



## IHR SEID GEFRAGT!

Qualität von Ganztagsschule aus Sicht der Kinder und Jugendlichen

## **IHR SEID GEFRAGT!**

Qualität von Ganztagschule  
aus Sicht der Kinder und Jugendlichen

Oggi Enderlein (Hrsg.)



# Inhalt

<b>Oggi Enderlein</b>	<b>5</b>
Kinder und Jugendliche an Schulentwicklung beteiligen?	
<b>Barbara Tennstedt</b>	<b>10</b>
Vom Beobachten zum Handeln. Wie sich Kinder zur Qualität ihrer Schule äußern und Erwachsene damit umgehen sollten	
<b>Carla Koch/Katharina Priemer</b>	<b>36</b>
Schülerinnen und Schüler entwickeln ihre Schule. Ein Erfahrungsbericht über die Möglichkeiten und Konsequenzen der Mitgestaltung von Schule durch Kinder	
<b>Rebekka Bendig</b>	<b>57</b>
„Hausaufgabe für die Erwachsenen.“ Kinderbeteiligung mithilfe externer Prozessmoderation	
<b>Vincent Steinl</b>	<b>84</b>
Schulqualität aus Jugendsicht. Eine kleine Umfrage unter SV-Berater/innen	
<b>Katrin Hille</b>	<b>104</b>
Schüleraussagen im Spiegel der Wissenschaften vom Lernen	
<b>Ludwig Bilz</b>	<b>121</b>
Was gefährdet die psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern? Empfehlungen für eine gesundheitsförderliche Gestaltung von Ganztagschulen	
<b>Felix Brümmer/Wolfram Rollett/Natalie Fischer</b>	<b>141</b>
Schülerinnen und Schüler als Experten für die Ganztagschule. Aktuelle Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)	

Ludger Pesch	158
Das Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrund- schule. Die Vision einer kindgerechten Schule	
Anhang: Antworten von Schülerinnen und Schülern	173
„Das Schönste“ und „das Blödeste“ an Schule	
Die Autorinnen und Autoren	183
Impressum	187

**Oggi Enderlein**

## **Kinder und Jugendliche an Schulentwicklung beteiligen?**

Ist es sinnvoll, Mädchen und Jungen zu fragen, wie eine Schule sein sollte, die aus ihrer Sicht „gut“ ist? Die Verantwortung für Inhalte, Organisation, Ausstattung und Erfolg von Schule liegt schließlich bei den Erwachsenen. Sie sind es, die Schule planen, organisieren, gestalten und „machen“. Und es hängt von ihnen ab, ob eine Schule – nach welchen Kriterien auch immer – „gut“ oder „weniger gut“ ist.

Qualitätskriterien von Schule richten sich dementsprechend an die verantwortlichen Erwachsenen, in erster Linie an die Schulleitungen und Lehrkräfte. Der Rahmen, in dem sich diese Akteure vor Ort bewegen, wird im Großen und Ganzen von Schulverwaltungen festgelegt, die ihrerseits Vorgaben von Politikern umsetzen, die sich wiederum an ökonomischen Kriterien, an Bildungskonzepten, an internationalen Vergleichsstudien wie PISA, an wissenschaftlichen Erkenntnissen, an Erwartungen von Eltern, vielleicht auch an Wünschen von Unternehmern oder neuerdings auch an Empfehlungen von Gesundheitsexperten (und oft genug wohl auch an persönlichen Schulerfahrungen) orientieren.

So sind in den letzten Jahren in der Bundesrepublik sechzehn Varianten von mehr oder weniger komplexen Qualitätsrahmen entstanden, die sich je nach Bundesland an einem von mindestens acht verschiedenen wissenschaftlichen Qualitätsentwicklungsverfahren orientieren (SEIS, QUIGS, QUASt, ISO Norm 9010, EFQM, GAB München, Q2E, Selbstevaluation an Schulen in Baden-Württemberg). Eine Übersicht hat das Institut für Schulentwicklungsforschung in Dortmund zusammengestellt, das auch einen detaillierten Qualitätsrahmen speziell für Ganztagschulen entworfen hat (vgl. Kamski et al. 2009). In den verschiedenen Qualitätsrahmen spielen neben den Leistungs- und Ergebniskriterien Professionalität des Personals, Unterrichtsqualität, Förderkonzepte, Ausstattung, Zufriedenheit (und Fehlzeiten) der Lehrkräfte, Managementqualitäten der Leitung, schulinterner Evaluation etc., zwar durchaus auch Merkmale und Kriterien wie „Schulzufriedenheit“, „Schulkultur“, „soziales Klima in Klasse und Schule“ eine Rolle. Doch das Kriterium „Beteiligung von

Schülerinnen und Schülern“ (bzw. „Partizipation“) kommt nur in wenigen Aufstellungen explizit vor und wenn, dann wird deren Beteiligung häufig in einem Atemzug mit der „Beteiligung von Eltern“ genannt.

