

GROSS WERDEN MIT DER GANZTAGSSCHULE

Auftaktveranstaltung der Werkstatt „Schule wird Lebenswelt“
und der Initiative für Grosse Kinder

Hunsrück-Grundschule Berlin Kreuzberg, 22. Juni 2005

Inhalt

Grußwort der Geschäftsführerin der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, Dr. Heike Kahl	4
Oggi Enderlein Vorbemerkungen: Die Initiative für Große Kinder und die Werkstatt „Schule wird Lebenswelt“ im Programm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“	7
Jörg Maywald Welche Rechte haben Große Kinder?	13
Lothar Krappmann Kinder brauchen andere Kinder	18
Frank Bittmann Was brauchen Kinder, um gesund zu bleiben?	21
Antje Hendriks Was hat Stadtplanung bzw. Stadtentwicklung mit Schule und Kindern zu tun?	24
Bärbel Kirsch Altersspezifische Bedürfnisse der Großen Kinder	28
Conny Fischer Hinhören, ernst nehmen, vertrauen, zuversichtlich sein	32
Barbara Tennstedt/Hartmut Wedekind Das Berliner Modell – neue Lern- und Lebensräume in der Ganztagschule	35

Dieter Sommer	
Projekte für eine „Gesunde Schule“	42
Cornelia Baumgart	
Tanzen	45
Klaus Lutz	
Zur Kurzvorführung des Schulzirkus „Molto Vitale“ der Freien Waldorfschule Emil Molt	48
Mario Dobe	
„Stell dir vor, es ist Schulschluss, und keiner will nach Hause.“	50
Oggi Enderlein/Lothar Krappmann	
Thesen für eine „gute Ganztagschule“	55
Die Autorinnen und Autoren	60

Grußwort der Geschäftsführerin der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, Dr. Heike Kahl

Sehr geehrte Damen und Herren!

Die heutige Auftaktveranstaltung der Werkstatt „Schule wird Lebenswelt“, die von der „Initiative für Große Kinder“ und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung umgesetzt wird, ist für mich eine große Freude und etwas sehr Besonderes.

Das Programm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung verfolgt als kleine Schwester des Bundesinvestitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ die Zielsetzung, Ganztagschulen dabei zu helfen, einen Mehrwert an pädagogischer Gestaltung und Qualität zu schaffen.

Dabei hat die DKJS ein Grundanliegen: Schulen sollen nicht nur aus Erwachsenenperspektive gute Schulen sein, sondern vor allen Dingen Orte, an denen sich Kinder und Jugendliche wohl fühlen, die ihnen Anregungen zum Lernen bieten, spannende Begegnungen und gesunde Aufwachbedingungen in einem guten sozialen Miteinander; die sie teilhaben lassen an ihrer Gestaltung, sie ernst nehmen in ihren Bedürfnissen und Wünschen nach demokratischer Mitverantwortung und sie darin unterstützen und fördern.

Dass es der DKJS ihrerseits Ernst ist mit diesem Anspruch, wird spür- und sichtbar in der Servicestelle Jugendbeteiligung, die bei uns im Hause ihren Sitz hat und uns eine kompetente, beratende Partnerin ist. Das ist nicht immer einfach und reibungslos, aber zeigt uns Erwachsenen eben dadurch den Unterschied zwischen unserer Sichtweise als Anwälte Heranwachsender und dem Blickwinkel der jungen Menschen selbst. Insofern ist diese Kooperation ein Spiegel und ein unverzichtbares Korrektiv unserer Arbeit.

Mit der nun eingerichteten Werkstatt „Schule wird Lebenswelt“ wird die Arbeit der Servicestelle Jugendbeteiligung insofern ergänzt und erweitert,

als hier besonderes Augenmerk auf die Bedürfnisse der noch etwas jüngeren Schülerinnen und Schüler gelegt wird, nämlich der sechs- bis vierzehnjährigen, deren Stimme oft noch nicht laut und kräftig genug ist, um sich allein Gehör zu verschaffen.

In diesem Sinne ist die Werkstatt „Schule wird Lebenswelt“ für uns ein Luxusgut – und doch kein Luxus. Ein Luxus ist sie insofern, als es dank der großzügigen Förderung durch die Jacobs Stiftung gelingen konnte, dem Ganztagschulprogramm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ unseren eigenen Baustein, sozusagen wie das berühmte Sandkorn im Getriebe, beizumischen.

Gleichzeitig ist sie natürlich auch wieder kein Luxus, denn wenn Ganztagschulen etwas anderes sein sollen als die herkömmliche Unterrichtsschule, verlängert auf den ganzen Tag, ist es unverzichtbar, dass die kleinen und großen, die alltäglichen und die besonderen Bedürfnisse von Kindern zuerst einmal wahrgenommen und in Konsequenz berücksichtigt werden. Das bietet die Garantie dafür, dass die Kinder – im Wortsinne – gut aufgehoben sind, gut gefördert werden, kurzum: dass gute Bedingungen für ihr Aufwachsen geschaffen werden.

Darum heißt die Werkstatt auch „Schule wird Lebenswelt“. Denn eine gute Ganztagschule soll kein künstlicher Ort sein, an dem nur Probehandeln geübt wird, das außerhalb der Schule, in der wirklichen Wirklichkeit keine Reichweite, keine Bedeutung hat oder schlimmstenfalls sogar im Widerspruch zu ihr steht. Eine gute Ganztagschule ist ein Mittelpunkt, in dem wirkliches Leben stattfindet mit vielfältigen Bezügen nach außen: zum Gemeinwesen, zu Vereinen, Initiativen, Betrieben und so fort. Und eine gute Ganztagschule ist offen – offen für neue Partnerschaften mit Einrichtungen und Personen, die an einer Zusammenarbeit interessiert sind. Auf dem Ganztagschulkongress im vergangenen Jahr hat mir der Satz einer Mutter so besonders imponiert. Gegen die Befürchtung, die Ganztagschule entzöge den Familien die Kinder, wandte sie ein: „Wieso? Wenn mein Kind mittags nicht nach Hause kommt, gehe ich eben in die Schule und mache dort mit.“ Entwaffnend, nicht wahr? Schule als Lebenswelt ist eben auch offen für die Familien.

Daher stimmt es besonders zuversichtlich, dass wir die Werkstatt „Schule wird Lebenswelt“ in die Hände der Initiative für große Kinder legen dürfen. Einmal ist die Initiative ein zivilgesellschaftlicher Zusammenschluss und somit für die DKJS ein leibhaftiges Beispiel für die Überzeugungskraft und Wirksamkeit bürgerschaftlichen Engagements jenseits großer und fest gefügter Institutionen. Außerdem sind in der Initiative für große Kinder so viele Professionen gebündelt, sind so viele unterschiedliche Experten beteiligt, von der Stadtplanung über die gesundheitsbewusste Ernährung bis hin zur Bewegung – ich kann gar nicht alles aufzählen –, dass wir uns um das Wohlergehen unserer Kinder nicht zu sorgen brauchen. So gesehen ist die Werkstatt „Schule wird Lebenswelt“ hoffentlich auch eine Mahnerin, wenn die Ganztagschule Gefahr laufen sollte, zu unterrichts-, zu schullastig im alten Sinne zu werden. Dafür bin ich der Initiative für große Kinder besonders dankbar.

Der heutige Abend als Auftaktveranstaltung stellt schon ein glaubwürdiges Beispiel für unsere gemeinsamen Absichten dar: Er findet in einer Schule statt, einer Schule, der man ansieht, dass sie für Kinder da ist. Und neben den wirklich vielseitigen und hochinteressanten Redebeiträgen aus der Sicht so unterschiedlicher Disziplinen auf das Wohl der Kinder werden hier Kinder selbst eine Rolle spielen – und zwar tatsächlich eine kindliche Rolle, indem sie nicht das Wort ergreifen, sondern uns mit artistischem Können beeindrucken werden. Diese jungen Artisten haben ihre Künste in einer Schule, genauer: einem Schulzirkus, erworben.

Bevor ich von hier in weitergehende Assoziationen abgleite, will ich schließen und uns allen einen an- und aufregenden Abend wünschen.

Vielen Dank!

Oggi Enderlein

Vorbemerkungen

Die Initiative für Große Kinder und die Werkstatt „Schule wird Lebenswelt“ im Programm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“

Die Lebensbedingungen von Kindern in den Industrienationen haben sich dramatisch verändert: ihr Alltag wird nicht nur durch zunehmenden Medienkonsum, elektronische Spielsachen, veränderte Ernährungsgewohnheiten, geringe Geschwisterzahl und höheren Schuldruck bestimmt, sondern auch durch zurückgehende Bewegungs-, Begegnungs-, Spiel- und Erfahrungsräume. Das betrifft vor allem Kinder im Schulalter, die dem „Kleinkind-Spielplatz“ mit Sandkasten, Schaukel und Rutsche entwachsen sind, die aber an den gängigen Jugendfreizeitbeschäftigungen noch kein Interesse haben.

„Große Kinder“ zwischen etwa sechs und 13 Jahren brauchen für eine gesunde seelische, körperliche, soziale und emotionale Entwicklung neben Unterweisung und Anleitung durch Erwachsene vor allem ausreichend Zeit und Raum, um ohne direkte Beeinflussung durch Erwachsene mit Gleichaltrigen zusammen zu sein, sich zu bewegen, aus eigener Initiative aktiv zu sein, sich im eigenständigen Spiel selbst zu erfahren, die Welt in einem allmählich größer werdenden Radius zu entdecken. Forschungen bestätigen immer wieder, dass Kinder, die diese grundlegenden Bedürfnisse befriedigen können, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft seltener fernsehen, besser in der Schule sind, sich gesünder fühlen und selbstsicherer, weniger aggressiv oder depressiv sind und weniger unter Stresssymptomen leiden.

Unter unseren derzeitigen Lebensbedingungen kommen diese Grundbedürfnisse offenbar zu kurz: Nach wie vor sagen über 90 Prozent der Kinder zwar, dass sie in ihrer Freizeit noch lieber rausgehen und sich mit Freunden treffen würden als fern zu sehen, Computer zu spielen oder etwas ande-

res zu tun, aber nur noch 46 Prozent der Kinder zwischen sechs und 13 Jahren gehen tatsächlich „fast täglich“ oder gar „täglich“ raus um zu spielen oder etwas zu unternehmen (vgl. Kuchenbuch/Simon 2004). Viele Kinder haben keinen Platz in der Nähe ihrer Wohnung, der ihrem Alter entsprechende Aktivitäten ermöglicht. In Befragungen wird aber immer wieder deutlich, dass sich sehr viele Kinder im Schulalter bessere Räume und Gelegenheiten zum Spielen wünschen. Vor allem Schulhöfe werden von der Mehrzahl der Kinder als unattraktiv erlebt. So ist es kein Wunder, dass viele deutsche Kinder ihren Tag vorwiegend im Sitzen verbringen. Diese Lebensweise wirkt sich nicht nur auf die körperliche Gesundheit negativ aus, sondern behindert auch die geistige, soziale und emotionale Entwicklung der Kinder.

Jungen und Mädchen dieser Altersstufe brauchen die Zuwendung, Anerkennung und Führung durch Erwachsene. Sie brauchen auf ihrem Weg ins Jugendalter ein „Geländer“ aus Verlässlichkeit, klaren Regeln und Strukturen, an dem sie sich halten und orientieren können. Sie benötigen das richtige Maß an Herausforderung und Vertrauen in ihre wachsenden Fähigkeiten. Sie brauchen Schutz vor Unter- und Überforderung und Erwachsene, die sich um die elementare Grundversorgung wie regelmäßiges, gesundes Essen, ausreichenden Schlaf, Körperpflege usw. kümmern. Ein wichtiger Anreiz für die Entwicklung der Großen Kinder sind aber auch ältere Kinder und Jugendliche, an denen sich Kinder orientieren können, von denen sie Anleitung und Anregung bekommen (negative Beeinflussungen sind viel seltener, als Erwachsene befürchten).

Kinder müssen selbstverständlich an allen Grundrechten teilhaben, wie dem Recht auf altersgerechte Mitsprache bei Dingen, die sie betreffen, auf Schutz vor seelischen und körperlichen Verletzungen. Dazu gehört auch, nicht in seelisch oder körperlich verletzender Weise zu Arbeit gezwungen zu werden.

Nicht selten wird in Deutschland gerade gegen dieses Grundrecht im Zusammenhang mit „Schul-Arbeiten“ unbedacht verstoßen. Die Zeit für Schulaufgaben steigt seit Jahren kontinuierlich an. Angst vor der Schule ist generell die größte Angst deutscher Kinder (vgl. Kinderbarometer NRW 2003). Bereits von den Acht- bis Neunjährigen sagen 40 Prozent, dass sie Angst haben, in der Schule Fehler zu machen. Gleichzeitig erleben schon

25 Prozent der Acht- bis Neunjährigen Schule als langweilig (vgl. DJI Kinderpanel 2005).

Kinder, die sich in der Schule nicht wohl fühlen, reagieren oft mit psychosomatischen Erkrankungen und/oder auffälligem Verhalten. Umgekehrt erleben Kinder, denen es organisch und/oder emotional nicht gut geht, die Schule als besondere Belastung. Die Zahlen sind alarmierend: Etwa 25 % der Kinder sagen, dass sie fast jede Woche oder häufiger Kopfschmerzen haben (vgl. Ravens-Sieberer/Thomas/Erhart 2003): In einer Klasse von 28 Kindern sind das 7 Kinder! In einer Klasse mit 15 Jungen muss man im Durchschnitt damit rechnen, dass 4 von ihnen Verhaltensprobleme haben. Bei 15 Mädchen ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass 5 von ihnen zumindest grenzwertig psychisch auffällig sind (Ravens-Sieberer/Thomas/Erhart 2003). Wenn Kinder ihre Belastungen in die Schule mitnehmen und dort weiteren Druck erleben, entsteht eine unheilvolle Stress-Spirale, unter der nicht nur die Kinder, sondern auch ihre Familien und nicht zuletzt auch die Lehrerinnen und Lehrer zunehmend leiden.

Die steigende Zahl und die intensivere Ausprägung von Entwicklungsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten, psychischen, psychosomatischen und chronischen Erkrankungen sind kurz-, mittel- und langfristig volkswirtschaftlich nicht nur teuer, sie sind vor allem eine schwere Hypothek für die betroffenen Kinder selbst: soziale und seelische Belastungen im Kindesalter sind oft die Ursache für Schulversagen und Ausbildungsprobleme und damit für spätere Arbeitslosigkeit, Armut, im schlimmsten Fall für Delinquenz. Emotionaler Hunger im Kindesalter kann später in Form von psychischen Erkrankungen zurückschlagen. Auch die körperlich-motorischen Defizite, die bei immer mehr Kindern festgestellt werden, wirken sich nicht nur in organischen Erkrankungen aus, sondern beeinträchtigen zugleich die kognitive und sozio-emotionale Entwicklung.

