

Band 28

# SPORTFORUM



Ahmet Derecik

## Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum

Ausgezeichnet mit dem  
Ommo-Grube-Preis  
2011

Eine sportpädagogische Untersuchung  
zum informellen Lernen in Ganztagschulen

MEYER  
& MEYER  
VERLAG

# **Sportforum**

Band 28

Der Schulhof als bewegungsorientierter  
Sozialraum

# **Sportforum**

Dissertations- und  
Habilitationsschriftenreihe

Band 28

Ahmet Derecik

## **Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum**

### **Eine sportpädagogische Untersuchung zum informellen Lernen in Ganztagschulen**

Inaugural-Dissertation zur  
Erlangung der Doktorwürde des  
Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Philipps-  
Universität Marburg/Lahn

vorgelegt von Ahmet Derecik

aus Gelsenkirchen

Marburg/Lahn 2010

Vom Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg als  
Dissertation angenommen am 24. Februar 2011

Abschluss der mündlichen Prüfung am 03. März 2011

Betreuer: Prof. Dr. Ralf Laging Zweitgutachter: Prof. Dr. Nils Neuber

Meyer & Meyer Verlag

Herausgeber der Schriftenreihe **Sportforum**:

Prof. Dr. Hans-Peter Brandl-Bredenbeck

Prof. Dr. Wolf-Dietrich Brettschneider

Prof. Dr. Christoph Breuer

Prof. Dr. Ulrike Burrmann

Prof. Dr. Dieter Hackfort

Prof. Dr. Erich Müller

Prof. Dr. Ralf Sygusch

Prof. Dr. Walter Tokarski

Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum Bibliografische Information  
der Deutschen Nationalbibliothek Die Deutsche  
Nationalbibliothekverzeichnis diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie  
das Recht der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner  
Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – ohne schriftliche  
Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer  
Systeme verarbeitet, gespeichert, vervielfältigt oder verbreitet werden.

©2011 by Meyer & Meyer Verlag, Aachen

Auckland, Beirut, Budapest, Cairo, Cape Town, Dubai, Indianapolis,  
Kindberg, Maidenhead, Sydney, Olten, Singapore, Tehran, Toronto

Member of the World



Sport Publishers' Association (WSPA)

Druck: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG

ISBN 9783898997126

eISBN 9783840334900

E-Mail: [verlag@m-m-sports.com](mailto:verlag@m-m-sports.com)  
[www.dersportverlag.de](http://www.dersportverlag.de)  
[www.wissenschaftundsport.de](http://www.wissenschaftundsport.de)

# Inhalt

## **Danksagung**

### **1 Einleitung**

- 1.1 Problemstellung der Arbeit
  - 1.1.1 Bedeutung der Bewegung für Aneignungsprozesse
  - 1.1.2 Beitrag von Bewegung für die Ganztagschulentwicklung
  - 1.1.3 Forschungsstand zur Aneignung von Schulhöfen
- 1.2 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

### **2 Informelles Lernen in der Ganztagschule**

- 2.1 Begründungsmuster und Organisationsformen von Ganztagschulen
- 2.2 Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe
- 2.3 Schulhof als Ort des informellen Lernens
  - 2.3.1 Bestimmung des informellen Lernens
  - 2.3.2 Verortung des informellen Lernens in der Ganztagschule
  - 2.3.3 Funktionen von Schulhöfen
  - 2.3.4 Schulhof als pädagogisch wirkende Umwelt

### **3 Raumbegriff**

- 3.1 Gegensätzliche Betrachtungsweisen des Raums
- 3.2 Gelebter Raum
- 3.3 Zusammenhang von Bewegung und Raum
  - 3.3.1 Sport-, Spiel- und Bewegungsräume
  - 3.3.2 Ruhe- und Kommunikationsräume

3.4 Raum als eine „relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern“

3.5 Sozialraum

## **4 Aneignungskonzept**

4.1 Klassisches Aneignungskonzept

4.1.1 Aneignung der gegenständlichen und symbolischen Kultur

4.1.2 Zusammenhang von Aneignung und Raum

4.1.3 Sozialökologische Raumvorstellungen

4.2 Erweitertes Aneignungskonzept

4.2.1 Neue Raumvorstellungen

4.2.2 Aneignung als Spacing und als Verknüpfung von Räumen

4.3 Operationalisierung der Aneignungsdimensionen

## **5 Zusammenfassung und Fragestellung**

## **6 Untersuchungskonzeption**

6.1 Verortung der Forschungsfragen im Gesamtdesign des Forschungsprojekts StuBSS

6.1.1 Stichprobe

6.1.2 Erhebungsmethoden

6.1.3 Datenerhebung und Erstellung der wissenschaftlichen Quellentexte

6.1.3.1 Datenerhebung und Datenaufbereitung

6.1.3.2 Wissenschaftlicher Quellentext als Triangulationsstrategie und Zwischenschritt

6.2 Typenbildung als Auswertungsstrategie

6.2.1 Empirisch begründete Typen

6.2.2 Stufenmodell der Typenbildung

6.2.2.1 Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen

6.2.2.2 Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer  
Regelmäßigkeiten