In dieser Gleichsetzung von Schüler- und Elternschaft in Sachen „Mitsprache“ spiegelt sich vermutlich eine Unsicherheit im Umgang mit Kindern, die ihre eigenen Belange scheinbar noch nicht differenziert benennen, geschweige denn vertreten können: Wer spricht für sie? Wie fragt man sie? Wie artikulieren sie sich? Wie interpretiert man ihre Signale? Dürfen Erwachsene, die außerhalb der Familie Verantwortung für Kinder übernehmen, ohne Rücksprache mit den Eltern auf Wünsche, Forderungen, Verweigerungen der Jungen und Mädchen eingehen? Ab wann und wie weit darf man Heranwachsenden eine Beteiligung an Dingen, die sie unmittelbar betreffen, zugestehen, ohne die Verantwortung für ihre Erziehung aus der Hand zu geben und Orientierungslosigkeit, Verwöhnung oder gar Verwahrlosung zu riskieren? Wann ist andererseits der Punkt erreicht, wo zu weit gehende Fremdbestimmung durch „Erziehung“ die gesunde Entwicklung von Jungen und Mädchen eher behindert als fördert?

Auch diese Broschüre wird dieses Grunddilemma aller Erwachsenen, die mit Kindern oder Jugendlichen leben und arbeiten, nicht lösen können. Die Beiträge der Autorinnen und Autoren zeigen aber, dass es nicht nur möglich, sondern durchaus im Sinn der Qualitätsdefinitionen Erwachsener auch unverzichtbar ist, Kinder von der ersten Klasse an direkt und indirekt an der Entwicklung von guter (Ganztags-)Schule zu beteiligen, indem man sie in altersgerechter Form fragt.

Die Art und Weise, wie Schule gestaltet ist, beeinflusst ja nicht nur die geistige Entwicklung der heranwachsenden Generation, sie bestimmt darüber hinaus in erheblichem Maß deren allgemeine Lebensqualität. Der Einfluss auf die soziale und emotionale Entwicklung sowie auf die körperliche und geistige Gesundheit wird umso größer, je länger sich die Kinder und Jugendlichen in der Schule aufhalten.

So gesehen ist diese Publikation eine Ergänzung und Fortsetzung der bereits in dieser Reihe erschienenen Themenhefte „Ganztagschule aus Sicht der Kinder: weniger oder mehr Lebensqualität?“ (vgl. Enderlein 2007) sowie „Die

Schule gesund machen! Eine Einladung zum Umdenken“ (vgl. Enderlein/Schattat/Welsch 2008).

Gute Schulen und selbstverständlich auch gute Ganztagschulen zeichnen sich oft durch Teilnahmeprojekte wie Klassenrat, Streitschlichter- oder Budgetprojekte, aus. Diese und andere Methoden, die wichtig und wertvoll sind, um Schule im Interesse der Kinder und Jugendlichen weiterzuentwickeln, stehen in dieser Broschüre dennoch nicht im Fokus.

Das Ziel dieser Publikation ist vielmehr, Erfahrungen aus der Praxis und wissenschaftliche Erkenntnisse zusammenzuführen, um herauszufinden, wie Ganztagschule sein sollte, damit sich Schülerinnen und Schüler dort wohlfühlen, gut lernen und sich in jeder Hinsicht gesund weiterentwickeln können. Die erwachsenen Autorinnen und Autoren sind in unterschiedlicher Form Experten darin, die Botschaften von Kindern und Jugendlichen aufzunehmen, sie zu verstehen, zu sortieren und an die verantwortlichen Akteure weiterzugeben. In vielen Zitaten kommen die Kinder und Jugendlichen in den Beiträgen aber auch selbst zu Wort.