Andererseits erwerben Kinder, die sich noch weitgehend eigenständig in der Umgebung ihrer Wohnung mit anderen Kindern treffen und auf eigene Faust ihre „Welt entdecken und erobern“ können, die ihre „eigenen“ Lebens- und Rückzugsräume haben, offenkundig jene wichtigen Schlüsselqualifikationen, die sie benötigen, um mit anderen befriedigend zusammen leben und zusammen arbeiten zu können. Davon profitieren Familie und Freundeskreis. Diese Qualitäten sind darüber hinaus für die moderne Dienst-

leistungsgesellschaft unabdingbar. Eigenschaften wie Rücksichtnahme, Taktgefühl, Teamfähigkeit, Selbstsicherheit, Selbstkritik, Initiative, Kreativität, Improvisationsgabe, Beweglichkeit, Verantwortungsbewusstsein, Risikoabschätzung, um nur einige zu nennen, werden allerdings bei jungen Bewerbern und Berufseinsteigern oftmals vermisst.

Es gibt also genügend Hinweise darauf, dass es zu kurz und zu einseitig gedacht ist, wenn wir uns in der aktuellen Schuldiskussion vorwiegend an kognitiven Bildungsstandards orientieren. Für die Zukunft unserer Gesellschaft sind über die Lerninhalte hinaus die Bedingungen des Aufwachsens der Kinder – vor allem in den Jahren vor der Pubertät! – von ganz entscheidender Bedeutung. Die kognitive Leistungsfähigkeit ist nämlich nicht zuletzt ein Ergebnis altersgerechter, anregender Lebensbedingungen. Wenn man die gesunde körperliche, geistige, emotionale und soziale Entwicklung der Kinder als Fundament einer intakten Demokratie und einer produktiven, kreativen Ökonomie versteht, dann müssen alle verantwortlichen Erwachsenen dafür sorgen, dass sich die Lebensqualität der Kinder zwischen Vorschulalter und Pubertät deutlich verbessert.

Um diese Aufgabe voran zu bringen, hat sich die „Initiative für Große Kinder“ gegründet: Sie ist ein Kreis von Bildungs- und Entwicklungsforschern, Sozial- und Sportwissenschaftlern, Mitgliedern von Schulverwaltungen, Mitarbeitern der Kinder- und Jugendhilfe, Lehrern, Pädagogen, Psychologen, Therapeuten, Stadtentwicklern, Vertretern von Institutionen und Verbänden – Frauen und Männern, die sich dafür einsetzen, dass in Forschung und Praxis, in Elternhaus, Schule und Kommune, in der Jugendhilfe und in der Arbeit freier Träger die Belange und Interessen der Kinder erkannt, anerkannt und berücksichtigt werden.

Die Mitglieder der „Initiative für Große Kinder“ sind der Ansicht, dass sich der Bildungsauftrag der Schule durch die Betreuung von Kindern über den Halbttag hinaus verändert und dass dieser Schule zusätzliche Verantwortung für ihre Mitwirkung an der Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen zufällt.

Wenn sich Ganztagschule nicht nur als Lern-, sondern auch als Lebensort für Kinder versteht und sich an den Belangen und Interessen der Kinder orientiert, kann sie einen wesentlichen Beitrag leisten, verloren gegangene Lebensqualität für „Große Kinder“ wiederherzustellen.

Aus diesem Grunde hat die Initiative für Große Kinder gern den Auftrag der Jacobs Foundation angenommen, mit der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung die Werkstatt „Schule wird Lebenswelt“ im Programm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ umzusetzen. Ziel ist darauf hin zu wirken, dass die Belange der Kinder bei der Konzeption und Qualitätskontrolle von Ganztagschulen beachtet werden und Schule mehr als bisher auch aus der Sicht der Kinder betrachtet wird.

Ein wichtiger Schritt in diese Richtung ist die Beteiligung der Kinder an der Gestaltung ihres Schulalltags und ihrer Lernprozesse. Dazu gehört der altersgerechte Wechsel im Rhythmus von passiven und aktiven Lernphasen, von Konzentration und Entspannung, von körperlicher Aktivität und Ruhe. Und dazu zählt eine veränderte Form von Wissensvermittlung, die nicht nur neurobiologische Erkenntnisse berücksichtigt, sondern auch praktische Erfahrungen flexiblerer Unterrichtsgestaltung nutzt.

Beteiligung von Kindern bedeutet in unserem Verständnis, dass die Erwachsenen vor allem die nicht-sprachlichen Botschaften der Kinder verstehen und auf sie eingehen: So könnte sich zum Beispiel im „aggressiven“ oder „unkonzentrierten“ Verhalten eines Jungen sein ständig unterdrücktes Bewegungsbedürfnis ausdrücken; es könnte auch ein Signal sein, dass die Anforderungen, die an ihn gestellt werden, nicht seinen Fähigkeiten entsprechen oder dass er sich von seiner Lehrerin oder seinem Lehrer falsch eingeschätzt und ungerecht beurteilt fühlt (eine der häufigsten Klagen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland).

Eine kindgerechte Schule wird viel Wert darauf legen, dass Kinder genug Zeit und Platz haben, um unter zurückgenommener Aufsicht durch Erwachsene mit anderen Kindern zusammen zu sein, weil die Erwachsenen wissen, wie wichtig die Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen Kindern für die geistige, soziale emotionale und auch körperliche Entwicklung ist. Neben geeigneten Sport- und Spielgeräten laden Schulhof, Hallen und Flure einer kindgerechten Schule zu Bewegung, Geschicklichkeitsübungen, raumgreifenden Spielen ein, wie sie Kinder bis etwa zur 8. Klasse brauchen – mehr noch als Vorschulkinder und Jugendliche. Die Gestaltung von Innen- und Außenräumen bietet aber auch geheime Ecken an, in die sich Kinder zurückziehen können.

Neben den wachsenden Freiräumen, die „Große Kinder“ brauchen, um sich zu selbstbewussten, selbstständigen, verantwortlichen, engagierten Persönlichkeiten entwickeln zu können, benötigen „Große Kinder“ jedoch in der Schule auch noch die anleitende, unterstützende, schützende, aufmerksame Nähe von Erwachsenen.

Die Werkstatt „Schule wird Lebenswelt“ vermittelt Experten aus Forschung und Praxis für Fortbildung, Beratung und Vorträgen zu allen Lebens- und Entwicklungsthemen dieser Altersstufe.

Die folgenden Aufsätze sollen einen kleinen Überblick über die vielfältigen Aspekte von Experten und Themen geben. Sie wollen dazu anregen, Schule von einem Lernort zu einer Lebenswelt zu machen, in der sich Kinder und Erwachsene wohl fühlen, entfalten und weiter entwickeln können.

Die ersten fünf Beiträge widmen sich der Frage, was die Großen Kinder speziell brauchen, um sich altersgemäß gesund entwickeln zu können. Die letzten sieben Darstellungen geben Beispiele und Anregungen, wie eine Ganztagschule den Bedürfnissen und Interessen der Kinder in diesem Alter gerecht werden kann.

Literatur

DJI Kinderpanel (19.07.2005): Schulalltag:

<http://cgi.dji.de/cgi-bin/inklude.php?inklude=kinderpanel/highlights/Schulalltag.htm#>

Kinderbarometer NRW 2003 (19.07.2005):

http://www.christiankloeckner.de/kibaro/pdfs/BERICHT_2003.pdf2003

Kuchenbuch, Katharina/Simon, Erk (2004): Medien im Alltag Sechs- bis 13-Jähriger: Trend, Zielgruppen und Tageslauf. Ergebnisse der ARD/ZDF-Studie „Kinder und Medien 2003“: Media Perspektiven 8. Jg., H. 9, S. 441-452.

Ravens-Sieberer, Ulrike/Thomas, Christiane/Erhart, Michael (2003):

Körperliche, psychische und soziale Gesundheit von Jugendlichen. In: Hurrelmann, K./Klocke, A./Melzer, W./Ravens-Sieberer, U. (Hg.): Kinder- und Jugendgesundheitsurvey. Weinheim/München, S. 19-98.

Jörg Maywald

Welche Rechte haben Große Kinder?

Eine Stärke der Initiative für Große Kinder liegt in der Vielfalt ihrer Perspektiven. Ich möchte die Frage „Was brauchen Große Kinder?“ aus einer kinderrechtlichen Sichtweise beantworten.

Große Kinder brauchen drei große „P“.

Das erste „P“ steht für „protection“, also Schutz.

Das zweite „P“ steht für „provision“, also Förderung.

Das dritte „P“ schließlich steht für „participation“, also Beteiligung.

Zusammen genommen beschreiben die drei großen „P“ ziemlich genau das Gebäude der Kinderrechte, wie sie in der UN-Kinderrechtskonvention niedergelegt sind.

Schutz (protection)

Große Kinder sollten davor geschützt werden, weiterhin wie kleine Kinder behandelt zu werden. Ihr wachsendes Bedürfnis und ihre wachsende Fähigkeit, selbst Verantwortung zu übernehmen, sind zu achten. Große Kinder müssen aber auch davor geschützt werden, bereits als Jugendliche oder kleine Erwachsene betrachtet zu werden. Sie brauchen Schutz und Orientierung durch verantwortliche Erwachsene, manchmal sogar mehr, als sie selbst bereit sind zuzugestehen. Darüber hinaus brauchen sie jedweden Schutz, der allen Kindern zusteht, darunter am bedeutendsten der Schutz vor Diskriminierung, aber auch Schutz ihrer Identität und Privatsphäre, Schutz vor Gewalt und Ausbeutung, vor Missbrauch, Suchtstoffen und schädigendem Einfluss der Medien, um nur einige der wichtigsten Schutzrechte zu nennen.

Förderung (provision)

Große Kinder sollten darin gefördert werden, sich selbst mit ihren einzigartigen Fähigkeiten, aber auch mit ihren Unzulänglichkeiten und Problemen als wertvoll zu empfinden, um auf diese Weise anderen Menschen mit der gleichen Achtung begegnen zu können. Darüber hinaus brauchen sie jedwede Förderung, die allen Kindern zusteht, darunter am bedeutendsten der Vorrang des Kindeswohls und das Recht auf Leben und Entwicklung, aber auch das Recht auf Bildung, bestmögliche Gesundheitsfürsorge, einen angemessenen Lebensstandard, Ruhe, Freizeit, Spiel, Erholung und kulturelle Entfaltung, um nur einige der wichtigsten Förderrechte zu nennen.

Beteiligung (participation)

Große Kinder sollten an allen sie betreffenden Entscheidungen beteiligt werden, und zwar gleichermaßen in Familie, Schule, Verein und im politischen Raum. Vermutlich ist es hier wie mit dem Laufenlernen: Wir Eltern oder Pädagogen müssen den Kindern immer ein wenig mehr zutrauen, als sie schon zu tun in der Lage sind. Und wir sollten die schützende Hand bereithalten für den Fall des Stolperns. Darüber hinaus brauchen große Kinder jedwede Beteiligung, die allen Kindern zusteht, darunter am bedeutendsten das Recht, sich eine eigene Meinung zu bilden sowie das Recht auf freie Informationsbeschaffung und die Nutzung kindgerechter Medien, um nur einige der wichtigsten Beteiligungsrechte zu nennen.

Dass Kinder in Deutschland und überall in der Welt Rechte haben, dringt zunehmend in das Bewusstsein. Wie Kinder jedoch zu ihrem Recht kommen können, davon haben die meisten Erwachsenen nur unklare Vorstellungen. Dafür bedarf es vermutlich zweierlei: einer Überprüfung und gegebenenfalls Revision unserer häufig unbewussten Haltungen Kindern gegenüber – des Bildes, das wir vom Kind haben – und konkreter Handlungsschritte, die eine Verwirklichung der Kinderrechte fördern.

Was aber bestimmt unser Bild von Kindern und Jugendlichen am Beginn des 21. Jahrhunderts? Sind es die kleinen Monster im Kinderzimmer, die Crashkids, Abzocker, Handtaschenräuber und Selbstmordattentäter? Dominiert also ein Bild des irritierenden, unberechenbaren, triebhaften, gefährlichen Kindes? Das Kind als Sinnbild des Bösen?

Oder denken wir bei Kindern und Jugendlichen an die liebenswerten Wonneproppen, an werbewirksames Kinderlachen, unbekümmerte Neugier, Zartheit und Verletzlichkeit, an das hilflose Kind in der Krippe? Das Kind als Sinnbild von Unschuld, Reinheit und Hoffnung auf eine bessere Zukunft?

Die Geschichte der Kindheit kennt zahlreiche Beispiele dafür, Kinder entweder als Sitz des Bösen – als Noch-nicht-Menschen – zu betrachten, denen der Teufel notfalls mit Gewalt ausgetrieben werden muss, oder aber im Gegenteil sie als von Natur aus gut anzusehen, so dass es allein die Umstände und das zerstörerische Werk der Erwachsenen wären, die Kinder verbiegen und aus ihnen schlechte Menschen machen können. Das wohl bekannteste Beispiel für die letztere Sichtweise ist Jean-Jacques Rousseau, dessen großer Erziehungsroman „Emile“ mit den Worten beginnt: „Tout est bien sortant des mains de l’Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l’homme“ (Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen).

Allein, das reale Kind ist nicht so. Das wirkliche, leibhaftige Kind ist niemals nur gut oder allein böse. Kinder können vielmehr zugleich irritiert sein und irritierend, verletzlich und verletzend, unbekümmert und voller Schuld, spontan und berechnend, gefährlich und gefährdet. Mit einem Satz: Kinder sind auch (nur) Menschen, wenn auch Menschen in einer besonderen Entwicklungsphase, was sie in mancher Hinsicht von den Ausgewachsenen, den Erwachsenen, unterscheidet.

Wenn wir also bemüht sind, Kompetenzen und Gefährdungen von Kindern am Beginn des 21. Jahrhunderts zu sehen, sollten wir versuchen, unser Bild vom Kind nicht von Projektionen leiten zu lassen, sondern das reale Kind in den Blick zu nehmen. Nicht, was Kinder sein sollen, zählt, sondern was sie sind: tatsächlich, alltäglich und um uns herum.

In seiner berühmten Abhandlung „Democracy and Education“ (Demokratie und Erziehung) hat der amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey den Eigenwert des Kindes und der Kindheit hervorgehoben und vor einer Verzerrung gewarnt, die mit dem Blick durch die Brille des Erwachsenen gegeben ist: „An unserer Neigung, Unreife als bloßen Mangel aufzufassen, und Wachstum als etwas, was die Lücke zwischen Unreife und Reife ausfüllt, ist die Tatsache schuld, dass wir den Zustand der Kindheit verglei-

chend, nicht an sich betrachten. Wir behandeln ihn einfach als mangelhaft, weil wir ihn an der Erwachsenenheit als dem festen Maß messen. Das lenkt unsere Aufmerksamkeit auf die Dinge und Eigenschaften, die das Kind nicht hat und nicht haben wird, bis es erwachsen sein wird. (...) Wenn wir den Versuch aufgeben, den Begriff der Unreife durch Vergleich mit den Leistungen Erwachsener zu definieren, müssen wir anerkennen, dass Unreife nicht in einem Fehlen wünschenswerter Züge besteht. (...) Wenn Leben identisch ist mit Wachstum, so lebt ein Geschöpf in einem Stadium seines Lebens genauso wirklich wie in einem anderen, mit der gleichen inneren Fülle und den gleichen Ansprüchen auf Absolutheit“ (Dewey 1993, S. 65 und 77).

Neben eine solchermaßen nüchterne und zugleich wertschätzende Haltung sollten Handlungen treten, die dazu beitragen, dass Kinder mehr als bisher ihre Rechte ausüben können.