6.2.2.3 Analyse der inhaltlichen Sinnzusammenhänge  
und Typenbildung

6.2.2.4 Charakterisierung der gebildeten Typen

## **7 Untersuchungsergebnisse**

### 7.1 Sporträume

#### 7.1.1 Fußballplätze

7.1.1.1 Altersgemischte Klassenwettkämpfe auf zwei  
Tore - Spielräume

7.1.1.2 Jahrgangsklassenwettkämpfe auf zwei Tore -  
Sporträume

7.1.1.3 Klasseninterne Fußballspiele auf ein Tor -  
Sporträume

7.1.1.4 Charakterisierung der Fußballplätze

#### 7.1.2 Einzelne Basketballkörbe und Basketballplätze

7.1.2.1 Körbe werfen - Bewegungsräume

7.1.2.2 Freiwurfwettbewerbe austragen - Sporträume

7.1.2.3 Streetball spielen auf einen Korb -  
Trendsporträume

7.1.2.4 Basketball spielen auf zwei Körbe -  
Sporträume

7.1.2.5 Charakterisierung der einzelnen  
Basketballkörbe und Basketballplätze

#### 7.1.3 (Beach-)Volleyballplätze

7.1.3.1 (Beach-)Volleyball spielen -  
(Trend-)Sporträume

7.1.3.2 Charakterisierung der (Beach-)Volleyballplätze

#### 7.1.4 Tischtennisplatten

- 7.1.4.1 Rundlauf mit Händen und verschiedenen Bällen - Spielräume
- 7.1.4.2 Rundlauf, z. T. mit Tischtennisschlägern - Spiel und Sporträume
- 7.1.4.3 Rundlauf mit genormten Materialien - Sporträume
- 7.1.4.4 Sitzen und Unterhalten - Ruhe und Kommunikationsräume
- 7.1.4.5 Charakterisierung der Tischtennisplatten
- 7.1.5 Charakterisierung der Sporträume
- 7.2 Schulhofflächen
  - 7.2.1 Untergründe
    - 7.2.1.1 Asphaltflächen
      - 7.2.1.1.1 Fußballfelder improvisieren und Fußball spielen - Spielräume
      - 7.2.1.1.2 Fußballturnier organisieren und durchführen - Spielräume
      - 7.2.1.1.3 Kicken mit einem Softball - Spielräume
      - 7.2.1.1.4 Gummitwist und Seilspringen - Spielräume
      - 7.2.1.1.5 Lauf und Fangspiele - Spielräume
      - 7.2.1.1.6 Mädchen jagen Jungen und umgekehrt - Spielräume
      - 7.2.1.1.7 Fahren mit Rollgeräten - Bewegungsräume
      - 7.2.1.1.8 Skateboard fahren - Trendsporträume
      - 7.2.1.1.9 Rugby spielen - Trendsporträume
      - 7.2.1.1.10 Parteiball mit einem Football spielen - Spielräume
      - 7.2.1.1.11 Hacky Sack spielen - Trendspielräume

- 7.2.1.1.12 Volleyball im Kreis – Spielräume
- 7.2.1.1.13 Umherwandern und Unterhalten – Ruhe und Kommunikationsräume
- 7.2.1.1.14 „Cool“ in Ecken stehen und flanieren – Ruhe und Kommunikationsräume
- 7.2.1.1.15 Charakterisierung der Asphaltflächen
- 7.2.1.2 Rasenflächen
  - 7.2.1.2.1 Fußballfelder improvisieren und Fußball spielen – Spielräume
  - 7.2.1.2.2 Raufen – Spielräume
  - 7.2.1.2.3 Rollenspiele praktizieren – Rollenspielräume
  - 7.2.1.2.4 Sitzen und Unterhalten – Ruhe und Kommunikationsräume
  - 7.2.1.2.5 Charakterisierung der Rasenflächen
- 7.2.2 Strukturelemente
  - 7.2.2.1 Podestartige Stufen und Treppen
    - 7.2.2.1.1 Lauf und Fangspiele – Spielräume
    - 7.2.2.1.2 Sitzen und Unterhalten – Ruhe und Kommunikationsräume
    - 7.2.2.1.3 Charakterisierung der podestartigen Stufen und Treppen
  - 7.2.2.2 Bänke
    - 7.2.2.2.1 Sitzen und Unterhalten – Ruhe und Kommunikationsräume
    - 7.2.2.2.2 Sonnenbaden und Mädchen anschauen – Ruheräume
    - 7.2.2.2.3 Fangen spielen – Spielräume
    - 7.2.2.2.4 Karten spielen – Spielräume
    - 7.2.2.2.5 Charakterisierung der Bänke

## 7.2.3 Charakterisierung der Schulhofflächen

### 7.3 Spielplätze

#### 7.3.1 Spielplätze mit fest montierten Geräten

##### 7.3.1.1 Balancierbalken

###### 7.3.1.1.1 Balancieren - Bewegungs und Spielräume

###### 7.3.1.1.2 Sitzen - Ruheräume

##### 7.3.1.2 Reckstangen

###### 7.3.1.2.1 Schwingen und Rollen - Bewegungsräume

##### 7.3.1.3 Schaukeln

###### 7.3.1.3.1 Schaukeln - Bewegungsräume

##### 7.3.1.4 Rutschen

###### 7.3.1.4.1 Rutschen - Bewegungsräume

##### 7.3.1.5 Klettergerüste

###### 7.3.1.5.1 Klettergerüstfangen - Bewegungs und Spielräume

###### 7.3.1.5.2 „Abhängen“ und Unterhalten - Ruhe und Kommunikationsräume

###### 7.3.1.5.3 Felgaufschwünge am wackeligen Seil - Bewegungsräume

##### 7.3.1.6 Sandplätze

###### 7.3.1.6.1 Landschaften bauen - Spielräume

##### 7.3.1.7 Charakterisierung der Spielplätze mit fest montierten Geräten

#### 7.3.2 Naturnahe Nischen mit mobilen Materialien

##### 7.3.2.1 Bäume

###### 7.3.2.1.1 Schwingen und Klettern - Bewegungsräume

- 7.3.2.1.2 Sitzen und Unterhalten – Ruhe und Kommunikationsräume
- 7.3.2.2 Büsche
  - 7.3.2.2.1 Verstecken – Spielräume
  - 7.3.2.2.2 Zurückziehen und Unterhalten – Ruhe und Kommunikationsräume
- 7.3.2.3 Mobile Materialien (Baumstämme, Baumstümpfe und Lastwagenreifen)
  - 7.3.2.3.1 Balancieren und Springen – Bewegungsräume
  - 7.3.2.3.2 Konstruktionen bauen – Spielräume
  - 7.3.2.3.3 Sitzen, Lesen und Unterhalten – Ruhe und Kommunikationsräume
- 7.3.2.4 Naturnahe Nischenflächen
  - 7.3.2.4.1 Spielen mit Naturmaterialien – Bewegungs- und Spielräume
  - 7.3.2.4.2 Rollenspiele praktizieren – Rollenspielräume
- 7.3.2.5 Charakterisierung der naturnahen Nischen mit mobilen Materialien
- 7.3.3 Charakterisierung der Spielplätze
- 7.4 Zusammenfassende Diskussion der Untersuchungsergebnisse