Im ersten Teil stehen Berichte aus der Befragung von Kindern und Jugendlichen „vor Ort“: Barbara Tennstedt berichtet von verschiedenen Projekten und Methoden, mit denen Hort- und Grundschulkindern danach gefragt wurden, was sie an Schule gut und was sie weniger gut finden und worauf die Erwachsenen, die für Schule verantwortlich sind, achten sollten. Die Schulleiterin Carla Koch und ihre Konrektorin Katharina Priemer beschreiben, wie die Verwandlung von einer in vielfacher Hinsicht „veralteten“ Grundschule zu einem „neuen“ einladenden Aufenthalts-, Begegnungs- und Lernort gelungen ist. Rebekka Bendig, die als außenstehende Moderatorin Entwicklungsprozesse an Schulen begleitet, informiert darüber, wie Kinder methodisch an der Entwicklung und Umsetzung eines Schulleitbildes beteiligt werden können und welche Qualitätsmerkmale Kinder aus unterschiedlichen Schulen immer wieder als wichtig benennen. Vincent Steinl hat Erfahrungen und Hinweise von Jugendlichen zusammengestellt, die über ihre eigenen Schulerfahrungen hinaus als SV-Berater/innen Einblick in viele andere Schulen der Sekundarstufe haben.

Im zweiten Teil werden die konkreten und lebensnahen Hinweise der Schülerinnen und Schüler gewissermaßen auf den wissenschaftlichen Prüfstand ge-

stellt: Katrin Hille, die am Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (Ulm) forscht, bestätigt die Wahrnehmungen und Hinweise der Jungen und Mädchen aus lern- und neuropsychologischer Sicht. Ludwig Bilz (Technische Universität Dresden), der an einem Forschungsprojekt der WHO zur psychischen Gesundheit im Kindes- und Jugendalter mitarbeitet, zeigt in seinem Beitrag, wie sehr sich z. B. Klassenklima und Unterrichtsqualität auf das psychische Wohlbefinden von Jungen und Mädchen auswirken. Felix Brümmer und Natalie Fischer vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF, Frankfurt a. M.) und Wolfram Rollett vom Institut für Schulentwicklungsforschung (IfS, Dortmund) berichten von Ergebnissen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Ihre Erkenntnisse bestätigen eindrucksvoll, wie berechtigt es ist, Kinder an der Qualitätsentwicklung von Schule direkt und indirekt zu beteiligen.

Im letzten Beitrag von Ludger Pesch wird quasi der Bogen zur Verantwortung der Erwachsenen geschlagen: Die Erarbeitung des „Berliner Bildungsprogramms für die offene Ganztagsgrundschule“ steht exemplarisch für einen Prozess, in dem Menschen, die für „Bildung, Betreuung und Erziehung“ verantwortlich sind, unter wissenschaftlicher Leitung gemeinsam das Konzept einer Ganztagschule erarbeitet haben, in der die *Entwicklungsförderung* jedes einzelnen Kindes zur zentralen und gemeinsamen Richtschnur für die Arbeit wird.

Als ergänzende Illustration hat uns Katrin Hille freundlicherweise eine Datenliste aus einer ihrer Studien überlassen, die wir ohne größere Überarbeitung und Kommentierung als Anhang zu dieser Broschüre übernommen haben. Diese „O-Töne“ von Mädchen und Jungen bestätigen noch einmal unmittelbar die Erkenntnis der erwachsenen Autorinnen und Autoren, was eine „gute Schule“ auszeichnet: Schule ist gut, wenn man dort etwas lernt. Wichtige Stichworte sind hier zum Beispiel guter Unterricht, subjektive Erfolgserlebnisse, Anerkennung und Wertschätzung, das richtige Maß an Herausforderung, Unterstützung. Schule ist gut, wenn in ihr ein wohltuendes Klima herrscht: Klare Regeln und Strukturen geben Halt und Orientierung, die Umgangsformen sind freundlich-unterstützend, es gibt Zeit und Gelegenheit für Austausch und Begegnung, Räume und Arbeitsplätze sind gepflegt; Schule ist gut, wenn sie Bewegungsfreiheit einräumt: körperlich durch ausreichende Bewegungsmöglichkeiten (und als Gegenpol: auch zum Ausruhen und Entspannen); geistig durch abwechslungsreiche Inhalte und Methoden; räumlich

durch Projekte und außerschulische Erfahrungsangebote; sozial durch vielfältige menschliche Begegnungen. Schule ist gut, wenn die Schülerinnen und Schüler in direkter und in indirekter Form an der Entwicklung der Schule und an ihrem persönlichen Lernprozess beteiligt werden.

Sie, die Betroffenen und unmittelbaren „Abnehmer“ von Schule wissen nämlich sehr genau, was „gute Qualität“ ist. Fragen wir sie!

## Literatur

Kamski, Ilse/Holtappels, Heinz Günter/Schnitzer, Thomas (Hrsg.) (2009): Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster/New York/München/Berlin.

Enderlein, Oggi (2007): „Ganztagschule ... aus Sicht der Kinder: weniger, oder mehr Lebensqualität?“ (DKJS-Themenheft 08). Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.). Berlin.