Ich will vier Punkte nennen:

1. Kinder über ihre Rechte informieren

Kinder, die ihre Rechte kennen, sind besser vor Gefährdungen geschützt. Kinder müssen daher weitaus mehr als bisher ihre Rechte vermittelt bekommen. Eltern und alle für und mit Kindern tätigen Fachkräfte sollten sich über die Rechte der ihnen anvertrauten Kinder informieren und sich als treuhänderische Hüter und Verfechter der Kinderrechte verstehen.

2. Eltern und Fachkräfte bilden und unterstützen

Eltern – aber auch Fachkräfte –, die Kinder altersgemäß an den sie betreffenden Entscheidungen beteiligen, haben mehr Erfolg in der Erziehung. Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechten. Partizipation ist der Schlüssel für den Übergang des Kindes von der Fremd- zur Selbstkontrolle. Eltern und pädagogische Fachkräfte sollten mehr als bisher erfahren und lernen können, wie sie Kinder im Alltag beteiligen.

3. Kinderrechte in die Einrichtungen für Kinder tragen

Kinderrechte sollten Eingang in alle Kindergärten, Schulen, Kirchen sowie in die Sport- und Freizeiteinrichtungen finden. Nicht nur als

Unterrichtsgegenstand, sondern als Selbstverpflichtung. Sinnvoll wäre, die Kinderrechte zum Bestandteil der Schulordnungen zu machen und sie in die Leitbilder und Konzeptionen von Kindertageseinrichtungen und anderen Bildungs- und Freizeiteinrichtungen zu integrieren.

4. Kinderrechtliche Beratung und Hilfe verbessern

Notwendig sind neuartige und bessere Angebote in den Bereichen Kinder- und Jugendhilfe, Bildung und Kinder- und Jugendgesundheit, die Kinder selbst erreichen können. Es geht um niedrigschwellige Angebote und verlässliche Hilfen aus einer Hand an den Orten, an denen sich Kinder sowieso täglich aufhalten. Bei der Ausgestaltung dieser Angebote sollten wiederum die Kinder und Jugendlichen einbezogen werden.

Literatur:

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2000): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Bonn.

Dewey, John (1993): Demokratie und Erziehung. Weinheim und Basel.
Korczak, Janusz (1970): Das Recht des Kindes auf Achtung. Göttingen.

Lothar Krappmann

Kinder brauchen andere Kinder

Ein ganz besonders wichtiger Punkt für große Kinder ist, dass diese Kinder andere Kinder brauchen. Damit es nicht zu Missverständnissen kommt, füge ich gleich hinzu, dass diese Kinder dringend auch Erwachsene brauchen, unter ihnen an erster Stelle ihre Eltern und ebenfalls Lehrerinnen und Lehrer. Aber viele Untersuchungen bezeugen, dass nach den Eltern die Freundinnen und die Freunde folgen, mit denen Kinder dieses Alters zunehmend mehr Zeit verbringen, mit denen sie spielen, mit denen sie mehr und mehr reden und mit denen sie heftig streiten.

Daher meine erste Feststellung: Kinder brauchen andere Kinder.

Aus diesem ersten Satz folgt, dass immer dann, wenn wir die Qualität eines Kinderlebens ermesen wollen, wir zu fragen haben, ob dieses Kind andere Kinder hat, mit denen es spielt, redet, streitet, sich ärgert und seinen Spaß hat.

Mancher kann sich vielleicht gar nicht vorstellen, dass da ein Problem stecken soll: Sind unsere Kinder nicht fast den ganzen Tag mit anderen Kindern zusammen? Erst in der Schule, manchmal schon davor und oft danach in einer Kindertagesstätte oder im Hort. Tatsächlich ist das Thema komplizierter, denn Kinder benötigen Gelegenheiten, mit anderen den typischen Kinderbeschäftigungen nachzugehen.

Daher meine zweite Feststellung: Kinder brauchen für ihr Zusammensein mit anderen Kindern Räume und Zeiten, die sie selber gestalten können.

Die Schule kann ihnen dies nur in beschränktem Maße bieten. Die Tagesstätte ermöglicht mehr Raum zu eigener Gestaltung, aber muss die Kinder doch beaufsichtigen und will sie auch sinnvoll fördern. Zuhause ist vielen Eltern lieber, wenn ihre Kinder vor dem Fernseher sitzen oder am Computer spielen, als ihre Freundinnen oder Freunde mitbringen. Und trotz mancher Anstrengungen bei Kommunen und Wohnungsbaugesellschaften: Gute Spielplätze, sichere Straßenbereiche, wo Kinder sich treffen können,

sind eher rar. Aus vielen Gesprächen und Interviews mit Kindern weiß ich, wie sehr sie oft suchen, um einen Platz zu finden, an dem sie sich sicher und wohl fühlen.

Warum solche Freiräume? Treiben Kinder nicht oft ganz unsinnige Dinge, wenn ihr Zusammensein nicht kontrolliert wird? Werden sie nicht von aggressiven Kindern drangsaliert? Ist die Kindergruppe nicht die Brutstätte von Schulverweigerung, von verhängnisvollen Mutproben und manchem anderen fragwürdigen Verhalten?

Die vollständige Antwort ist eine zu lange Geschichte für heute. Nur so viel: Viele Untersuchungen zeigen, dass Kinder im Zusammenspiel, in Aushandlung und Streit viele Fähigkeiten gewinnen. Sie lernen, einen Vorschlag einzubringen, auszuwählen, sich zu widersetzen, einzulenken, sich an eine Regel zu halten, Fehler zu verzeihen, eine Behauptung zu beweisen und vieles mehr – sie lernen es, weil sonst Spiel und Spaß nicht gelingen.

Daher der dritte Punkt: Die Sozialwelt der Kinder ist ein zentraler Ort der sozialen Entwicklung der Kinder, ein Ort der Sozialisation und des Lernens.

Oft genug schaffen es diese Kinder jedoch nicht, eine gute Regel zu vereinbaren, einen Ausgleich von Interessen zu finden, den Stänkerer zurechtzuweisen. Der Streit eskaliert, die Türen knallen, die Tränen fließen. Warum versuchen sie es immer wieder?

Sie versuchen es vor allem mit ihren Freunden und Freundinnen. Ihnen schuldet man Antwort, mit ihnen bemühen sie sich um Einigung; diese Beziehung ist ihnen viel wert, sie wollen sie nicht aufgeben. Freundschaft schafft Motivation und mobilisiert Energie; in ihr suchen Kinder Hilfe, Vergnügen und Anerkennung, die jemand gibt, der sie nicht geben muss, denn Freundschaft ist freiwillige Partnerschaft.

Daher die nächste These: Kinder brauchen Freundinnen, Freunde und intensive Erfahrungen mit ihnen in Spiel und Zusammenarbeit, in Streit und Ausgleich.

Diese intensive Erfahrung gedeiht ganz besonders, wenn kein Erwachsener daneben steht, der ständig hilft und kundtut, was das Beste ist. Tatsächlich haben diese Erwachsenen es den Kindern schon immer und ewig gesagt, und es wird Zeit, dass sie in ihrer sozialen Wirklichkeit selber ausprobieren, was gut und schlecht, was richtig und falsch, was hilfreich und zerstörerisch ist.

Daher meine letzte These: In der Kinderwelt entsteht die neue Erwachsenenwelt, die Sozialwelt der nächsten Generation.

Hier in der Kinderwelt entscheidet sich, welche soziale Qualität sie haben wird.

Noch einmal: Kinder brauchen auch die Erwachsenen; sie können die Welt nicht neu erfinden. Dennoch brauchen sie Raum für eigene soziale Erfahrungen. Schwimmunterricht erhält man nicht nur am Rand des Beckens, sondern man muss auch ins Wasser hinein. Wenn wir nun aus Unterrichtsschulen Bildungsstätten machen, die Kinder ganztags, jedenfalls bis in den Nachmittag hinein aufnehmen, müssen wir dafür sorgen, dass ihnen ihre Sozialwelt und Freundeswelt erhalten bleibt.

Frank Bittmann

Was brauchen Kinder, um gesund zu bleiben?

Etwa seit Beginn der 90er Jahre beobachten wir neue Qualitäten der Lebensabläufe und der Lebensumwelt unserer Kinder. Neben den Auswirkungen sozialer Einschnitte hat hierbei die Entwicklung der Informationstechnologie großen Einfluss. Bereits vom Vorschulalter an erfolgt eine intensive Beschäftigung mit neuen Medien, die sicherlich einerseits Chancen, andererseits aber auch Risiken mit sich bringt. Tägliches, stundenlanges Computerspielen beispielsweise kann durchaus als Risikoverhalten angesehen werden, sofern dieses nicht durch ausreichend körperliche Aktivität kompensiert wird.

Extremformen sind beispielsweise so genannte LAN-Parties, während derer Jugendliche oft 48 Stunden nahezu pausenlos Computer spielen. Dies bedeutet nicht nur Bewegungsmangel, sondern auf der psychophysiologischen Ebene Stress infolge von Zeitdruck und Sanktionen bei Misserfolg im Spiel. Der Organismus wird dabei auf körperliche Aktivität umgestellt, die jedoch oft ausbleibt. Wiederholt man dies häufig ohne ausreichende Kompensation durch Bewegung – und häufig in Kombination mit zuckerreicher Ernährung und der Einnahme von Stimulanzien, sind funktionelle Störungen zu erwarten. Eine kleine Pilotstudie mit solchen Jugendlichen in unserem Hause zeigte einerseits eine bemerkenswert hohe Ermüdungsresistenz über einen Zeitraum von 24 Stunden ununterbrochenen Computerspiels, andererseits wiesen drei der acht Probanden (Alter: 16-17 Jahre) deutliche und stabile vegetative Störungen, wie etwa erhöhten Blutdruck oder Herzrhythmusstörungen auf. Insgesamt muss eingeschätzt werden, dass die organismischen Auswirkungen exzessiven Computerspiels noch keineswegs hinreichend untersucht sind. Hier gibt es einen Nachholbedarf.

Der Bericht über die „Soziale Lage und Gesundheit von Jungen Menschen im Land Brandenburg 2001“ weist aus, dass die von den Schulärzten diagnostizierten Störungen bei den Schülern zu über 30 Prozent die Sinne Hören und Sehen betreffen, gefolgt von Allergien (circa 13 Prozent) und

Auffälligkeiten des Muskel-Skelett-Systems (12 Prozent). Deutlich steigende Trends finden sich insbesondere bei allergischen Problemen und Übergewicht. Übergewichtig sind inzwischen fast 20 Prozent der Brandenburger Kinder, von denen bereits ein Viertel (annähernd 5 Prozentpunkte) die krankhafte Adipositas ausgebildet hat. Dass es sich hier um einen gesicherten und in den entwickelten Ländern global zu beobachtenden Trend handelt, hat jüngst auch das Robert-Koch-Institut bestätigt („Zukunft XXL – Kinder zwischen Fastfood und Computerspiel“. Fachtagung von AOK und Landesregierung am 12.04.2005 in Potsdam).

In jüngerer Zeit häufen sich die Berichte von Sportpädagogen über schwindende körperliche Voraussetzungen und Leistungen bei Schülern. Nachdem man diese zunächst für eine Modeerscheinung gehalten hatte, gibt es inzwischen aber auch hinreichende wissenschaftliche Evidenz für diese These. Eine Reihe von Studien legt den Schluss nahe, dass Kinder in den vergangenen 10 bis 20 Jahren Einbußen in der Ausdauerleistungsfähigkeit, im Ballweitwurf, in der Sprintfähigkeit und bei einigen koordinativen Teilleistungen offenbaren. Bös legte eine Metaanalyse vor, die differenziert zeigt, dass in einigen Populationen keine Veränderungen oder sogar Verbesserungen stattfanden, im Gesamtbild aber im Zeitraum von 1975 bis 2000 von einem Rückgang der körperlichen Leistungsfähigkeit um ca. 10 Prozent auszugehen ist. Hierbei ist zu konstatieren, dass sich dies nicht auf Spitzenleistungen anwenden lässt, die nach wie vor erbracht werden. Einer schmalen werdenden Spitze steht aber ein breiter werdender Anteil von Mittelmaß und Defizit gegenüber. Bemerkenswert ist auch die Erkenntnis in einigen Studien, wonach sich Entwicklungsdefizite erst in höheren Klassenstufen äußern, bei den jüngeren Kindern noch nicht prononciert zu Tage treten. Zwar ist körperliche Leistungsfähigkeit nicht mit Gesundheit gleichzusetzen. Intakte und leistungsfähige Körperfunktion sind aber die Grundlage für körperliche Auseinandersetzung mit Reizen und Anforderungen. Diese Fähigkeit zur Regulation ist anerkanntermaßen eines der Merkmale von Gesundheit.

Angesichts des Umfangs und der Güte des vorliegenden Datenmaterials ist davon auszugehen, dass Gesundheit und Leistungsfähigkeit unserer Kinder rückläufig sind und dies in Zusammenhang mit der sich rasant verändernden Lebensweise zu bringen ist. Sollte sich dies bewahrheiten und sollten die Trends anhalten, so ist zu erwarten, dass Zivilisationskrankheiten

weiter zunehmen und in immer jüngerem Alter zu Tage treten. Abgesehen von den Konsequenzen für die persönliche Lebensqualität der Betroffenen bedeuteten beide Trends künftig eine weitere Zunahme der Belastung der Sozialsysteme, die bereits jetzt vor dem Kollaps stehen.

Aus Sicht des Autors gibt es keine andere Alternative als Prävention. Der eingeschlagene Weg über die Settings Kita und Schule ist nachdrücklich zu unterstützen, denn nur dieser gewährleistet annähernde soziale Gerechtigkeit. Vor allem die gegenwärtigen Entwicklungen um das Thema Ganztagschule eröffnen den Weg, endlich die schon alte Forderung nach der täglichen Bewegungsstunde zu realisieren. Die gesundheitsrelevanten Themen Bewegung und Ernährung müssen bei der Konzipierung neuer Schulkonzepte zwingend berücksichtigt werden. Hierbei ist der Naturnotwendigkeit Rechnung zu tragen, dass ein Schulkind zwar geistig und sozial im 21. Jahrhundert lebt, seine biologischen Ressourcen jedoch noch auf jahrtausendealten bewegungsaktiven Lebensformen beruhen.

Was also brauchen Kinder, um gesund zu bleiben?

- Soziale Geborgenheit: Der Sozialstatus eines Kindes ist stärkster Prädiktor für die Gesundheit.
- Bildung: Bildung und Gesundheit korrelieren miteinander positiv.
- Tägliche ausreichende Bewegung: Bewegung ist wichtigster körperlicher Entwicklungsreiz und zugleich Grundlage für kindliches Lernen.
- Vernünftige Ernährung: Essen erfüllt nicht nur die Funktion der Nährstoffzufuhr, es wirkt auch auf die psychische Entwicklung.
- Psychische Ausgeglichenheit: Ein gutes Selbstbild und ein hohes Selbstwertgefühl geben Stabilität in der Auseinandersetzung mit der Umwelt.

Antje Hendriks

Was hat Stadtplanung bzw. Stadtentwicklung mit Schule und Kindern zu tun?