## **8 Fazit und Ausblick**

## **9 Literatur**

## **10 Anhang**

### **Abbildungsverzeichnis**

### **Tabellenverzeichnis**

## **Danksagung**

Nicht selten entstehen Dissertationen im Rahmen eines Forschungsprojekts. So ist auch die vorliegende Arbeit im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsprojekts „Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule“ (StuBSS) entstanden. Federführend wurde das Gesamtprojekt von Prof. Dr. Ralf Laging (Marburg) betreut, gemeinsam mit Prof. Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann (Braunschweig) und PD Dr. Jürgen Teubner (Jena). Mein erster und aufrichtiger Dank gilt meinem Doktorvater Ralf Laging, der mir einerseits die Freiheit gegeben hat, mein Dissertationsthema eigenständig zu wählen und mir andererseits den notwendigen Rückhalt gesichert hat, meine Promotion konsequent zu verfolgen. Nicht allzu oft findet der wissenschaftliche Nachwuchs so gute Bedingungen, immer wieder „in Klausur gehen“ zu dürfen, wie es mir mein Doktorvater ermöglicht hat. Gleichzeitig hatte ich immer wieder die Gelegenheit, mit ihm in einen äußerst fruchtbaren und gewinnbringenden wissenschaftlichen Diskurs einzutreten.

Ein weiterer inniger Dank gilt – neben den weiteren Leitern des Verbundprojekts StuBSS – den Mitarbeitern des Projektteams. Namentlich zu nennen sind Cordula Stobbe, Tanja Bartmann, Dr. Petra Böcker (Marburg), Katrin Riegel, Jeannine Raddatz (Braunschweig), Dr. Oliver Senff, Dr. Anne Leschinski (Jena) und als assoziierte Mitarbeiterin Dr. Maud Hietzge (Gießen). Ohne sie alle wäre eine Datenerhebung im vorliegenden Umfang nicht möglich gewesen. Viele meiner Ideen und Vorhaben konnten zudem in den regelmäßigen Projekttreffen reifen und zusammen reflektiert werden. Innerhalb dieser Projektgruppe möchte ich ganz besonders Cordula Stobbe danken. Sie hat mir in vielen kollegialen

Beratungsgesprächen überaus konstruktive Rückmeldungen gegeben und mich mit ihren ausgezeichneten Fähigkeiten als Lektorin bis zum Druck der Arbeit begleitet.

In der Reihe der Danksagungen nimmt mein Zweitgutachter Prof. Dr. Nils Neuber einen ganz besonderen Platz ein. Seit meinen Studententagen in Bochum hat er mich freundschaftlich in meinem Werdegang unterstützt und so zu meiner wissenschaftlichen sowie persönlichen Entwicklung maßgeblich beigetragen.

Diese Arbeit widme ich meiner Familie. Zunächst meinen Eltern, weil sie vor Jahrzehnten den Mut hatten, nach Deutschland auszuwandern. Ohne diesen Schritt wären mir ein akademischer Werdegang und die vorliegende Promotion sicherlich verwehrt geblieben. Des Weiteren widme ich meine Dissertation meiner langjährigen Lebensgefährtin Kristin Enderweit („Elchin“), die meine liebste „Heimatinsel“ ist und mir fortwährend zur Seite steht. Vor allem aber widme ich diese Arbeit meinen Geschwistern Ismail Derecik und Dr. Kezban Würfel (und ihren Lebensgefährten), die mir stets als Vorbild dienen und mich von Kindesbeinen an intellektuell und persönlich herausgefordert haben. Dafür gebührt ihnen meine größte Dankbarkeit und Anerkennung!

# 1 Einleitung

Spätestens seit den Ergebnissen der PISA-Studien und dem Ausbau von Ganztagschulen wird in der Politik, der Wissenschaft und der Öffentlichkeit wieder verstärkt über Lernen diskutiert. Dabei hatte bereits vor 20 Jahren der Club of Rome<sup>1</sup> das Dilemma der Bildung darin gesehen, „dass das Lernen der Menschen nicht Schritt hält mit den neuen Anforderungen und wachsenden Problemen im Verhältnis zu ihrer sich immer schneller verändernden Umwelt“ (Dohmen, 2001, S. 10). In Anbetracht dieser Tatsache stellt sich Lernen in der heutigen schnelllebigen Zeit als ein notwendiger lebenslanger Prozess dar, in dem die Menschen auf die sich verändernden Herausforderungen der Umwelt reagieren und sich an diese anpassen müssen (vgl. Neuber, 2007, S. 91-94).

Aus diesem Grund spricht die OECD (2001, S. 7) von einem grundlegenden Bruch gegenüber den bisherigen Ansichten von Lernen und fordert „die Anerkennung einer Vielzahl von Formen und Wegen des Lernens“. Lernen wird meist als das *Ergebnis von Erfahrungen* aufgefasst, die zu einer *relativ überdauernden Verhaltensänderung* führen. Die Erfahrungen werden wiederum in der aktiven Interaktion mit und in einer Umwelt erworben (vgl. Zimbardo, 1992, S. 227; Trembl & Becker, 2006, S. 104). Lernen ist in diesem Sinn zwar ein gängiger Begriff, seine genauere analytische Bestimmung entfaltet sich allerdings erst, wenn er in begriffliche Verbindungen gesetzt und damit in ein erziehungswissenschaftliches bzw. bildungspolitisches Konzept eingebunden wird (vgl. Vogel, 2008, S. 119).

Unter diesem Aspekt haben sich in der internationalen und nationalen Diskussion die differenzierenden Definitionen

*formales Lernen, nicht-formales Lernen und informelles Lernen* durchgesetzt (vgl. Overwien, 2006, S. 46).<sup>2</sup>

- *Formales Lernen* findet üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung statt. In Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung ist es strukturiert und führt zur Zertifizierung. Aus der Sicht des Lernenden ist formales Lernen zielgerichtet.
- *Nicht-formales Lernen* findet üblicherweise nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtungen statt und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Den noch ist es in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel organisiert und systematisch. Aus Sicht der Lernenden ist es ebenfalls zielgerichtet, aber freiwillig.
- *Informelles Lernen* wird als Lernen im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit bezeichnet. Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet, aber auch an der Gegenwart orientiert sein (vgl. Europäische Kommission, 2001, S. 33, 35).

