theoretische Präzisierung und empirische Prüfung einer differenziellen Theorie der Adoleszenz*. Münster: Waxmann.
- Schnurr, S. (2011). Partizipation. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (S. 1069-1078). München: Ernst Reinhardt.
- Süßenbach, J. & Schmidt, W. (2006). Der Sportunterricht – eine qualitative Analyse aus Sicht der beteiligten Akteure. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie – Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 228–251). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Stolz, H. J., Kaufmann, E. & Schnitzer, A. (2011). Bedeutung partizipativer Gestaltungsformen für Unter-

richt und Angebot in Ganztagssschulen. In T. Betz, W. Gaiser & L. Pluto (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten* (S. 179-194). Schwalbach/Ts: Wochenschau.

Sturzbecher, D. & Hess, M. (2005). Partizipation im Kindesalter. In B. Hafenecker, M. M. Jansen & T. Niebling (Hrsg.), *Kinder- und Jugendpartizipation: Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren* (S. 41-62). Opladen: Budrich.

Sturzenhecker, B. (2005a). *Begründungen und Qualitätsstandards von Partizipation – auch für Ganztags-schule*. Zugriff am 05. November 2015 unter http://www.lwl.org/lja-download/pdf/Sturzenhecker_Partizipation_Ganztags-schule.pdf

Sturzenhecker, B. (2005b). Partizipation als Recht von Kindern und Jugendlichen. *Deutsche Jugend*, 53 (6), 255-262.

Sturzenhecker, B. (2018). Demokratische Partizipation im Ganzttag – Folgerungen aus der Studie „Offene Ganztags-schule aus Sicht der Kinder“ für Bedarfe, Inhalte und Ansätze demokratischer Mitbestimmung

(Soziale Arbeit und sozialer Raum). In U. Deinet, H. Gumz, C. Muscutt & S. Thomas (Hrsg.), *Offene Ganztags-schule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder: Studie, Bausteine, Methoden-koffer* (S. 71-96). Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Wagener, A. L. (2013). *Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen: Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure*. Weinheim: Beltz Juventa.

Wagener, A. L., Coelen, T. & Brügelmann, H. (2009). *Schlussbericht zur empirischen Expertise - „Partizipation an (ganztägigen) Grundschulen“*. Zugriff am 5.3.2017. Verfügbar unter: http://www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/t_coelen/abschlussbericht_paggs.pdf

Ziegler, C. (2009). *Partizipation der Schüler im naturwissenschaftlichen Fachunterricht*. Opladen/Farming-ton Hills: Barbara Budrich.

Züchner, I. (2013). Sportliche Aktivitäten im Aufwachsen junger Menschen. In M. Grgic & I. Züchner, I. (Hrsg.), *Medien, Kultur, Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist* (S. 89-138). Weinheim: Beltz Juventa.