Die Ausgangssituation

Bis vor einigen Jahren gab es relativ wenige, aber klar definierte Berührungspunkte. Die Hauptaufgaben der Stadtplanung war vorrangig die planerische und bauliche Umsetzung wachsender Strukturen, d. h. Standorte für Arbeit, Kultur, Freizeit und Verkehr in Bezug zueinander zu setzen. Sollten z. B. neue Wohnbauflächen entwickelt werden, mussten die dazugehörigen Schulstandorte, Sportanlagen, Spielplätze etc. festgelegt werden.

Nun befinden wir uns in einer Zeit der so genannten Schrumpfung, d. h. von demographischen und wirtschaftlichen Umwälzungen, die gesellschaftliche Entwicklungsprozesse auslösen, auf die kaum einer vorbereitet (ausgebildet) ist und auf die zu reagieren schwer fällt.

Diese Entwicklungen sind örtlich und zeitlich sehr unterschiedlich, oft unvorhergesehen und schwer kalkulierbar:

- irgendwo gibt es weniger Arbeit
- ein Teil der Bevölkerung zieht irgendwohin
- irgendwo entsteht Wohnungs- und Geschäftsleerstand
- irgendwann wird der öffentliche Nahverkehr eingeschränkt
- irgendwo werden Schulen geschlossen
- Familien ziehen irgendwo hin
- ...

Aber fast überall ist immer weniger Geld in den öffentlichen Kassen.

Diese Wirkungszusammenhänge zwischen Wirtschaft, Sozialstrukturen, Städtebau, Bildung und Kultur werden immer komplexer und für den Einzelnen nahezu undurchschaubar. So nimmt auch bei vielen Menschen das Interesse zur Teilnahme und Veränderung am öffentlichen Leben – auch bei Kindern und Jugendlichen – immer stärker ab. Die Bedingungen, gesellschaftliche Konflikte mit und durch Betroffene zu lösen, werden dadurch erheblich erschwert.

Da die herkömmlichen Steuerungsmöglichkeiten in der Planung gesellschaftlicher Strukturen über Wachstum und öffentliche Gelder nicht mehr funktionieren werden, muss es mehr RAUM für Alternativen geben. Alternativen ohne öffentliche Mittel kann aber nur bedeuten: mehr Eigenverantwortung und mehr Partizipation.

Eigenverantwortung und Partizipation für Schulen

Schulen brauchen mehr Eigenverantwortung und Partizipationsmöglichkeiten für ihre Entwicklung, denn die Standorte, Konzepte oder Profile von Schulen haben zunehmend Einfluss auf Entwicklungen im engeren und weiteren Umfeld der Schule, können sogar Auslöser für positive oder auch negative Prozesse in Gemeinden, Städten oder Stadtteilen sein.

Beispiel: Schulen werden zunehmend „Wohnortentwickler“, da der Standort oder das Profil einer Schule den Wohnstandort von Eltern bestimmt. Schließen Schulen aus demographischen und wirtschaftlichen Gründen, ziehen Familien mit Kindern weg. Profilierte und attraktive Schulen können zu einem Zuzug und einer Stabilisierung eines Gebietes führen. Dieser Trend ist im Berliner Umland zu beobachten.

In diesem Zusammenhang gewinnen Schulen in der Stadtentwicklung eine immer größer werdende Bedeutung. Deshalb müssen Schulen Teil eines großen Netzwerkes z. B. von Stadtentwicklern, kommunalen Vertretern, Vereinen etc. sein (siehe auch unten: Gestaltungs- und Beteiligungsbeispiele für Schule und Schüler im Stadtteil).

Eigenverantwortung und Partizipation für Kinder.

Schüler bzw. Kinder brauchen mehr Eigenverantwortung und Partizipationsmöglichkeiten. Gerade im Hinblick auf die derzeit allgemeine gesellschaftliche Orientierungslosigkeit und die nicht vorhersehbaren beruflichen und wirtschaftlichen Zukunfts- und Entwicklungsperspektiven in vielen Familien wird es immer schwerer, Kindern und Jugendlichen klare, verlässliche Regeln und Strukturen aufzuzeigen, an denen sie sich orientieren können.

Umsowichtiger ist es, dass Kinder als „Basis“ ausreichend Selbstbewusstsein, Entscheidungskraft und Eigenverantwortung erlangen können.

Eigene Interessen formulieren, sich selbst artikulieren zu können, um sich in Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse einbinden zu können, heißt aber auch, den RAUM zu haben, um dies zu üben – über die Schule und aus der Schule heraus.

Und das kann und muss vielfältig sein! Allein mit den Feldern der Stadtplanung kann das Thema RAUM ein idealer Übungsraum für das Begreifen, Auseinandersetzen, das Wecken von Interesse und Engagement am Mit-Gestalten des eigenen Lebensraums, des Wohnumfeldes oder des Stadtteils, in dem man lebt, sein.

Durch unterschiedliche Projekte kann man ausprobieren oder mit anderen zusammen herausfinden, wie etwas geht oder funktioniert, wie Dinge zusammenhängen. Und jeder kann sich individuell und entsprechend seinen Fähigkeiten einbringen (malen, basteln, bauen, reden, zuhören, diskutieren, interviewen, schreiben usw.).

Gestaltungs- und Beteiligungsbeispiele für Schule und Schüler/innen im Stadtteil:

- Nutzung von Abriss- und Brachflächen oder leerstehenden Gebäuden/Flächen (z. B. für Schulen mit eigenen defizitären Flächen), Einrichtung von Bau-Spielplätzen und Werkstätten,

Gestaltung von Wald- und Gartenflächen, Bolzanlagen, Kunstarealen, Jugendtreffs, Mädchenräumen, Räumen für Hausaufgabenhilfe oder Aufenthaltsmöglichkeiten.

- Mehrfachnutzung öffentlicher oder privater Flächen gemeinsam mit anderen Trägern, zum Beispiel: Geschichtswerkstatt, Stadtteilgeschichte (Auseinandersetzung mit dem eigenen Umfeld und Lebensraum, Erkennen von Funktionszusammenhängen, Geschichte erlebbar machen, Wahrnehmung unterschiedlicher Kulturen etc.)
- Ethik und multikulturelles Leben im Stadtteil
- Stadtteilführer, Kinderführer.
- Beteiligung an Stadtpolitik, Einbindung in Presse, Kinderkolumne
- Bildung von „Kinder-Arbeitskreisen“, ggf. mit entspr. Fachleuten von außen, runde Tische, Gremien oder Wahl eines Kinderstadtrates zur
- Sicherheit im Schulumfeld/Stadtteil – Schulweggestaltung, Verkehrsberuhigung, Straßengestaltung (Angstecken, fehlende Beleuchtung, fehlende Übergänge, zu viel Verkehr, schlechte Sicht usw.)
- Platz- und Freiflächengestaltung (Stadtplätze, Spielplätze, Parkanlagen)
- Schmutzdecken, Müll, Dreck (Projekte zur „Stadtverschönerung und Stadtpflege“)
- Klassen-Gestaltung/Klassen-Raumgestaltung (Klassenimage, Lied, T-Shirt, Web-Site, Farbe, Stoffe)
- Außenflächen wie Schulhof-Öffnung/Gestaltung, Betreuung, Klärung juristischer Fragen.

Bärbel Kirsch

Altersspezifische Bedürfnisse der Großen Kinder

Aus der Sicht einer Psychologin konzentrieren sich viele der dringlich notwendigen Veränderungen an den Schulen auf eine grundlegende Frage: Wie gelingt es, die Schule in besserer Übereinstimmung mit den Ansprüchen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen zu gestalten?

Trotz des großen Engagements und unbestrittenen fachlichen Könnens vieler Lehrerinnen und Lehrer, ihrer Entschlossenheit zu kindzentriertem Handeln, wurden in der Vergangenheit meines Erachtens die altersspezifischen Bedürfnisse noch nicht in ausreichendem Maße berücksichtigt. Im Mittelpunkt unserer Initiative stehen daher die Bedürfnisse der großen Kinder.

Der humanistische Psychologe Maslow (1970) ging davon aus, dass menschliche Bedürfnisse in einer Bedürfnishierarchie angeordnet sind. Auf der untersten Ebene befinden sich die biologischen Bedürfnisse nach Nahrung, Wasser, Erholung, Entspannung etc. Es folgen die Sicherheitsbedürfnisse (nach Behaglichkeit, Ruhe, Angstfreiheit usw.), die Bedürfnisse nach Zusammengehörigkeit, Bindung, Liebe, gefolgt vom Bedürfnis nach Wertschätzung, von kognitiven, ästhetischen Bedürfnissen und dem Bedürfnis nach Selbstverwirklichung. Nach Maslows Theorie müssen zunächst die grundlegenden Bedürfnisse befriedigt werden, bevor die nächste Ebene erreicht werden kann.

Selbst wenn man diese Ansicht nicht teilt, hat Maslow grundlegende Bedürfnisse angesprochen, die als motivationale Komponenten in der menschlichen Tätigkeit und Entwicklung eine große Rolle spielen.

Welche dieser Bedürfnisse sind es nun, die bei Kindern der Klassen 1 - 5 vorrangig betrachtet werden müssen?

- In unserer Gesellschaft kann man wohl davon ausgehen, dass die biologischen Bedürfnisse der Kinder im Allgemeinen befriedigt werden. Dennoch soll hier darauf verwiesen werden, dass diese Altersgruppe

auch Rückzugsmöglichkeiten braucht, um sich allein entspannen und erholen zu können.

- Anders ist es wohl beim Bedürfnis nach psychischem und physischem Wohlbefinden, nach einer Atmosphäre emotionaler Wärme und Geborgenheit, das nicht nur in der Familie befriedigt werden sollte. Schaffen wir es, diese Atmosphäre an unseren Schulen herbeizuführen? Eigene Untersuchungen belegen, dass zu viele Schülerinnen und Schüler sich schon in der 4. Klasse in der Schule nicht wohlfühlen, über Schulunlust klagen. Was belastet Schüler? Was führt zu Schulunlust? Sind es das erhebliche Stundenvolumen, die Vielfalt der Unterrichtsfächer eines Tages, die Erwartung guter Leistungen in jedem Unterrichtsfach, der häufige Wechsel der Lehrer/innen, der häufige Wechsel der Klassenräume, die nicht immer günstige Gestaltung des Lernprozesses, sind es Sättigungs- und Monotonieerleben, weil die Grundbedürfnisse der Kinder nicht in ausreichendem Maße berücksichtigt werden? Wir sollten ernsthafter darüber nachdenken.
- Die sozialen Bedürfnisse sind hervorzuheben. Große Kinder bedürfen unbedingt der Anerkennung und Wertschätzung durch den Lehrer. Er ist in der Grundschule eine sehr wichtige Bezugsperson, deren Urteil gelegentlich über das der Eltern gestellt wird. Sie bedürfen aber auch des Umgangs mit Gleichaltrigen – auch ohne die Anwesenheit von Erwachsenen – und der Anerkennung durch Gleichaltrige. Kooperation und gegenseitige Unterstützung sollten die bestimmenden Merkmale in den Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler sowie Schüler und Schüler sein!
- Dazu gehören auch Freiräume für kindliche Spontaneität und Bewegungsdrang, denn ein weiteres wesentliches Grundbedürfnis ist das nach körperlicher Bewegung, sehr schön zu erkennen, wenn Grundschüler/innen nach dem Unterricht die Schule verlassen, davonstürmend und geräuschvoll. Bieten wir ihnen genügend Möglichkeiten, sich auszutoben, zum Beispiel auf geeigneten kindgerechten Spielplätzen, bei nichtobligatorischen Sportangeboten? Achten wir dabei auch darauf, dass ein wesentliches Bedürfnis dieser Altersgruppe das nach spielerischer Betätigung ist?

- Spaß und Freude an etwas, am Tun zu haben, Abenteuer zu erleben, das Erlebnisbedürfnis spielen im Alter der großen Kinder eine wichtige Rolle. Berücksichtigen wir das im täglichen Leben der Kinder? Fördern wir das musische Klima an den Schulen, das Malen, Musizieren, Theater- oder Zirkusspielen, Modellieren zum Zweck der Freude am künstlerischen Erlebnis und an der Möglichkeit eigener kreativer Gestaltung, nicht vorrangig mit dem Blick auf anstehende Wettbewerbe?
- Hinsichtlich kognitiver Bedürfnisse fallen die ungemein entwickelte sachliche Neugier, das Erkenntnisbedürfnis, auf. Natürlich hat Schule weiterhin der Wissensvermittlung zu dienen, doch sollte man die Vorstellung überwinden, dass nur gelernt wird, was der Unterricht an Wissensinhalten bietet. Kommt es doch vor allem darauf an, dass der Unterricht geistige Anregung vermittelt, Neugier weckt, Motivation zum Weiterlernen schafft.
- Überhaupt sollte der Befriedigung des Bedürfnisses nach Erprobung der eigenen Leistungsfähigkeit, nach Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit wesentlich mehr Raum gegeben werden. Leider stellen wir oft fest, dass Kinder sich anpassen müssen, zu wenige Möglichkeiten für Eigentätigkeit und kreatives Handeln vorhanden sind. Sie werden belehrt, statt die Welt selbstständig zu erforschen. Die erfolgreiche eigenständige Erkundung der Welt hat schließlich ihre Wirkung auf die Leistungsmotivation, auf die Bereitschaft zur aktiven Lebensgestaltung, auf das Selbstwerterleben, das Selbstvertrauen. Das schließt nicht aus, dass Kinder im Rahmen des Sicherheitsbedürfnisses feste Ordnungen, Regeln und Rituale brauchen, um nicht die Orientierung zu verlieren.

Eine Fülle von Bedürfnissen, die, wenn sie befriedigt werden, einen Beitrag zur Entwicklung einer ausgeglichenen harmonischen Persönlichkeit leisten können. Bei Frustrierung dieser grundlegenden Lebensbedürfnisse kann es allerdings zu allen möglichen auffälligen Verhaltensweisen kommen wie motorische Unruhe, Aggressivität, Lustlosigkeit, Antriebsarmut etc.

Dabei sei unbenommen festzustellen, dass Kinder natürlich auch lernen müssen, die Befriedigung ihrer Bedürfnisse aufzuschieben. Wichtig ist jedoch, dass wir Erwachsenen ihnen schließlich Möglichkeiten einräumen, die nicht anforderungsgerechten, momentan unbefriedigten Bedürfnisse später unbedingt befriedigen zu können. Bedenken wir dies immer?

Es hat sich bewährt, die Bedürfnisse der Kinder ernst zu nehmen, und es ist daher wichtig, immer wieder darüber nachzudenken, wie den Bedürfnissen der großen Kinder Rechnung getragen werden kann. Die relative Harmonie im Reich der Bedürfnisse legt den Grundstein dafür, im Einzelfall selbst schärfsten Konflikten gewachsen zu sein. Das Kind muss erleben, dass es ein ernst genommener, gleichberechtigter Partner ist. Achtung vor der Würde des Kindes, emotionale Wärme in der Beziehung, Gewähren von Freiräumen, Tolerieren des Andersseins, das Kind nicht als defizitären Erwachsenen betrachtend, gehören dazu.

Um mit den Worten von Oggie Enderlein zu schließen, die sie in ihrem lezenswerten Buch „Große Kinder, die aufregenden Jahre zwischen 7 und 13“ schrieb: „Entscheidend ist, dass wir Erwachsenen umdenken: Wir müssen den Kindern mehr zutrauen und wir müssen wieder Bedingungen schaffen, damit Kinder frei, aber auch geschützt ihr altersgemäßes Kinderleben führen können“ (Enderlein 1998: 34).