Die Europäische Kommission (2001, S. 9) liefert diese grundlegende Dreiteilung des Lernens als breit gefasste Definition für „lebenslanges Lernen“. Mit dem damit verbundenen übergreifenden bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Konzept soll eine Vernetzung verschiedener Lernformen bzw. Lernmodalitäten erreicht werden, in denen sich das gesamte Spektrum des Lernens widerspiegelt. Das Lernen geht dabei vom Subjekt aus, wird aber vordergründig an der Organisationsform des Lernens festgemacht, d. h. die Aufmerksamkeit richtet sich auf verschiedene soziale und räumliche Lernumgebungen bzw. Settings.<sup>3</sup>

Innerhalb des Konzepts des lebenslangen Lernens bzw. der drei Lernformen steht das informelle Lernen hoch im

aktuellen Diskurs. Der Faure-Kommission (1973) zufolge findet 70 % des menschlichen Lernens durch informelles Lernen statt, weshalb die Bedeutung dieser Form des Lernens in Bezug auf die Gestaltung des eigenen Lebensalltags gar nicht hoch genug eingeschätzt werden kann (vgl. Dohmen, 2001, S. 15). Informelles Lernen wird bei Dohmen (2001) bereits im Titel als bislang allgemein vernachlässigte „Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller“ angesehen und als unverzichtbare Voraussetzung des Lernens bezeichnet, auf dem formales und nicht-formales Lernen aufbauen. Formales Lernen wird lediglich als „Spitze eines sehr viel umfangreicheren ‚Eisbergs‘ menschlichen Lernens“ begriffen (Dohmen, 2001, S. 2). Damit soll nicht die Funktion und Leistung der Schule abgewertet werden, aber ihre Monopolstellung als Bildungsinstitution wird zunehmend in Frage gestellt (vgl. Dohmen, 2001, S. 8).

Die Schule konzentriert sich in erster Linie auf die Vermittlung von tradiertem Wissen durch formales Lernen. Die durch das formale Lernen vermittelten Kenntnisse und Fähigkeiten haben aber in Anbetracht gesellschaftlicher Veränderungsprozesse kaum lange genug Bestand. Umso wichtiger ist es, das informelle Lernen nicht aus der Schule auszuschließen, dies nicht zuletzt, um das Fundament des formalen Lernens sichern zu können. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung definiert informelles Lernen jedoch als „alle (bewussten und unbewussten) Formen des praktizierten Lernens *außerhalb* formalisierter Bildungsinstitutionen und Lernveranstaltungen“ (BMBF, 2004, S. 29, Hervorhebung A. D.). Damit wird die Möglichkeit der Förderung informellen Lernens innerhalb der Schule kategorisch ausgeklammert und ignoriert. Es fragt sich, ob das ein tragfähiger Ansatz ist.

## **1.1 Problemstellung der Arbeit**

Der Grundgedanke des informellen Lernens bezieht sich im Wesentlichen darauf, dass es in der Lebenspraxis stattfindet und zur *Lösung einer Aufgabe in einer aktuellen Situation* dient (vgl. Dohmen, 2001, S. 19). Dies kann intentional erfolgen, es kann aber auch beiläufig entstehen. Zudem ist entscheidend, dass *kein direktes Einwirken von Lehrkräften* erfolgt. Eine Arbeitsdefinition von informellem Lernen könnte demzufolge lauten: *Als informelles Lernen gelten alle (bewussten und unbewussten) Formen des Lernens, die zur Lösung einer Aufgabe in einer aktuellen Situation dienen und ohne das direkte Einwirken von Lehrkräften erfolgen.* Ohne an dieser Stelle genauer auf den Begriff eingehen zu wollen, kann mit dieser vorläufigen Begriffsklärung eine Grundlage geschaffen werden, die es erlaubt, informelles Lernen auch innerhalb von Institutionen, wie der Schule, zu verorten (vgl. [Kap. 2.3.1](#)).

Der kanadische Forscher Schugurensky (2000) weist explizit darauf hin, dass informelles Lernen ebenfalls in formalisierten Bildungsinstitutionen stattfindet. In der Auseinandersetzung mit vielfältigen Bewegungs-, Spiel- und Sportformen werden Schüler<sup>4</sup> z. B. auf Schulhöfen mit verschiedenen (Bewegungs-)Aufgaben konfrontiert, die sie zu Lösungen zur Befriedigung ihrer aktuellen Situation anregen. Auf diese üben Aufsicht führende Lehrer i. d. R. keinen Einfluss aus, es sei denn, es wird gegen eine Pausenordnung verstoßen. Damit kann der Schulhof im formalen Setting der Schule – so meine These – als ein spezifischer Ort des informellen Lernens aufgefasst werden.

Bei der Analyse informellen Lernens können zum einen die konkreten Formen der (kognitiven) Verarbeitung neuen Wissens untersucht werden, wie dies z. B. in *kognitiven Lerntheorien* der Fall ist, die stärker die im Lernenden

vorgehenden kognitiven Prozesse thematisieren. Zum anderen kann die Lernumgebung zum Gegenstand der Untersuchung gemacht werden. Die vorliegende Arbeit fokussiert explizit nicht innerpsychische Prozesse, sondern richtet die Sicht auf die Lernenden in ihrer Lernumgebung und orientiert sich somit an einem *Situationsansatz* (vgl. Lave & Wenger, 1991). Dabei greift sie auf das *Aneignungskonzept der Sozialpädagogik* zurück, das seinen Ursprung im Aneignungskonzept der kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie hat (vgl. [Kap. 4](#)).

Das Aneignungskonzept zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass es Aneignung als *Entwicklung der Heranwachsenden in eigentätiger Auseinandersetzung mit der Umwelt* interpretiert (vgl. Deinet, 2010, S. 85). Die Interaktion der Heranwachsenden mit der Umwelt wird als Wechselwirkung zwischen objektiven Strukturen des Raums und subjektiven Sinndeutungen des Menschen betrachtet, weshalb das Aneignungskonzept als *dialektische Entwicklungstheorie*<sup>5</sup> bezeichnet werden kann. Dieser Ansatz wird in klassischen sozialökologischen Entwicklungstheorien aufgegriffen (vgl. Bronfenbrenner, 1981; Fuhrer, 1996), die als Rahmentheorien zur „*Forschung über den Alltag und die Entwicklung junger Menschen*“ dienen können (Engelbert & Herlth, 2002, S. 113, Hervorhebung im Original). Der Mensch wird in sozialökologischen Entwicklungstheorien als „aktiver Gestalter seiner Entwicklung begriffen, und zwar als Akteur, der sich die kulturellen Inhalte seiner Gesellschaft in sozialer Kooperation mit anderen aneignet“ (Fuhrer & Quasier-Pohl, 1997, S. 181).

Entwicklung vollzieht sich dabei in aufeinander aufbauenden *Lernstufen*<sup>6</sup> (vgl. Holzkamp & Schurig, 1973, S. XLII), die nicht völlig selbstgesteuert sind. In der Wechselwirkung zwischen Umwelt und Mensch wird die eigentätige

Aneignung durch äußere Bedingungen wie Schuleintritt, Schulwechsel und Pubertät beeinflusst (vgl. Leontjew, 1973; Böhnisch, 2008). Im Konzept der Aneignung kann der Mensch also nur durch seine Umwelt und die Umwelt nur durch die Menschen verstanden werden (vgl. Graumann, 1990a, S. 129). Die vorliegende Arbeit zum informellen Lernen in Ganztagschulen zielt somit – anknüpfend an das sozialpädagogische Aneignungskonzept – in erster Linie auf die Bestimmung der Wechselbeziehungen zwischen Räumen und Heranwachsenden. Als Setting der vorliegenden Untersuchung werden Schulhöfe in Ganztagschulen gewählt, in denen Aneignungsprozesse im Medium von Bewegung, Spiel und Sport empirisch untersucht werden sollen.

Damit kann die vorliegende Arbeit wissenschaftstheoretisch im Schnittfeld zwischen Schul-, Sozial- und Sportpädagogik verortet werden. Es wird ein sozialpädagogischer und ein bewegungsorientierter Zugang zur Ganztagschulentwicklung angestrebt, wobei die Ganztagschule von einem *sportpädagogischen Standpunkt* aus betrachtet wird. Zur Verortung von informellem Lernen in der Ganztagschule liegen noch keine theoretischen Konzepte vor, geschweige denn empirische Studien zur Aneignung von Schulhöfen. Aus diesem Grund müssen Aneignungsprozesse auf Schulhöfen zunächst *explorativ* mit verschiedenen qualitativen Methoden sondiert werden.

Bevor konkrete *Zielsetzungen* formuliert werden und auf den *Aufbau der Arbeit* eingegangen wird (Kap. 1.2), soll zunächst in zwei Exkursen der wesentliche sportpädagogische Bezug der Untersuchung dargelegt werden. Zum einen wird die *Bedeutung der Bewegung für Aneignung* zugespitzt. Dafür wird Bewegung in Beziehung zum Aneignungskonzept gesetzt (Kap. 1.1.1). Zum anderen wird in einem übergeordneten Sinn *die Bedeutung von*

*Bewegung, Spiel und Sport für die Ganztagschulentwicklung* charakterisiert. In einer (phänomenologisch) anthropologischen Auslegung wird Bewegung als fundamentale Grundvoraussetzung für die Auseinandersetzung mit der Umwelt aufgefasst (Kap. 1.1.2). In einem weiteren Schritt wird der *Forschungsstand zu Schulhöfen* dargestellt. Da bislang sowohl Studien zu Schulhöfen in Ganztagschulen als auch zu Schulhöfen aus einer Aneignungsperspektive fehlen, werden die bisher existierenden Untersuchungen zu Schulhöfen aufgeführt (Kap. 1.1.3).

### **1.1.1 Bedeutung der Bewegung für Aneignungsprozesse**

Die Bedeutung der Bewegung lässt sich im (sport-)pädagogischen Kontext damit begründen, dass die Bewegungstätigkeiten stets in ein Handlungsgeschehen eingebunden sind und mehr bedeuten als die äußerlich beobachtbare Motorik oder die messbare Fitness. Bewegungen finden in einem gesellschaftlich und kulturell definierten Raum statt, weshalb sie von vielfältigen Sinn- und Bedeutungsdimensionen durchzogen sind (vgl. Grupe, 1982). Bewegung ist damit immer eingebettet in einen Kontext, der maßgebend für die Bewältigung und Gestaltung von (Bewegungs-)Aufgaben ist. Aus phänomenologischer Perspektive wird Bewegung als „eine grundlegende Weise unseres Zur-Welt-Seins und unseres Weltverstehens“ verstanden (Laging, 2006a, S. 2; vgl. Merleau-Ponty, 1966). Mittels Bewegung lernen Heranwachsende etwas über die materiellen und symbolischen Gegenstände, indem sie sich aktiv handelnd mit ihnen auseinandersetzen. Bewegung stellt eine „nicht mehr hintergehbare Weise der Weltaneignung“ dar (Laging, 2007, S. 69).