Literatur:

Enderlein, Oggie (1998): Große Kinder. Die aufregenden Jahre zwischen 7 und 13. München.

Maslow, Abraham (1970): Motivation and personality (Rev.ed.). New York.

Conny Fischer

Hinhören, ernst nehmen, vertrauen, zuversichtlich sein

Eigentlich ist alles schon gesagt, aufgeschrieben und vielfach diskutiert. Was also klemmt bei der Umsetzung vom eigentlich vorhandenen Wissen, dass die Schule für die Schüler/innen da ist? Warum findet in der Schule in der Tendenz mehr Gegen- als Miteinander statt? Warum die Reduktion auf das bloße Schüler/innen-Dasein und das Abschirmen gegenüber ihrem Leben „draußen“?

Eben weil schon so viel dazu gesagt, von vielen Seiten betrachtet und untersucht worden ist, wage ich es und lenke den Blick auf einen kleinen Ausschnitt meiner Praxis. Ich gebe vorab eine fast banale Antwort: Hör einfach mal hin, was Kinder und Jugendliche – bezogen auf ihren schulischen Alltag – denken und zu sagen haben. Ich richte dazu gleich mein Augenmerk darauf, wie Schüler/innen ihre Schule wahrnehmen, und nutze einige ihrer Aussagen dazu.

Vorab jedoch noch einige Sätze, die meine Wahrnehmung und Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen zum Ausdruck bringen sollen. Ich traue Kindern und Jugendlichen viel zu, weil ich aus meiner langjährigen Praxis weiß, dass Kinder und Jugendliche

- eine feine Wahrnehmung für Menschen haben, die sie umgeben
- ein Gespür für gerechte und ungerechte Situationen haben
- viel mehr wissen, als von uns vermutet und genutzt wird
- zu selten ge- und befragt werden.

Ich weiß auch,

- dass ihre Ideen selten bis gar nicht umgesetzt werden
- dass sie die Reibung und Auseinandersetzung mit dem Gegenüber suchen
- dass ihre Kreativität, ihre Kraft und
- ihr Mut nicht gefragt sind.

Warum das so ist, muss ich jetzt leider offen lassen...

Für mich kann ich sagen, dass ich von jeher Kinder und Jugendliche nach ihrer Meinung, ihren Einschätzungen ge- und befragt habe. Vom Grundsatz her habe ich mich ihnen immer fragend genähert. Warum?

Ich allein kann mir gar nicht so viele Varianten vorstellen, die hilfreich für die Entwicklung sind. Ich brauche die jugendlichen Experten. Sie leben in ihrem Leben und sie können – wenn sie ernsthaft und mit Interesse danach befragt werden – auch Auskunft darüber geben. Eine meiner Fragen erst kürzlich lautete: Was wünschen sie sich – bezogen auf das Lernklima in ihrer Schule?

Ihre Antworten waren:

- nicht die Moral kaputtmachen
- nicht den Kopf kaputtmachen
- dass die Lehrer/innen sie unterstützen sollen
- dass die Lehrer/innen höflicher sind
- dass Lehrer/innen ihnen zuhören sollen
- dass sie mit ihnen sprechen sollen
- dass sie einen nicht gleich anschreien
- dass sie mit ihnen diskutieren sollen
- dass Lehrer/innen ihren Stolz ablegen sollen.

Und allgemein:

- dass man in der Schule stark sein muss
- dass sie lernen wollen zu lernen
- dass die Klassen kleiner sein müssten, dann könnte man öfter reden
- dass gut wäre, Grundwissen zu lernen
- dass die Lehrer zuviel reden und es dann langweilig ist
- dass sie sich in der Schule wie im Gefängnis fühlen.

Auf die Frage, was sie den Lehrer/innen gern einmal sagen würden, antworteten sie:

- dass die Lehrer/innen die Schüler/innen nicht ungerecht behandeln sollen
- dass die Lehrer/innen nicht in die Klasse kommen sollen, ohne „guten Morgen“ zu sagen
- dass sie ihnen nicht drohen sollen.

Mein vorläufiges Fazit: Dies zu ändern, erfordert keinen Parlamentsbeschluss und kein zusätzliches Geld.

Was ich manchmal gar nicht mehr hören kann, weil es uns nicht wirklich vorangehen lässt:

- den Ruf nach dem fehlenden Geld
- die Klage über die schlechten Rahmenbedingungen
- die Aussagen darüber, dass Eltern nicht willig sind, für ihre Kinder ordentlich zu sorgen
- das Vorurteil, dass Lehrer/innen wenig wandlungs- und entwicklungsfähig sind und immer nur einzeln kämpfen
- und auf meine Berufsgruppe bezogen: nur auf den Prozess orientiert zu sein und kein Ziel in Sicht zu haben.

Für mich gilt, dass es oft die kleinen Dinge sind, die große Veränderungen bewirken.

Meine Vorgehensweise ist daher:

- das alltägliche und schulische Handeln der Kinder und Jugendlichen zusammen wirksam werden zu lassen.
- nicht in Ausschließlichkeiten zu denken im Sinne von „das gehört hier nicht her“, oder auch „das interessiert hier doch keinen“, sondern Raum für Auseinandersetzungen zu schaffen. Darin sehe ich meine Vermittlungstätigkeit.
- das Denken und die Kompetenz der Kinder und Jugendlichen sowie ihre Kraft anzuerkennen und sie darin zu bestärken, sie für sich und andere nutzbar zu gestalten.

Mir persönlich hilft diese Arbeits- und Herangehensweise. Sie lässt mich neugierig bleiben und offen für neue zeit- und kindgerechte Wege des Arbeitens mit Schülerinnen und Schülern.

Barbara Tennstedt/Hartmut Wedekind

Das Berliner Modell – neue Lern- und Lebensräume in der Ganztagschule

Der Ausbau und Aufbau von Ganztagschulen bestimmt die bildungspolitische Diskussion in Deutschland, wie es seit Jahren keinem anderen Thema gelungen ist. Heinz Günter Holtappels beschreibt die gegenwärtigen, sich sehr unterscheidenden Modelle von Ganztagschulen mit einem einprägsamen bildhaften Vergleich. So spricht er vom „Bikini-Modell“ eines schnell zusammengestrickten Ganztagskompromisses, das aus unverbundenen Vormittags- und Nachmittagsteilen besteht, und im Gegensatz dazu von einem echten „Einteiler“ mit rhythmisiertem Schultag.

Wo Ganztagschule draufsteht, ist also noch lange nicht ein abgestimmtes ganztägiges Lern- und Lebensangebot für Kinder drin. Der „Einteiler“ könnte möglicherweise die Vorzüge einer Ganztagschule voll zum Tragen bringen, wenn es durch Verzahnung und gleichberechtigte Zusammenarbeit unterschiedlicher pädagogischer Professionen gelingt, die Schule zu einem attraktiven Ort ganztägigen Lebens und Lernens gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern auszubauen. Was geschieht aber in den Schulen, die nicht gebunden als „Einteiler“, sondern als offene Ganztagschulen, also mehr oder weniger als „Bikini-Modell“ weiterarbeiten müssen?

Mit dem folgenden Modell soll eine Möglichkeit beschrieben werden, wie auch in diesen Schulen Zusammenarbeit erfolgreich gestaltet werden kann. Dies erscheint uns deshalb so wichtig, da leider in Berlin lediglich 35 von mehr als 400 Grundschulen als gebundene Ganztagschulen arbeiten werden. 2005 lernen 8740 Schülerinnen und Schüler gebunden und 55.576 in Verlässlichen Halbtagsgrundschulen, „VHG plus“. Jeweils in Prozent ausgedrückt sind das 13,5 Prozent gebunden, 86,5 Prozent nicht gebunden. Der überwiegenden Mehrheit der Schülerinnen und Schüler wird also weiter ein verlässlicher Halbtage von 7.30 bis 13.30 Uhr angeboten. Es folgt eine kostenpflichtige „ergänzende Betreuung“ am Nachmittag für die Kinder, denen aufgrund der elterlichen Berufstätigkeit ein Bedarf bescheinigt wird.

Eine wertschätzende Annäherung aus zwei Perspektiven

Ganztägiges Leben und Lernen in der Schule zu gestalten zwingt zu einem abgestimmten gemeinsamen Vorgehen. Lehrer/innen, Vorklassenleiter/innen, Erzieher/innen mit Hort- und Kindergartenhintergrund, der Hausmeister, möglicherweise noch Pädagog/innen aus Schülerclubs und Schulstationen, die Eltern und, nicht zu vergessen, die Kinder sollten dabei an einem Strang ziehen. Neue Lern- und Lebensräume innerhalb der Schule zu definieren und gemeinsam einzurichten kann ein sehr Erfolg versprechender Anfang sein. Denn nicht nur das Umräumen eines Raumes, sondern vielmehr das Umräumen in den Köpfen der daran Beteiligten stellt eine wesentliche Voraussetzung für ein gleichberechtigtes Miteinander unterschiedlicher Professionen dar. Darüber hinaus bietet ein solches Umräumen auch die Möglichkeit, gemeinsame lerntheoretische und sozialpädagogische Essentials abzustimmen und dabei die unterschiedlichen Sichten abzugleichen.

Zur Genese des Modells

Der Zufall wollte es, dass an mehreren Marzahner Schulen verschiedene Kooperationspartner sowohl im unterrichtlichen wie auch im außerunterrichtlichen Bereich in die Schulentwicklung involviert waren. Im unterrichtlichen Bereich führten Studierende der Humboldt Universität Berlin verschiedene Werkstätten (Zukunftswerkstätten, Wir-Werkstätten) mit dem Ziel durch, Kinder an ihren eigenen Lernprozessen intensiver partizipieren zu lassen und gemeinsam mit ihnen neue Lernräume zu entwickeln. Auch der Aufbau von Lernwerkstätten war geplant. Im außerunterrichtlichen Bereich baute man im Rahmen des Projektes „Lernende Region“ im Fortbildungsinstitut für pädagogische Praxis (FiPP e.V.) Lerninseln auf, die den Kindern zunächst außerhalb ihres Unterrichts verschiedene Lernangebote unterbreiten und in der Folge den Unterricht durch sozialpädagogische Lernangebote in Kooperation mit der Jugendhilfe und mit Menschen und Einrichtungen des umgebenden Sozialraums ergänzen sollten. Das Gemeinsame beider Projekte bestand darin, neue Lernräume in den Schulen zu eröffnen und damit zugleich das schulische Leben und Lernen zu qualifizieren und an den Bedürfnissen der Kinder und Erwachsenen auszurichten.

Die Idee der Lerninseln

Lerninseln kommen als Grundidee aus Großbritannien. Dort wurde als eine Form der Weiterbildung von Erwachsenen „Open and Flexible Learning“ entwickelt, vielfach realisiert und landesweit vernetzt. Es ging darum, Erwachsenen, die das wollten, vor Ort Möglichkeiten zu geben, eigenständig zu lernen in Themenbereichen, die für sie interessant und wichtig waren. Dieses Prinzip, Möglichkeiten zum eigenständigen und selbstständigen Lernen zu schaffen, wurde seitens FiPP e.V. in Berlin Marzahn zunächst abgewandelt auf Lerninteressen und Lernmöglichkeiten junger und älterer Menschen in ihrem Wohnumfeld. Im Rahmen der Ausschreibung des BMBF „Lernende Region“ wurden dann im Rahmen von Appolonius – Lernende Region Marzahn-Hellersdorf Lerninseln an Schulen als Teilprojekt beantragt und bewilligt. Der Leitgedanke war hier, an Schulen im außerunterrichtlichen Bereich Räume zu schaffen, die Kinder zum eigenständigen Lernen einladen und vielfältige Möglichkeiten des sozialen Miteinanders bieten. In den Lerninseln, die in der Regel eigenständige Räume sind und von Erzieherinnen oder Sozialpädagogen betreut werden, sollen die Kinder zu eigenständigem und selbst gesteuertem Lernen angeregt werden und Unterstützung beim Lernen erfahren. Ein wichtiges Anliegen beim Konzept der Lerninseln besteht somit darin, neue Lernarrangements im außerunterrichtlichen Bereich zu entwickeln und diese durch Zusammenarbeit mit den Lehrer/innen im Schulalltag zu verankern. Schulpraxis soll dadurch ein Stück verändert werden, indem Lerninseln von allen am Schulleben beteiligten Gruppen genutzt werden können. Lerninseln sind dabei immer in den konkreten schulischen Kontext eingebunden und orientieren sich an den Ideen und Bedürfnissen aller schulischen Gruppen, der Lehrer/innen, der Erzieher/innen, der Schüler/innen und der Eltern sowie der Partner aus dem Bereich der Jugendhilfe.

Sie halten verschiedene Spielangebote bereit, können in Freistunden zur Anfertigung von Hausaufgaben oder auch von Erwachsenen zur Vorbereitung eines Vorhabens genutzt werden, indem alle die dort vorhandenen Materialien verwenden.

Auch zum Ausgangspunkt unterrichtlichen Geschehens können sie werden, wenn in den Lerninseln, wie in einer Grundschule inzwischen gängige

Praxis, die Frage des Monats veröffentlicht wird und alle Kinder dazu aufgefordert werden, sich an der Beantwortung derselben zu beteiligen. Die Lerninsel stellt somit einen multifunktionalen Lern- und Lebensraum im außerschulischen Bereich einer Schule dar, der sowohl den außerunterrichtlichen als auch den unterrichtlichen Bereich ergänzt und erweitert. Kooperation und Zusammenarbeit mit Lehrer/innen und außerschulischen Partnern ist Grundprinzip der Arbeit.

Die Idee der Lernwerkstatt als Raum für selbstbestimmtes Lernen

Seit über 20 Jahren gibt es Lernwerkstätten in Deutschland. Es sind Räume, in denen Lernende an „ihrem Lernen werkeln“ und sich somit als Lerner erleben können. In der Regel sind Lernwerkstätten Räume voller inspirierender Materialien, die zum Anfassen, Staunen und Fragen anregen. In den meisten Lernwerkstätten werden solche Lernformen wie das entdeckende Lernen, projektorientiertes Lernen oder Lernen an Stationen praktiziert. Sie bieten als vorbereitete Lernumgebungen den Lernern vielfältige Gelegenheiten, durch handelnden Umgang mit Dingen individuelle Zugänge zu dem für sie bedeutsamen Lerngegenstand zu finden. Auf der Suche nach der eigenen Frage werden die Lerner dabei durch die Lernwerkstattbetreuer/innen begleitet. Keine gekünstelte Didaktik und schon gar nicht eine festgelegte Reihenfolge des gleichschrittigen Tuns bestimmen das Reglement, sondern die individuelle Auseinandersetzung mit dem selbst gewählten Lerngegenstand.