Die Ursprünge der anthropologischen Betrachtung auf Bewegung weichen zwar von der Tätigkeitstheorie<sup>7</sup> des Aneignungskonzepts ab, weisen jedoch auf der *Handlungsebene* eine grundlegende Gemeinsamkeit auf. Diese liegt in der bewegungsorientierten bzw. tätigen Auseinandersetzung der Heranwachsenden mit der (Um-)Welt. Sowohl im Aneignungskonzept als auch in der sportpädagogischen Anthropologie werden Bewegungshandlungen in einer interaktionistischen Sichtweise betrachtet, die gleichermaßen die Wichtigkeit der Wechselbeziehungen zwischen Mensch und Umwelt in den Vordergrund stellt. Genau in diesem Kontext wird der Bezug von Bewegung zum *Aneignungskonzept* hergestellt. Der Sinn von Bewegungshandlungen konstituiert sich jeweils in der *Situation*, die als Grundeinheit von Umwelt-Mensch-Bezügen verstanden wird (vgl. Graumann, 1990b, S. 97). Im tätigkeitsorientierten Ansatz ist Aneignung in bewegungsorientierten Situationen an das *Bewegungshandeln des Subjekts* gebunden. Auf diese grundlegende Erkenntnis verweist auch die phänomenologische Anthropologie (vgl. Merleau-Ponty, 1966; Gebauer & Wulf, 1998).

Für die Bestimmung von Bewegungshandlungen sind zwei wesentliche Merkmale von Bedeutung. Das erste Merkmal ist die *Intentionalität* bzw. die Zielgerichtetheit und das zweite der *Gegenstandsbezug* des Handelns (vgl. Oerter, 1993, S. 3). Im zweiten Merkmal - dem Gegenstandsbezug des Handelns - kann der Zusammenhang von Bewegung und Aneignung weiter konkretisiert werden. Handeln kann sowohl den Umgang mit Gegenständen als auch die Herstellung eines Gegenstands implizieren. Im Aneignungskonzept spielen beide Aspekte eine zentrale Rolle. Im Umgang mit Gegenständen geht es im Prozess der Aneignung für den Heranwachsenden darum, sich die materiellen und symbolischen Bedeutungen von

Gegenständen anzueignen bzw. diese zu *begreifen* (*Gegenstandsbedeutung*). Die Herstellung eines Gegenstandes wird dagegen als *Vergegenständlichung* bezeichnet. Dieser Begriff wird im Aneignungskonzept als dialektischer Gegenbegriff zur Gegenstandsbedeutung aufgefasst (vgl. [Kap. 4.1.1](#)).

Die notwendigen lösungsbezogenen Tätigkeiten zum Umgang mit Gegenständen und zu deren Herstellung werden auch im phänomenologischen Bewegungskonzept als intentionales und mit subjektivem Sinn besetztes *Bewegungshandeln* begriffen (vgl. Laging, 2008a, S. 255; Tamboer, 1979; Trebels, 1992). Jegliches Handeln ist auf Gegenstände bzw. Menschen gerichtet, weshalb ohne einen Gegenstand auch keine intentionale Handlung möglich ist. Umgekehrt kann ohne einen Gegenstand auch nicht gelernt werden, was die zentrale Rolle des Gegenstandsbezugs für das Lernen des Menschen und seine Entwicklung verdeutlicht (vgl. Oerter, 1993, S. 4).

Vor diesem Hintergrund kann eine direkte Beziehung zwischen Aneignung und (informellem) Lernen hergestellt werden. In der gegenwärtigen Diskussion um Lernen und Lernumgebung fehlt bislang auf der Handlungsebene ein tragfähiger Begriff, der die Vielschichtigkeit der Lernprozesse fassen kann (vgl. Deinet & Reutlinger, 2005, S. 310). Genau diese Lücke kann mit dem Aneignungskonzept geschlossen werden, welches Aneignung in Situationen als Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt versteht. Da informelles Lernen auf eigenen Erfahrungen beruht, die zur Lösung einer Aufgabe in einer aktuellen Situation dienen und ohne das direkte Einwirken von Lehrkräften erfolgen, liegt es nahe, informelles Lernen etwas differenzierter zu betrachten und in Bezug zum Aneignungskonzept zu setzen.

Dies wurde im Rahmen eines größeren kanadischen Forschungsprojekts zum lebenslangen Lernen angestrebt. Livingstone (1999, S. 68-69, Hervorhebung A. D.) definiert als „Wesensmerkmal des informellen Lernens [...] die *selbständige Aneignung* neuer signifikanter Erkenntnisse oder Fähigkeiten, die lange genug Bestand haben, um im Nachhinein noch als solche erkannt zu werden.“<sup>8</sup> Auch wenn in dieser Definition das implizite (unbewusste) Lernen vernachlässigt wird<sup>9</sup>, kann der analytische Unterschied zwischen den Begriffen *informelles Lernen* und *Aneignung* folgendermaßen interpretiert werden: *Aneignung findet auf der Ebene der Handlung* und *informelles Lernen findet auf der Ebene der Kognition* statt.

In der Aneignungstheorie ist die Tätigkeit das entscheidende Bindeglied zwischen Mensch und Umwelt, beim informellen Lernen erfolgt eine Übertragung und Verinnerlichung (Interiorisierung) der Handlungen in kognitive Strukturen, die zu einer relativ überdauernden Verhaltensänderung führen können (vgl. [Kap. 4.1.1](#)). Informelles Lernen geht also aus der Tätigkeit hervor. Informelles Lernen und Aneignung sind in ihren Denk- und Handlungsdimensionen allerdings so eng miteinander verbunden, dass sie eine dialektische Einheit bilden. In der Praxis lassen sich Aneignung und informelles Lernen nicht trennen. Gemeinsam tragen sie zur Entwicklung von Heranwachsenden in der Auseinandersetzung mit der Umwelt bei. Aufgrund der bisher skizzierten Bedeutung von Bewegung für Aneignung, Lernen und Entwicklung kann Bewegung einen besonderen Beitrag für die Ganztagschulentwicklung leisten.

### **1.1.2 Beitrag von Bewegung für die Ganztagschulentwicklung**

Aus schulpädagogischer Perspektive kann es nach Holtappels und Serwe (2009, S. 67) bei der Entwicklung von

Ganztagsschulen „nicht darum gehen, einzig auf kognitive Lernleistungen und deren Effektivierung durch Stilllegung des Körpers zu setzen“. Bewegung sollte aufgrund ihrer Bedeutung für Aneignung, Lernen und Entwicklung vielmehr offensiv zur pädagogischen Entwicklung von Ganztagsschulen forciert werden. Die Ergebnisse der PISA-Studien lassen sich auf der Basis der einleitenden Bestimmung des informellen Lernens auch dahingehend interpretieren, „dass Heranwachsenden heute wesentliche Aneignungserfahrungen als Grundlage für die Herausbildung höherer geistiger Fähigkeiten und der Entwicklung ihres Wissens fehlen“ (Deinet, 2005a, S. 222).