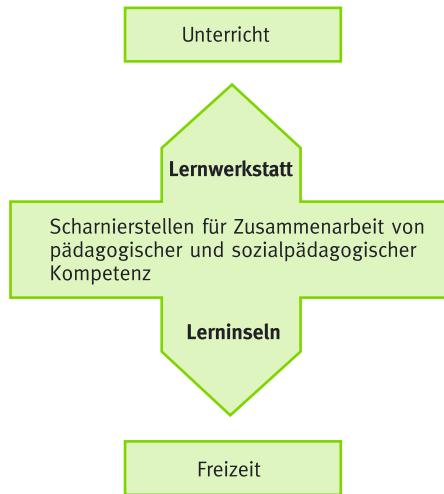
Aus interaktionstheoretischer Sicht betrachtet tragen Lernwerkstätten seit Jahren dazu bei, das traditionelle Rollenverständnis von Lerner und (Be-)Lehrer zu verändern. In einer Lernwerkstatt lernen und üben die Lerner, ihr eigenes Lernen zu beobachten sowie selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu handeln. Sie lernen entsprechend ihren individuellen Lernvoraussetzungen und bringen sich als Experten ein. Umwege und Fehler sind erlaubt, denn Umwege erhöhen die „Ortskenntnis“ und Fehler tragen dazu bei, Einblicke in das eigene Denken zu geben, das eigene Lernen kritisch zu reflektieren und damit letztlich das Lernen zu lernen.

Die Lehrer/innen, die in Lernwerkstätten arbeiten, rücken von der Position des Belehrens ab. Ihre Aufgabe besteht im Wesentlichen darin, eine gut strukturierte, vorbereitete Lernumgebung zu arrangieren. Sie begleiten die Lerner, indem sie beobachten, diagnostizieren und gemeinsam mit den Lernern ihre Lernwege reflektieren. Beratung erfolgt durch individuelle Hilfestellung und gemeinsame Fehlersuche. Wertschätzung und Anerkennung verschiedener Lernwege sind wesentliche Bestandteile einer systematischen Rückmeldekultur, die das Lernen selbst und die vollzogenen Lernwege zum Gegenstand der Bewertung werden lassen.

Eine Lernwerkstatt stellt damit einen Lernraum dar, in dem Schüler/innen und Lehrer/innen gemeinsam eine neue Lernkultur entwickeln können. Eine Lernkultur, die durch Eigenverantwortung, Wertschätzung und Selbststeuerung gekennzeichnet ist. Sie tragen dazu bei, tradierte Rollenzuschreibungen abzubauen und Lernen zum bedeutsamen individuellen Prozess von Aneignung der Welt werden zu lassen, der nicht nur auf den Unterricht beschränkt bleibt, sondern je nach Motivation auch im außerunterrichtlichen Bereich fortgesetzt wird. Der eigenen Frage nachzugehen, mit anderen zusammen zu forschen, zu experimentieren und daraus weitere neue Fragen abzuleiten wird provoziert. Ein Virus der Freude am Lernen wird so erzeugt, der sich in der gesamten Schule ausbreitet.

Zusammenführung beider Ideen im Berliner Modell

Beide Ideen, die Idee der Lerninsel, die Schule vom außerschulischen Bereich aus verändern möchte, und die Idee der Lernwerkstatt, die ausgehend von der Veränderung des Unterrichts Schule verändern kann, sind im Berliner Modell vereint. In einem gemeinsamen Lernraum vereint finden sich Elemente der Lerninsel und Lernwerkstatt wieder. Betreut durch Lehrer/innen und Erzieher/innen oder Sozialpädagogen entsteht eine personalisierte, institutionalisierte und materialisierte Scharnierstelle zwischen Unterricht und Freizeit, zwischen unterrichtlichem und außerunterrichtlichem Lernen.



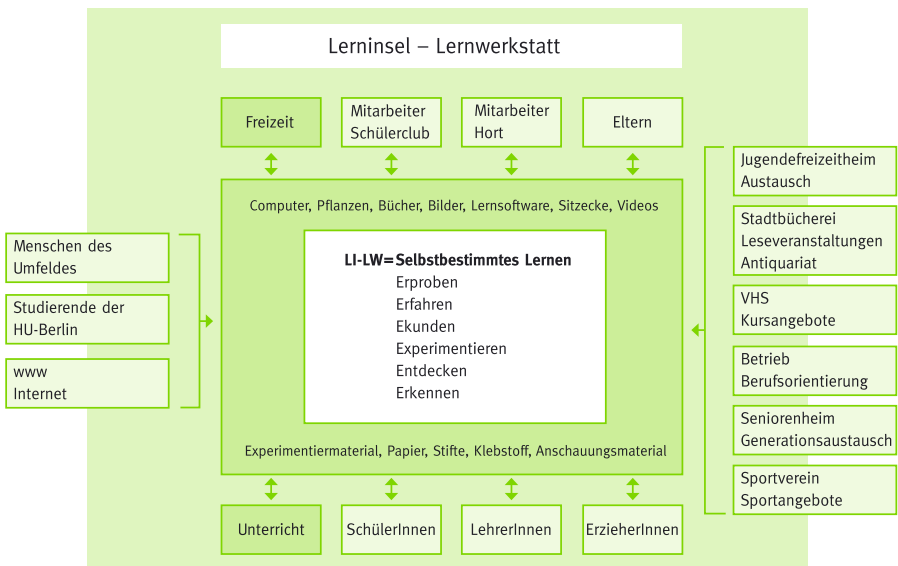
Kinder, die in einem Projekt während des Unterrichts zum Thema Wetter geforscht haben, führen einen Teil der Versuche in der Lernwerkstatt durch. Ihre Ergebnisse und Versuchsaufbauten werden in der Lerninsel dargestellt. Nach dem Unterricht können andere Kinder oder sie selbst an den Versuchen weiterarbeiten. In Zusammenarbeit zwischen Lehrer, Lehrerin und Erzieherin wurde das Projekt vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet. Als Experten begleiten am Nachmittag die Projektkinder ihre Mitschüler beim Experimentieren.

Das Berliner Modell

Das Berliner Modell ist eine Zusammenfügung der Lerninseln und der Lernwerkstätten. Solche Lerninseln/Lernwerkstätten sind zunächst Räume: Die Erwachsenen sorgen dafür, dass eine gute Lernwerkstätten-Ausstattung zusammengetragen wird. Die Schüler/innen sorgen dafür, dass auch etwas von dem da ist, was für sie den Raum lebendig, lernfördernd und gemütlich macht. Doch der Raum allein genügt nicht. Auch das Umräumen und möglicherweise auch Ausräumen tradierter Rollenverständnisse muss in den Köpfen der Beteiligten erfolgen. Erst dann wird der Raum zum neuen Lernraum, der beide Ideen zusammenführt.

Das dunkle Feld zeigt die eigentliche Lerninsel/Lernwerkstatt und ihre Ausstattung. Das helle Feld ist die Schule. Die Farbigkeit zeigt an, dass die Schule durch die Lerninsel/Lernwerkstatt angesteckt wird. Innerhalb der Schule werden die Einsatzgebiete und die möglichen Personen gezeigt, die mit der Lerninsel/Lernwerkstatt arbeiten und durch sie sowohl Impulse bekommen als auch Erfahrungen und Kenntnisse in sie hineingeben. Die Lerninsel/Lernwerkstatt wird schließlich auch durch Einrichtungen und Netze von außerhalb beeinflusst und gestärkt.

Das Berliner Modell – Zusammenarbeit statt Ausgrenzung



Der Aufbau von Lerninseln/Lernwerkstätten braucht Zeit, geht nicht ohne Pausen und Rückschläge vonstatten und bedarf auch immer wieder der Anregung von außen. Aber unsere Erfahrungen zeigen, dass es sich lohnt, einen Anfang zu machen und Ideen zu sammeln, auch wenn noch nicht völlig klar ist, wer an einer Schule alles mitmachen und ob es einen geeigneten Raum geben wird. Es werden sich gewiss Menschen finden, die vom Virus befallen sind und gern mitmachen.

Dieter Sommer

Projekte für eine „Gesunde Schule“

Spätestens seit dem PISA-Schock sind die Fragen nach der Qualität unserer Schulen in den Brennpunkt des öffentlichen Interesses gerückt. Dabei ist Schule in der schwierigen Situation, immer mehr Probleme zu lösen, für die sie selbst gar nicht verantwortlich ist.

Diese Probleme sind zunehmend auch gesundheitlicher Natur. Bewegungsmangel und Fehlernährung sind die geläufigsten Ursachen, drastisches Übergewicht bei Kindern springt am meisten ins Auge und wird als besonders störend empfunden. Aber auch die Strukturen der Schule sind fragwürdig und stehen im Verdacht, wenig gesundheitsförderlich zu sein – allein schon deshalb, weil Schule versuchen muss, die Aufgaben der Zukunft mit den Methoden einer vergangenen Zeit zu lösen.

Einer vergangenen Zeit gehören die traditionellen Vorstellungen von Gesundheitserziehung an: Ein Experte klärt die Schülerinnen und Schüler über ihre Fehler auf und empfiehlt ein gesundheitsgerechtes Verhalten. Das führt vielfach auch bei Erwachsenen nicht zu Verhaltensänderungen; auch Erwachsene wissen, dass sie gesünder essen und sich mehr bewegen müssten und auf gar keinen Fall rauchen dürften. Offenbar lassen sich Gewohnheiten nur schwer ändern. In diesem Punkt verhalten auch Kinder sich völlig normal.

Praktische Erfolge schulischer Gesundheitsförderung gründen sich in der Regel auf die Partizipation der Beteiligten. Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen entscheiden gemeinsam, welche gesundheitsbezogenen Probleme sie lösen wollen und entwickeln gemeinsam Lösungsstrategien für diese Probleme. Dadurch können „Gesunde Organisationen“ entstehen: Schulen, in denen die Akteure vereinbaren, der Gesundheit einen höheren Stellenwert einzuräumen. Eine „Gesunde Schule“ bedeutet, dass sich die Akteure für das Thema Gesundheit begeistern. Das bedeutet natürlich auch, dass gesunde Schüler sich am Gesundheitsverhalten ihrer Lehrer und möglichst auch ihrer Eltern orientieren können.

Der Anstoß zu solchen Schulentwicklungen kann durch Schulprojekte gelingen. Das Projektziel ist es dabei immer, Strukturen zu schaffen, um der Schule eigenverantwortliche Entscheidungen für Gesundheits-Förderungsmaßnahmen zu ermöglichen. Externe Berater können dabei immer nur Prozessbegleiter sein, die die richtigen Fragen stellen, die Antworten noch nicht kennen und auch der Versuchung widerstehen, eigene Antworten dort zu geben, wo die Betroffenen ihren Weg selbst finden müssen.

Schon die Verständigung über die wichtigsten gesundheitlichen Probleme in einer einzelnen Schule kann oft ein schmerzhafter Prozess sein. Beliebte Themen sind Bewegungsmangel, Fehlernährung und Tabakkonsum der Schülerinnen und Schüler. Bewegungsmangel, Fehlernährung und Tabakkonsum der Lehrer/innen werden schon viel zurückhaltender diskutiert. Dabei sind im Hintergrund ungeeignete Konfliktbearbeitungen oder das Suchtverhalten von Eltern ganz wichtige Ursachen.

Insofern gründen sich erfolgreiche Schulprojekte in der Regel auf ein ganzes Bündel von Maßnahmen und auf einen längeren Prozess, in dem dieses Maßnahmenbündel gemeinsam erarbeitet wurde. Auf dieser Grundlage kann es dann gelingen, den Teil der Schülerinnen und Schüler zu erreichen, die sozial bedingt schlechte Gesundheitschancen haben.

In der Praxis ist dafür in jeder Schule ein Steuerungsgremium erforderlich, das die Projektentwicklung verantwortet und sich als Prozesstreiber versteht. In regelmäßigen Beratungen kann dieses Steuerungsgremium dann einen mittel- bis langfristigen Projektplan entwickeln, der mit hoher Transparenz die geplanten Maßnahmen abbildet. Diese Maßnahmen können sehr unterschiedlich sein; sie können die Getränkeversorgung im Schulalltag genauso betreffen wie den Aufbau einer Gesundheitsredaktion für die Schülerzeitung oder die gesundheitsgerechte Optimierung des Schulrhythmus.

Externe Berater kommen dabei nur als Moderatoren in Betracht. Sie haben die wichtige Aufgabe, Methoden des Projektmanagements in die Schulen zu tragen. Interessanterweise sind Schulprojekte immer dann besonders erfolgreich, wenn die schriftliche Darstellung der Arbeitsergebnisse durch den externen Moderator/die externe Moderatorin erfolgt und sich die Schule mit ihren organisatorisch begrenzten Möglichkeiten auf die inhaltli-

che Arbeit konzentrieren kann. Schulische Gesundheitsprojekte gewinnen dann ein hohes Maß an Transparenz und werden viel weniger als zusätzliche Belastung im vollgepackten Schulalltag wahrgenommen.

Schulprojekte mit dem Ziel, nachhaltige Strukturen für eine „Gesunde Schule“ zu entwickeln, werden von den Krankenkassen im Rahmen des § 20 SGB V unterstützt.

Cornelia Baumgart

Tanzen

Im Frühjahr 2005 hat in Berlin das Projekt TanzZeit – Zeit für Tanz in etlichen Schulen begonnen. Es ist ein gemeinsames Projekt des Dachverbands für Zeitgenössischen Tanz mit der Choreographin Livia Patrizi, einem Koordinationsteam und einer Berliner Arbeitsgruppe, die zurzeit aus Vertretern der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport und verschiedenen Einrichtungen wie z. B. der FASTER-THAN-LIGHT-DANCE-COMPANY, der Tanz Tangente, dem Dock 11 und weiteren besteht. Ziel ist es, Zeitgenössischen Tanz in den Vormittagsunterricht zunächst an Berliner Grundschulen zu integrieren.

Ein Grund, das Projekt TanzZeit zu starten, war der mangelnden Anerkennung und Bedeutung von Tanz in unserer Gesellschaft und in unserem Bildungswesen entgegenzuwirken; hierbei geht es vor allem um den modernen Tanz.

Wichtige Argumente sprechen dafür:

- Mit der Integration einer Tanzerziehung in Schulen können alle Gesellschaftsschichten erreicht werden.
- Schüler können mit dem Körper sprechen lernen und den Tanz als Ausdrucksmittel nutzen, um ihre Empfindungen darzustellen und nach außen zu tragen.
- Durch den Tanzunterricht in Schulen wird auch ein zukünftiges Publikum mit mehr Verständnis für die Kunstsparte Tanz herangebildet.

Tanz ist in den Berliner Rahmenlehrplänen z. B. in den Fächern Musik und Sport zwar vertreten – nur bleiben praktische Anregungen in der Regel bei Kinderkreistänzen und Bewegungsliedern stehen.

Tanz ist mehr. Er verbindet u. a. zwei Grundbedürfnisse des Menschen, nämlich:

- sich zu bewegen und
- seine inneren Bilder zu gestalten.

Kleine Kinder finden meist spontan eine eigene Körpersprache, die nicht nur funktional, sondern auch Ausdruck ihrer inneren Welt und Persönlichkeit ist. Bei älteren Kindern, spätestens ab dem Schulalter, wird es allmählich komplexer. Äußere und oft modisch diktierte Vorbilder (z. B. im Film, im Musikfernsehen, Stichwort MTV) spielen eine größere Rolle im Leben der Kinder. Was den Tanz als persönliche Ausdrucksform betrifft, sind diese Vorbilder meist von Nachteil. Viele Kinder versuchen, sich nur an diesen Vorbildern zu messen. Sie sind oft alleine den Medien ausgeliefert, und können Scham- oder Konkurrenzgefühle entwickeln. Die Angst, „etwas Falsches“ zu machen oder „nicht gut genug zu sein“ hemmt den natürlichen körperlichen Ausdrucksdrang.