Das Lernen in der Ganztagsschule sollte generell als eine „grundständig andere Weise des Weltverstehens in der [tätigen] Auseinandersetzung mit Gegenständen, Situationen und Themen der Welt“ aufgefasst werden, die über Aneignungsprozesse gefördert werden können (Laging, 2005, S. 160). Der Bewegung kommt dabei eine besondere Rolle zu, da sie als grundlegende Weise des Zugangs zur Welt begriffen werden muss. Bewegung, Spiel und Sport könnten in einer sogenannten „Bewegungsraumschule“ (Stibbe, 2006) in ein umfassendes Bildungskonzept eingefügt werden. In einer Bewegungsraumschule könnte der Schulsport einen besonderen Beitrag zur Ganztagsschulentwicklung leisten, wenn Bewegung als programmatische Säule des Bildungskonzepts der Ganztagsschule verankert wird (vgl. Laging, 2010; Neuber, 2009; Holtappels & Serwe, 2009, S. 76).

Bewegung, Spiel und Sport werden im Kontext von Ganztagsschulen momentan aber vornehmlich auf die Kooperation mit Sportvereinen beschränkt, was nur einen möglichen Aspekt der bewegungsorientierten Gestaltung von Ganztagsschulen darstellt (vgl. Laging, 2008a, S. 254). Eine bewegungsorientierte Ganztagsschulentwicklung bietet

aber ebenso ein besonderes Potenzial zur Auflockerung des Tagestaktes sowie zur Förderung eines handlungsorientierten Unterrichts. Die Schule könnte demnach mit Bewegung, Spiel und Sport zu einem umfassenden Lern-, Erfahrungs- und Lebensraum gestaltet werden, der den lebensweltlichen Hintergrund von Heranwachsenden berücksichtigt und „dem komplexen Prozess sport- und bewegungsbiografischer Entwicklung Rechnung trägt“ (Holtappels & Serwe, 2009, S. 71).

Aus sportpädagogischer Perspektive ist für die Entwicklung von Heranwachsenden kennzeichnend, dass sich ihr Leben in den letzten 20 Jahren vor allem durch den zunehmenden Verlust an Handlungsräumen auszeichnet, deren Auswirkungen sich bis hin zu den Schulleistungen erstrecken. Insgesamt werden in der Umwelt von Heranwachsenden die Freiräume für informelles Lernen und Aneignung immer geringer (vgl. Laging & Schillack, 2007, S. 10-12). Aus diesem Grund wird die Entwicklung einer „Bewegten Schule“ empfohlen, die sich auf einen reformpädagogischen Begründungshorizont bezieht und in ihrer Grundidee zu einer veränderten Lern- und Schulkultur beitragen will. Damit handelt es sich um ein integratives Konzept zur Schulentwicklung, welches Bewegung als fundamentales Gestaltungselement von Ganztagschule versteht (vgl. Laging, 2008a; Hildebrandt-Stramann, 2007). In einer Vielzahl an unterschiedlichen Konzeptionen und Initiativen zur „Bewegten Schule“ werden unterschiedliche Forderungen an die Schulen gestellt (vgl. Laging & Klupsch-Sahlmann, 2001). Dem Schulhof als einem ausgewählten Baustein einer „Bewegten Schule“<sup>10</sup> kommt aufgrund des größeren Zeitbudgets insbesondere in Ganztagschulen eine besondere Bedeutung zu, weil der Schulhof als ein vielversprechender Lern-, Erfahrungs- *und* Lebensraum charakterisiert werden kann (vgl. Laging, 2006a, S. 2; Laging, 2010). Auf Schulhöfen agieren Heranwachsende in

informellen Situationen und können über Bewegung, Spiel und Sport vielfältige Aneignungsprozesse vollziehen. Für eine derartige Perspektive fehlt bislang allerdings eine theoretische Konzeption und es liegen erst recht keine empirischen Ergebnisse vor.

### **1.1.3 Forschungsstand zur Aneignung von Schulhöfen**

Zur Aneignung von Räumen existiert eine Vielzahl an Untersuchungen, allerdings beziehen sich diese weder explizit auf informelles Lernen noch auf Aneignung auf Schulhöfen in Ganztagschulen. Sie beschränken sich vordergründig auf den öffentlichen Raum, wodurch die räumlichen Lebensbedingungen außerhalb der Schule und deren Aneignung durch Heranwachsende im Vordergrund stehen. Die Untersuchungen bestätigen meist geschlechterstereotypes Nutzungsverhalten von öffentlichen Räumen (vgl. u. a. Zinnecker, 1978; Zeiher, 1983, 1995; Behnken, 1990; Zeiher & Zeiher, 1994; Hitzler, 1995; Fölling-Albers & Hopf, 1995; Flade & Kustor, 1996; Benard & Schlaffer, 1997; Nissen, 1998). Studien explizit zum informellen Lernen sind in Deutschland neueren Datums und werden eher mit dem Begriff der *Kompetenz* in Verbindung gesetzt als mit dem Aneignungskonzept (vgl. zusammenfassend Neuber, Breuer, Derecik, Golenia & Wienkamp, 2010). Zum informellen Lernen und zu Aneignungsprozessen auf Schulhöfen existieren bisher keine Studien.