Der kreative zeitgenössische Tanz bietet Kindern die Möglichkeit, ihre persönlichen Empfindungen, Situationen und Erlebnisse auf eine reflektierte und strukturierte Art zum Ausdruck zu bringen. Diese in Tanz transformierte Bewegung kann Kindern helfen, Gefühle zu bewältigen und so eine Befreiung zu erleben.

Es gibt viele wissenschaftliche Studien, die gezeigt haben, warum Bewegung für Kinder unerlässlich ist und wie Bewegung auch kognitive Lernbereiche und soziale Kompetenzen fördert. Darauf muss ich hier sicher nicht näher eingehen. Auch die Pisa-Studie hat gezeigt, dass Schulen mit einer ausgeprägten musisch-ästhetischen Erziehung bessere Lernergebnisse aufweisen. Dennoch liegt der Schwerpunkt in der Veränderung im Bildungswesen auf der Standardisierung und Vergleichbarkeit von Wissen.

Das Projekt TanzZeit will eigentlich nichts Neues erfinden. Der Gedanke, Tanz in nicht-privilegierten Gesellschaftsschichten zu stärken, wird schon länger auf unterschiedliche Weise umgesetzt, z. B. in der frühkindlichen Tanzerziehung in Großbritannien oder Holland und seit drei Jahren auch in NRW mit dem Projekt „Tanz in Schulen“. Um stärker nach außen auftreten zu können, ist es wichtig, das geschilderte Ziel gemeinsam anzugehen.

So gründete sich schnell und unbürokratisch die Initiative „TanzZeit – Zeit für Tanz in Schulen“. Das Koordinationsteam arbeitet in Kontakt mit der Arbeitsgruppe an der Umsetzung eines speziell für Schulen entwickelten Konzepts.

Professionelle Künstler unterrichten Schüler vorerst in Grundschulen in verschiedenen Bezirken der Stadt. Die Pilotphase des Projekts startet mit 37 Schulklassen in 25 Schulen, einer Auswahl von 75 angemeldeten und über hundert weiteren interessierten Schulen.

Die Hälfte der über siebzig Bewerbungen von Tänzern, Choreographen und Tanzpädagogen werden im Regelunterricht im ersten Schulhalbjahr 2005/06 mit der künstlerischen Tanzerziehung beginnen und an der Evaluation und Dokumentation des Projekts mitwirken.

Auch wenn sich nicht alle Schüler/innen vorrangig für Tanz interessieren, sollen sie die Möglichkeit haben, etwas über Tanz zu lernen und zu erfahren, genauso wie sie in der Schule Zugang zur Mathematik, Musik, Sprache und vielem mehr bekommen, damit sie selbst entscheiden können, ob es sie interessiert oder nicht. Musisch-ästhetische Erziehung muss und soll nicht pädagogisiert werden; Schüler wollen nicht nur belehrt werden, sie wollen Leidenschaft spüren.

Schülern die Chance zu geben, von der Leidenschaft professioneller Künstler zum Tanz angesteckt zu werden und somit den Wunsch, selbst tanzen zu wollen, zu entdecken – ihrer persönlichen Erlebnis- und Gefühlswelt darin Ausdruck zu verleihen – das ist ein Ziel des Projekts TanzZeit.

Klaus Lutz

Zur Kurzvorführung des Schulzirkus „Molto Vitale“ der Freien Waldorfschule Emil Molt

Ich spreche als Waldorflehrer aus Zehlendorf zu Ihnen. Gleichwohl ist es trotz unserer „geschützten“ Verhältnisse unübersehbar, dass die in Ihrem Flyer genannten Probleme auch bei uns auftauchen: Motorische Schwächen, Wahrnehmungsprobleme, Unruhe oder Ungeduld, Hör- und Sprachprobleme etc. nehmen auch wir vermehrt bei den Aufnahmegesprächen wahr. Neben den unterschiedlichen Fächern, die diese Schwierigkeiten aufgreifen und verbessern können – Eurythmie, Handarbeit, bewegungs- und sinnesorientierter Unterricht... – gibt es den Entwicklungsförderungsbe reich (Förderunterricht, Heileurythmie, Kunsttherapie, Schulärztin), um die Kinder zu unterstützen.

Den Schulzirkus betrachten wir als etwas zwischen diesen Bereichen Angesiedeltes. Er ist freiwillig, aber in der Schule, es wird gelernt und gefördert. Er ist eine AG und wird von drei Mitarbeitern und vielen Eltern getragen. Es wird an mindestens zwei Tagen die Woche je anderthalb bis zwei Stunden geübt. Vor den – ganz wichtigen – Aufführungen intensivieren sich die Proben der einzelnen Nummern nochmals. Wer heute zugeschaut hat, konnte beobachten, welche Bereiche angesprochen und gefördert werden: Gleichgewicht, Rechts-Links-Koordination, Feinmotorik in Händen und Füßen, Raumorientierung, Mut, physische und psychische Beweglichkeit, Kondition, Ausdauer, Mitdenken, Gruppenverantwortung etc.

Was so leicht und spielerisch aussieht, hat meist einen langen Übungsweg hinter sich. Ist die Begabung vorhanden wie bei einem Seil springenden Jungen (z. B. im Doppelseil oder selbst noch auf der Kugel Seil gesprungen), muss sie in Bahnen geführt werden: ausdauerndes Dranbleiben, sprühendes, überaktives Tun in die Sache lenken, Zurückhaltung innerhalb der Gruppe ausbilden, Spitzenkönnen trotzdem fördern. Ist wenig Begabung da, kann trotzdem etwas erreicht werden: Selbstvertrauen, mit

Ausdauer kann jeder etwas lernen, auch mit Kleinigkeiten kann ich die Gruppe stützen, bin Teil davon, motorische Schwierigkeiten werden geringer.

So ist auch Ziel, dass möglichst alle Kinder alle „Geräte“ in Grundlagen beherrschen, also auf dem Hochseil, den Kugeln laufen können, Gleichgewicht hierbei, wie auf den Ein- oder Hochrädern üben, mit vielen Dingen jonglieren können, Artistik und Ästhetik beim Bodenturnen, Springen oder am Trapez kombinieren usw. In einer fertigen Nummer darf dann die Höchstleistung in einer Sache oder die Kombination mehrerer Disziplinen gezeigt werden – oder eben das, was man selbst als eigene Höchstleistung beitragen kann. Das ist vielleicht der größere Erfolg.

Zum Schluss noch neben den genannten einzelnen bewegungsfördernden Maßnahmen einige andere wichtige Aspekte und Ziele der Zirkusarbeit:

- Vorstellungen im Rahmen einer choreografischen, mit Kostümen gestalteten Aufführung sind wichtig als Ziel
- dabei ist jeder wichtig: wer bei einer Nummer mitmacht und „nur“ mit drei Bällen jongliert, die helfende Mutter bei den Kostümen, der Vater, der den LKW fährt, die Hochradjonglierkünstlerin...
- das soziale Lernen innerhalb der kleinen und großen Gruppe zu üben
- Erkennen und Fördern der spezifischen Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes durch differenzierte Aufgaben.

Sicher konnte hier vieles nur in Kürze genannt werden. Selbst Beobachten wäre hier die Empfehlung – schauen Sie sich eine Kinderzirkusvorstellung an; am besten natürlich „Molto Vitale“ der Emil-Molt-Schule.

Mario Dobe

„Stell dir vor, es ist Schulschluss, und keiner will nach Hause“

Montag, 23. Mai, 16.07 Uhr:

Eine Mutter steht auf dem Schulgelände und ruft nach ihrem Sohn: „Julius! Julius! Nun komm doch endlich, wir wollen nach Hause!“ Antwort des Jungen: „Nee, ich will noch mit meinen Freunden spielen!“

Dienstag, 24. Mai, 16.25 Uhr:

Unter meinem Büro im Elterncafé sitzen etwa zehn Eltern zusammen und unterhalten sich über Erziehung, die bevorstehenden Personalprobleme der Schule, über das Leben im Kreuzberger Kiez und Gott und die Welt. Ihre Kinder spielen Fangen oder Versteck.

Mittwoch, 25. Mai, 16.10 Uhr:

Auf meinem Weg zum Kopierer durch das Lehrerarbeitszimmer treffe ich vier Kolleginnen und Kollegen, die zusammensitzen und ein Projekt planen. Um 17.00 Uhr sind die Vier noch immer da.

Donnerstag, 26. Mai, 15.55 Uhr:

Eine Erzieherin bittet Mürside, das Einrad jetzt wieder zurückzugeben, da um 16.00 Uhr Schulschluss sei. Mürside beklagt sich bitter darüber, dass sie gerade das Gefühl habe, fahren zu können, und jetzt sei schon wieder Schluss.

Freitag, 27. Mai, 12.00 Uhr:

In einer 4. Klasse arbeiten die Kinder an ganz verschiedenen Sachen:

- An einer simulierten Kreuzung diskutieren drei Kinder die Vorfahrtsregeln.
- Einige Kinder sitzen an einem Fragebogen zur Vorbereitung auf die Radfahrprüfung.
- Andere Kinder schrauben an einem Fahrrad und versuchen die Beleuchtungsanlage in Ordnung zu bringen.

- Auf dem Pausenhof üben vier Kinder zusammen mit der Erzieherin das Linksabbiegen.

Für alle diese Kinder gilt um 12.00 Uhr: Schluss damit, der Unterricht ist jetzt vorbei, ihr müsst zum Mittagessen. Und die meisten Kinder sind ärgerlich, dass sie nicht weitermachen dürfen.

Freitag, 17. Juni, 13.00 Uhr:

Drei Lehrerinnen und zwei Erzieherinnen machen sich gemeinsam auf den Weg ins Wendland, da sie in Vorbereitung eines gemeinsamen Projekts mit der Freien Universität zum Thema „Rassismus und interkulturelle Erziehung“ an einem Wochenendseminar teilnehmen werden.

Dienstag, 21. Juni, 16.50 Uhr:

Eine Lehrerin, die aus familiären Gründen nach Freiburg umzieht, zeigt mir das Geschenk, welches sie von den Kindern ihrer bisherigen 2. Klasse bekommen hat: eine Kette, deren Anhänger aus Metallplättchen besteht, in die eingraviert worden ist, was die Kinder nach zwei Jahren Unterricht bei der Lehrerin mitnehmen. Eine Metallplatte pro Kind – und darauf sind Worte zu finden wie „Vertrautsein“, „Sie mag uns“, „Sorgen erzählen“, „Lehrer lieb haben“, „Liebvolle Hilfe“, „Zuneigung“, aber auch „Gerne lesen“, „Buchstabenstunde“, „Deutsch“, oder „Geduldiger Sein“, „Leise Arbeiten“, „Mich Konzentrieren“. Sind dies typische Situationen für eine Schule?

Können dies typische Situationen für eine Halbtagschule sein?

Einige dieser Beispiele sind sicherlich an vielen Schulen zu finden, anderes bedarf der besonderen Organisationsform einer gebundenen Ganztagsgrundschule, vieles hat mit den Personen zu tun, die mit den Kindern arbeiten.

An dieser Stelle zwei Anmerkungen: Ich werde im weiteren Verlauf meines Kurzvortrages nur noch das Wort „Ganztagsgrundschule“ verwenden und auf den Zusatz „gebunden“ verzichten, meine aber immer die gebundene Ganztagsgrundschule, die aus Sicht vieler Experten und auch aus meiner Sicht die einzige wirkliche Ganztagschule ist. Die anderen Formen, wie z. B. der offene Ganztagsbetrieb in den meisten Berliner

Ganztagsgrundschulen, ist lediglich die Verlagerung der Hortbetreuung unter das Dach der Schule, da nicht alle Kinder Anspruch auf die zusätzliche pädagogische Arbeit mit ihnen haben.

Ich werde außerdem für die Zeit, die nicht durch die Stundentafel abgedeckt ist, den Begriff „Freizeit“ verwenden. Damit will ich nicht die Arbeit der Erzieherinnen abqualifizieren, aber mir ist noch kein Begriff eingefallen, der besser zu verwenden wäre. Der Begriff der „Betreuung“, wie er jetzt häufig in Berlin verwendet wird, erinnert mich zu sehr an Beaufsichtigung, weshalb er keinesfalls eine Alternative darstellt. Was benötigt also eine Ganztagsgrundschule, wenn der Titel meines Vortrages zutreffen soll?

Zunächst einmal Kinder, deren Eltern erkannt haben, dass die Ganztagsgrundschule mit einer Anwesenheitsverpflichtung von 8.00 bis 16.00 Uhr an vier Tagen in der Woche mit einem rhythmisierten Schultag eine Chance für die Kinder darstellt. Weiterhin benötigt eine solche Schule Pädagoginnen, die ihren Beruf anders denken als Vormittagslehrerinnen und Nachmittagshorterzieherinnen. Es müssen Pädagoginnen sein, die bereit sind zu Offenheit, Transparenz, Kooperation, Kommunikation und weitestgehender Zusammenarbeit. Was würde es den Kindern und ihrer Bildung nutzen, wenn die Bereiche Unterricht und Freizeit nur nebeneinander herlaufen würden? Wenn es keine Verknüpfung oder Verzahnung zwischen diesen beiden Bereichen gäbe? Mehr Bildung, wie gefordert, kommt nicht allein daher, dass Schul- und Sozialpädagogen den gleichen Chef haben. Die Pädagoginnen müssen die Selbstverpflichtung haben, miteinander zu kooperieren und den Tagesablauf der Kinder gemeinsam zu gestalten. Dabei sollen die beiden verschiedenen Professionen ganz klar ihre Kompetenzen einbringen. Teamarbeit ist gefragt, Anerkennung für die Konzepte der Partnerin, Diskussion der und manchmal auch Auseinandersetzung über die angestrebten Ziele.

Eine Ganztagsgrundschule, in der keiner nach Hause gehen will, braucht auch andere Formen von Unterricht in Organisation und Inhalten. Unterricht in 45-Minuten-Häppchen erfüllt die Zielvorstellungen nicht. Das Schaffen von zusammenhängenden Zeiten für Unterricht und Freizeit ermöglicht z. B. die Arbeit in Projekten oder Formen von Binnendifferenzierung durch Wochenplanarbeit oder Stationenlernen.

Förderung der Selbstständigkeit beim eigenen Lernen und Selbstverantwortung für dasselbe sind Ziele, die sich mit gleichschrittigem, frontalem Unterricht nicht erreichen lassen. Die Orientierung an den zu erreichenden Kompetenzen – und weniger an den zu lernenden Inhalten – ist für mich ein wesentliches Merkmal eines an die heutigen Notwendigkeiten angepassten Unterrichts.

Eine Ganztagsgrundschule im Sinne meines Vortragstitels benötigt Räume – und zwar im mehrfachen Sinne. Pädagoginnen benötigen nicht immer nur Vorschriften, nach denen sie ihren Unterricht gestalten dürfen, sondern sie brauchen Freiräume, ihren Unterricht an die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes ihrer Lerngruppe anzupassen. Und die Kinder benötigen Freiräume, in denen sie sich bewegen können, um eine eigene Persönlichkeit entfalten zu können.

Räume werden aber auch im rein materiellen Sinne gebraucht. Es darf keine Doppelnutzungen geben, indem der Unterrichtsraum gleichzeitig der Freizeitraum ist. Kinder haben einen Anspruch auf getrennte Räume für Arbeit und Spiel. Gebraucht werden auch Räume mit unterschiedlichen Funktionen: verschiedene Werkstätten sowie Räume, in denen auch bei schlechtem Wetter gespielt und getobt werden kann. Und außerdem haben die Kinder ein Anrecht auf viel Platz in den Außenanlagen.

Eine gut funktionierende Ganztagsgrundschule benötigt aber auch genügend Personal. Standard sollte sein, dass eine Erzieherin für eine Klasse zuständig ist, dass es darüber hinaus aber auch noch Erzieherinnen gibt, die Arbeitsgemeinschaften anbieten können, Krankheitsvertretungen übernehmen und in Klassen, in denen sich mehrere Kinder befinden, die besondere Aufmerksamkeit benötigen, unterstützend mitarbeiten.

Außerdem sollten die Erzieherinnen genügend Zeit für Vorbereitungen und Teambesprechungen eingeräumt bekommen. Der Personalschlüssel, der derzeit von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport angewendet wird, erfüllt diesen Standard nicht. Es ist für mich unbegreiflich, wie von Erzieherinnen mehr als Beaufsichtigung der Kinder erwartet wird, wenn eine Erzieherin für mehr als 30 Kinder zuständig sein soll.

Sicher habe ich jetzt nicht alle Voraussetzungen genannt, die dazu führen, dass der Satz „Stell dir vor, es ist Schulschluss und keiner geht nach Hause“ Wirklichkeit wird. Es gibt zu viele Gründe, die dazu geführt haben, dass die Hunsrück-Grundschule eine Ganztagsgrundschule ist, in der die Menschen gerne sind, als dass ich sie in der mir zur Verfügung stehenden Zeit alle hätten nennen können.

Die Beispiele am Anfang meines Vortrages stammen aus dem heute zu Ende gehenden Schuljahr. Ich hoffe, auch im nächsten Schuljahr solche Situationen erleben zu dürfen. Zum heutigen Zeitpunkt bin ich allerdings eher skeptisch – was nicht unbedingt meinem Naturell entspricht. Die Bedingungen, unter denen Ganztagsgrundschule erfolgreich sein kann, werden – und das ist nicht nur meine Meinung – zurzeit durch die Politik nicht geschaffen. Als einer der Sprecher der Interessenvertretung gebundener Ganztagsgrundschulen habe ich den Schulsenator aufgefordert, gleich zu Beginn des nächsten Schuljahres mit den betroffenen Schulen und ihrer Interessenvertretung über inhaltliche, personelle und materielle Standards der Ganztagsgrundschulen zu sprechen und gemeinsam zu Ergebnissen zu kommen, die uns Verlässlichkeit in der Ausstattung bringen. Ich erhoffe mir auch von Veranstaltungen wie dieser und der Arbeit der Werkstatt „Schule wird Lebenswelt“, dass wir Anregungen für unsere Arbeit und Unterstützung bei der Durchsetzung der notwendigen Standards erhalten.

Oggi Enderlein/Lothar Krappmann

Thesen für eine „gute Ganztagschule“

Diese Thesen gehen von den entwicklungsspezifischen Lebensbedürfnissen von Kindern zwischen etwa sechs und 14 Jahren aus. Sie wollen dazu anregen, die Kinderperspektive einzunehmen.

Sie stellen die Rechte des Kindes auf gesunde körperliche, geistige, soziale und emotionale Entwicklung, auf lernende Einführung in die Welt des Wissens und Könnens und ihre Beteiligung und Verantwortung an der Gestaltung gemeinsamen Lebens ins Zentrum.

Voraussetzung ist, dass die in der Schule tätigen Erwachsenen die Interessen der Kinder wahrnehmen und vertreten und dass sie ihr Handeln an den altersgemäßen Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten der Kinder orientieren mit dem Ziel, die Persönlichkeitsentwicklung jedes einzelnen Kindes in allen Bereichen individuell zu unterstützen und Schaden abzuwenden.

Kinder nehmen Erwachsene, die in der Schule tätig sind, in erster Linie als „Erwachsene“ wahr. Für sie ist es im Prinzip zweitrangig, ob es sich um Lehrer oder Erzieher, um Hausmeister, Psychologen, Helfer oder Eltern anderer Kinder handelt. Wichtiger als die Unterscheidung nach Berufsfeldern ist für ein Kind zu wissen, wofür die einzelnen Erwachsenen zuständig sind und dass die Gruppe der zuständigen Erwachsenen das „Dach“ über dem „Haus“ bilden, in dem sich das Kind geschützt und geborgen fühlt und in dem es sich frei entfalten kann.

Eine Schule ist für die Bildung und Entwicklung von Mädchen und Jungen ein Gewinn, wenn diese mit „Schule“ folgende Einstellungen und Gefühle verbinden können.

Hier werde ich ernst genommen, hier kann ich lernen und wachsen!

1. Etwas zu lernen und zu können ist eine wunderbare Erfahrung! Meine Fragen werden beantwortet, meine Ideen und Gedanken ernst genommen, ich komme voran und ich bin stolz, dass ich immer mehr weiß und kann.
2. Hier wird mir das zugetraut und zugemutet, was ich leisten kann, und diese Leistung wird wertgeschätzt: Die Erwachsenen wissen, wo meine Stärken sind, und fordern mich heraus. Aber sie kennen auch meine schwachen Seiten. Sie gestehen mir zu, dass ich manches noch nicht kann oder weiß, was andere in meinem Alter schon können und wissen, und sie ermutigen mich, an den Schwächen zu arbeiten, ohne dass ich mich minderwertig fühle und schämen muss oder gar ausgeliedert werde.
3. Ich kann selbst mitentscheiden, was ich erreichen möchte. Die Erwachsenen helfen mir dabei und sagen mir am Ende auch genau, was gut ist und wie ich etwas besser machen kann. Das brauche ich, um zu wissen, woran ich weiter arbeiten muss.
4. Wenn ich etwas nicht schaffe, was ich erreichen möchte, wird mir geholfen: von den Erwachsenen oder von Kindern, die es können – egal, ob sie so alt wie ich, älter oder jünger sind. Und wenn ich etwas kann oder weiß, was ein anderer noch nicht kann oder weiß, dann helfe ich.
5. Ich kann mein Arbeitstempo selbst bestimmen. Keiner unterbricht mich, wenn ich konzentriert arbeite. Aber ich werde auch nicht zu einer Arbeit gezwungen und nicht dazu, mich zu konzentrieren, wenn ich es gerade nicht kann.
6. Besonders profitiere ich von „Projekten“, bei denen wir über mehrere Wochen zusammen mit jüngeren und älteren Kindern etwas erforschen, anfertigen oder auf die Beine stellen, weil wir gemeinsam versuchen herauszufinden, wie man etwas macht, wie etwas geht oder funktio-

niert, wie Dinge zusammenhängen. Am Ende des Projekts haben es alle zusammen geschafft, und das ist ein gutes Gemeinschaftsgefühl.

7. Weil Erwachsene in der Schule am Vor- und Nachmittag verschiedene Angebote machen, kann man noch mehr erfahren, tun und lernen: Fahrrad reparieren, Gitarre spielen, Fußball trainieren, tanzen, Theater spielen, Arabisch lernen, Vögel bestimmen – Dinge, die uns Lehrer und Erzieher nicht vermitteln, weil sie nicht alles können. Von diesen anderen Erwachsenen erfahren wir auch mehr darüber, wie das Leben außerhalb der Schule ist, wenn man erwachsen ist.
8. Wir sind nicht immer nur in der Schule, sondern gehen auch oft zu anderen Orten, wo wir Interessantes erleben, erfahren, kennen lernen, uns aneignen und üben können.
9. Und es gibt so gut wie nie Hausaufgaben, weil wir alle Übungen, Anwendungen zur Festigung des Gelernten oder Vorbereitungen fast immer in der Schule gemeinsam oder in stiller Einzelarbeit machen können.

Die Schule ist meine Welt, hier kann ich aufleben, mich entfalten und zu mir kommen.

10. Grenzen und Freiräume werden erklärt und fest vereinbart. Sie ändern und erweitern sich mit meinem Alter.
11. Die Erwachsenen fragen mich und die anderen Kinder nach unserer Meinung und unseren Ideen, wenn es um Dinge geht, die für uns wichtig sind oder die uns betreffen, und unsere Meinung wird ernst genommen.
12. Hier gibt es Erwachsene, die mich mögen und schätzen, denen ich vertraue, weil sie mir zuhören, mich ernst nehmen und mich bestärken; die mir aber auch sagen, wenn ich mich falsch verhalte und wie ich es besser machen kann.

13. Ich brauche keine Angst vor der Schule zu haben, nicht vor Entwertung, Beschämung oder Ausgrenzung durch Lehrer und auch nicht vor seelischen oder körperlichen Verletzungen durch andere Kinder.
14. Es gibt Regeln, die alle kennen – und ich kann mich darauf verlassen, dass Kinder und Erwachsene darauf achten, dass sie eingehalten werden (zum Beispiel, dass wir unsere Kraft aneinander messen dürfen, aber keiner dem anderen absichtlich wehtun darf).
15. Wenn ich Energie habe, bekomme ich von den Erwachsenen etwas zu tun, wenn ich erschöpft und müde bin, kann ich mich zurückziehen und ausruhen oder etwas für mich selbst machen.
16. Es gibt genug Zeit und Orte, wo wir Kinder, ganz für uns, mit anderen Kindern zusammen sein können.
17. Die Mittagspause ist lang genug, um mich auszutoben, zusammen mit Freunden oder allein etwas zu machen, was Spaß macht, oder mich zurückzuziehen, mich mit meinem Hobby zu beschäftigen, zu lesen, ein Musikinstrument zu spielen oder ein Kunststück einzuüben, am PC zu arbeiten oder miteinander etwas „Richtiges“ zu machen – zum Beispiel etwas zu organisieren, was für alle wichtig ist, etwas herzustellen, zu reparieren, zu erfinden.
18. In der unterrichtsfreien Zeit sind zwar Erwachsene da, die man rufen oder fragen kann, aber wir Kinder können selbst erfinden und entscheiden, was wir machen wollen, wenn es nicht gefährlich, schädlich oder rücksichtslos ist.
19. Es gibt auf dem Schulgelände und im Schulhaus genug Platz und Gelegenheiten, um mit anderen zu spielen, Sport zu treiben, Kunststücke zu üben oder zu experimentieren. Es stehen Sport- und Spielgeräte zur Verfügung, es gibt Klettermöglichkeiten, Bereiche, in denen man bauen und gestalten kann, aber auch Verstecke, geheime und ruhige Ecken.

20. Es gibt Bücher, Hefte, Zeitschriften, DVDs, Videos und Musikkassetten, die zu meinem Alter passen und die ich ausleihen kann. Ich kann am Computer arbeiten. Es gibt Material zum Werken, Malen und Gestalten. Es gibt Leihinstrumente für Kinder, die ein Musikinstrument ausprobieren möchten. Und für alle Bereiche sind Erwachsene da, die mir helfen, wenn ich Rat und Hilfestellung brauche.
21. Die Räume sind freundlich, sauber und gepflegt. Es riecht angenehm und es ist in den Arbeitsräumen nicht laut.
22. Es gibt ein gutes Mittagessen, bei dem sich jeder selbst nimmt, und auch sonst gibt es frisches Obst und immer etwas zu trinken.
23. Auch nach Schulschluss und in den Ferien ist meistens jemand in der Schule. Dort kann ich mich dann mit anderen Kindern treffen. Und auch Erwachsene, die in der Nähe der Schule wohnen, treffen sich da, und manche machen etwas mit uns.

Vielfache Erfahrungen bestätigen, dass es auch für die Lehrenden zufriedenster und entspannter ist zu arbeiten, wenn sich das gemeinsame Arbeitsziel an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder ausrichtet. Ein angenehmes Schulklima wirkt sich erwiesenermaßen positiv auf die Schulleistungen aus. Für eine menschlichere und erfolgreichere Schulkultur müssen wir umdenken. Weg von der Frage: „Welchem Anspruch müssen Kinder und Jugendliche in welchem Alter gerecht werden?“ hin zu der Frage: „Was braucht dieses eine Kind, um sich in seiner ganzen Persönlichkeit gesund weiterentwickeln zu können?“ Diese Grundhaltung einem heranwachsenden jungen Menschen gegenüber hat viel mit der Vermittlung und Verwirklichung mitmenschlicher und demokratischer Werte zu tun.

Die Autorinnen und Autoren

Cornelia Baumgart, Projekt „TanzZeit“, Berlin

Prof. Dr. Frank Bittmann, Universität Potsdam, Institut für Sportmedizin und Prävention. Schwerpunkt: Entwicklungsförderung durch Bewegung

Prof. Dr. Frank Bittmann, Universität Potsdam, Institut für Sportmedizin und Prävention. Schwerpunkt: Entwicklungsförderung durch Bewegung

Mario Dobe, Schulleiter der Hunsrück-Grundschule Berlin-Kreuzberg.

Oggi Enderlein, Diplompsychologin, Supervisorin BDP, Koordinatorin der „Initiative für Große Kinder e.V.“ und der Werkstatt „Schule wird Lebenswelt“

Conny Fischer, Diplomsozialpädagogin, Fortbildungsinstitut für die pädagogische Praxis (FiPP) e.V. Schulberatung, Schwerpunkt: Arbeit mit Schülerinnen und Schülern

Prof. Dr. Lothar Krappmann, Mitglied der Kommission für die Rechte des Kindes der Vereinten Nationen, ehemaliger wissenschaftlicher Mitarbeiter des Max-Planck-Instituts für Bildungs- und Entwicklungsforschung Berlin, Honorarprofessor für Soziologie der Erziehung an der Freien Universität Berlin

Prof. Dr. Bärbel Kirsch, emeritierte Professorin der Universität Potsdam, Institut für Psychologie. Schwerpunkt: Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie

Antje Hendriks, Stadtplanerin und Architektin bei GRUPPE PLANWERK Berlin. Schwerpunkt: Stadtentwicklung und Partizipation von Kindern

Klaus Lutz, Lehrer an der Freien Waldorfschule Emil Molt, Berlin

Dr. Jörg Maywald, Soziologe, Geschäftsführer der Deutschen Liga für das Kind und Sprecher der National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland

Barbara Tennstedt, Diplom-Pädagogin, Geschäftsführerin des Fortbildungsinstituts für die pädagogische Praxis (FiPP) e.V.
Schwerpunkt: Pädagogik und Konzeption

Dr. Dieter Sommer, ZAGG Zentrum für angewandte Gesundheitsförderung und Gesundheitswissenschaften GmbH, Berlin

Dr. Hartmut Wedekind, Humboldt Universität Berlin, Institut für Grundschulpädagogik. Schwerpunkt: Lernwerkstätten

IMPRESSUM

Herausgeber

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH (DKJS)

Autoren

Mitglieder der Initiative für Große Kinder

Satz & Layout

progress4 GbR, Greifswald

Weitere Informationen zum Thema erhalten Sie im Internet unter

www.ganztaegig-lernen.de

www.ganztagsschulen.org

© Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Berlin 2005

Tempelhofer Ufer 11

10963 Berlin

www.dkjs.de

Dokumentation 01

ISBN 3-9809294-8-5