Generell liegen nur wenige Studien zum Schulhof vor. Die bekannteste Studie zu Schulhöfen liegt über 30 Jahre zurück und beruht auf freien Aufsätzen von ca. 500 Schülern des vierten bis 11. Schuljahres. Sie beschäftigt sich hauptsächlich mit der Frage, welchen Handlungen Schüler während der Pause auf dem Schulhof nachgehen. Dem

Schulhof wird dabei die Bedeutung als „Gefängnishof“, „als Straßenöffentlichkeit“, als „Jugendtreff“ und als „öffentlicher Spielplatz“ zugeschrieben (vgl. Reinert & Zinnecker, 1978). Daneben existiert eine Studie zu Räumen zum Lernen und Spielen von Kindern in der Schule, bei der vor allem das Interaktionsverhalten von Kindern in Pausenhofsituationen untersucht wird (vgl. Forster, 2000). Zuvor wurden Studien zu sozialen Interaktionen von Krappmann und Oswald (1995) und von Kauke (1995) durchgeführt. Diese thematisieren die Verletzung und Einhaltung von Territoriumsnormen auf Schulhöfen. Dabei kommen sie zu dem Ergebnis, dass Kinder im Alter von 10-12 Jahren ihre Zeit vorrangig mit gleichgeschlechtlichen Kindern verbringen und nur wenige Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen vorhanden sind. Daneben können praxisorientierte Arbeiten angeführt werden, die sich mit einer kindgerechten Pausenhofgestaltung beschäftigen (vgl. Besele, 1999; Hahn & Wetterich, 1996). Benninghoven (1993, S. 18-19) schildert Projektergebnisse einer Befragung, bei der Eltern gemeinsam mit ihren Kindern Wunschlisten bezüglich einer idealen Schulhofgestaltung erstellten. Ziel dieser Studie war es, den tristen, grauen und langweiligen Schulhof einer Schule in einen bewegungsfreundlichen Schulhof zu verändern, der den Interessen und Bedürfnissen der Kinder entspricht.

Speziell zur Genderperspektive existieren einige wenige Einzeluntersuchungen (vgl. Zinnecker, 1995; Breidenstein & Kelle, 1998; Burdewick, 1999, 2001; Hottenträger, 2005; Wagner-Willi, 2005). Die Ergebnisse dieser Studien werden von einer aktuellen österreichischen Forschungsstudie zum Verhalten von Mädchen und Jungen im Alter von 6-14 Jahren an insgesamt 20 Schulen bestätigt, in der Schulhöfe als „Aushandlungsorte für Geschlechterverhältnisse“ bezeichnet werden (Diketmüller, Berghold, Förster, Frommhund, Witzeling & Studer, 2007, S. 30). Die

Tätigkeiten von Jungen und Mädchen auf Schulhöfen decken sich dabei mit geschlechterstereotypen Tätigkeiten in öffentlichen Räumen. Bei dieser beachtenswerten österreichischen Studie wird zwar der Raumbegriff thematisiert, allerdings wird versäumt, die Tätigkeiten von Schülern auf Schulhöfen in Bezug zum Aneignungskonzept zu setzen. Diesem Forschungsdesiderat widmet sich die vorliegende sportpädagogische Untersuchung, indem sie die informellen Tätigkeiten von Heranwachsenden auf Schulhöfen unter einer Aneignungsperspektive analysiert. Damit kann gleichzeitig eine empirische Untersuchung vorgelegt werden, die Forschungen zum informellen Lernen und zur Aneignung erstmalig vereint.

## ***1.2 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit***

Anhand der Problemstellung der Arbeit wird als erste Zielsetzung die theoretische *Verortung informellen Lernens auf Schulhöfen in der Ganztagschule* verfolgt. Mit der Hinwendung zum Aneignungskonzept werden des Weiteren die Lerninhalte und die Lernprozessgestaltung im Medium von Bewegung, Spiel und Sport auf Schulhöfen untersucht. Damit geht es bei der zweiten Zielsetzung weniger um das (kognitive) Lernen als vielmehr um die *empirische Untersuchung von Aneignungsprozessen auf Schulhöfen in Ganztagschulen*. Der Forschungsstand zu Schulhöfen legt eine alters- und geschlechtsspezifische Analyse der informellen Tätigkeiten von Schülern nahe (vgl. [Kap. 1.1.3](#)). Demzufolge sollen die Aneignungsprozesse von Schülern der Klassen 1-10 untersucht werden, wobei das Geschlecht stets mitberücksichtigt wird.

Diese beiden Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit werden verfolgt, indem zunächst *informelles Lernen in der*

*Ganztagsschule* charakterisiert wird (Kap. 2). Dafür wird die Entwicklung der Ganztagsschule anhand ihrer *Begründungsmuster und Organisationsformen* dargestellt (Kap. 2.1). Zum jetzigen Zeitpunkt wird in der Ganztagsschulentwicklung primär versucht, eine *Qualitätsentwicklung* der Ganztagsschule durch eine *Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe*<sup>11</sup> voranzutreiben. Als wesentliches Merkmal dieser Kooperation können unterschiedliche Arbeitsweisen ausgemacht werden, in denen informelles Lernen jedoch kaum Berücksichtigung findet (Kap. 2.2). Informelles Lernen kann während der Diskussionen um die Entwicklung von Ganztagsschulen stärker in das Bewusstsein gerückt werden, wenn der *Schulhof als ein Ort des informellen Lernens* aufgefasst wird (Kap. 2.3). Aus sozialökologischer Perspektive stellt der Schulhof eine „pädagogisch wirkende Umwelt“ dar (Dietrich, Hass, Marek, Porschke & Winkler, 2005, S. 18-19), die besondere Möglichkeiten zur Förderung des informellen Lernens durch Bewegung, Spiel und Sport bieten kann (Kap. 2.3.4).

Der *räumlichen Gestaltung* der Umwelt bzw. Schulhöfe kommt dabei eine große Bedeutung zu, weil diese eine *Grundbedingung zur Ermöglichung von informellen Lernprozessen* darstellt (vgl. Deinet, 2010). Da in der wissenschaftlichen Betrachtung des Raums grundlegende Unterschiede existieren, wird der *Raubegriff* der vorliegenden Arbeit definiert (Kap. 3). Die *gegensätzlichen Betrachtungsweisen des Raums* sind in ihrem Ursprung vorwiegend naturwissenschaftlich begründet und differenzieren den Raumbegriff in absolute und relative Räume (Kap. 3.1). *Der gelebte Raum* legt eine anthropologische Betrachtungsweise des Raums nahe und erfasst die Konstitution der Räume durch die Menschen, so wie sie sich ihnen erschließen (Kap. 3.2). Hierbei müssen allerdings auch Strukturen mitberücksichtigt werden, die