Enderlein, Oggi/Schattat, Nicole/Welsch, Marion (2008): Die Schule gesund machen! Eine Einladung zum Umdenken (DKJS-Themenheft 11). Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.). Berlin.

**Barbara Tennstedt**

## Vom Beobachten zum Handeln

### Wie sich Kinder zur Qualität ihrer Schule äußern und Erwachsene damit umgehen sollten

#### Was bringt es, die Kindersicht auf die Schulqualität zu erfahren?

Es liegt auf der Hand: Die Kinder sind die Nutzer, gewissermaßen die Kunden all unserer Bildungsanstrengungen. Ihre Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit der Schulqualität, ihre Anregungen und Verbesserungsvorschläge sind das wichtigste Kontrollinstrument für die Pädagogen und Pädagoginnen, die sich täglich für den Bildungserfolg der Kinder engagieren. Dass das nicht immer gelingt, zeigen unter anderem internationale Studien wie PISA. Umso wichtiger ist es, dass Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte Hinweise erhalten, wo es hakt und was sich gut bewährt, damit sie ihre Energie zielgerichtet und effektiv im Interesse der Kinder einsetzen können. Hier ist die Kindersicht auf Schule ein zentraler Baustein. Dabei geht es nicht darum, für alle Kinder nach einem Patentrezept zu suchen, sondern ihre unterschiedlichen Bedürfnisse und Interessen zu akzeptieren und jedes einzelne Kind individuell zu fördern. Das Projekt „Kinderwelten“ hat diesen Gedanken in dem Slogan „Alle Kinder sind gleich, jedes Kind ist besonders“ griffig ausgedrückt.<sup>1</sup>

Die Kindersicht auf Schule ist noch aus einem anderen Grund von Bedeutung: Die Kinder verbinden die Welt der Schule mit der Welt der Familie. Das Wissen der Eltern über die Schule wird stark von dem geprägt, was ihre Kinder zu Hause berichten. Viele Eltern haben die Erfahrung gemacht, dass es wenig bringt, ihre Kinder nach Schulschluss direkt zu fragen, wie es denn heute in der Schule war. Die Kinder antworten dann meist einsilbig, mit einem Wort wie „gut“, „o. k.“ oder „blöde“. Häufig erzählen sie erst später, in ganz an-

---

<sup>1</sup> Das Projekt „Kinderwelten“ verfolgt das Ziel, eine vorurteilsbewusste Kultur des Umgangs im Bereich der Bildung zu etablieren. Träger des Projekts ist das Institut für den Situationsansatz (ISTA) in der Internationalen Akademie gGmbH an der Freien Universität Berlin ([www.kinderwelten.net](http://www.kinderwelten.net); 6.10.2009).

deren Zusammenhängen – zum Beispiel beim Hausaufgaben machen, Schlafen gehen oder am nächsten Morgen – ein Ereignis aus der Schule, das sie belastet oder besonders gefreut hat. Aus diesen Puzzleteilen setzen die Eltern dann ihre Sicht auf die Schule zusammen und verbinden dieses Bild mit eigenen Schulerlebnissen und Eindrücken, die sie von anderen Eltern oder (noch viel zu selten) aus eigener Anschauung bei Schulbesuchen und Hospitationen gewonnen haben. Auch heute ist die Schule noch ein schwarzer Kasten für Eltern, die sich ihr Bild von Schule aus wenigen beleuchteten Stellen zusammenbauen. Deshalb kann die Kindersicht auf Schule auch zu einem wichtigen Anknüpfungspunkt für Gespräche zwischen Eltern und den an der Schule tätigen Fachkräften werden.

### Wie erfahren Erwachsene etwas über die Sicht der Kinder?

Im vorliegenden Beitrag schildere ich Vorgehensweisen, die dazu anregen sollen, den pädagogischen Alltag im Ganzttag dazu zu nutzen, mehr über die Sichtweisen der Kinder zu erfahren. Die Grundlage meiner Ausführungen bilden Erkenntnisse, die ich im Rahmen meiner Tätigkeit im Fortbildungsinstitut für pädagogische Praxis (FiPP e. V.)<sup>2</sup> gewonnen habe; eingeflossen sind aber auch Erfahrungen meiner Institutskollegen und -kolleginnen, die im Rahmen verschiedener Projekte als pädagogische Fachkräfte – nicht jedoch als Lehrkräfte – mit Grundschulen in Berlin zusammenarbeiten. Die beteiligten Kinder sind sechs bis zwölf Jahre alt, die meisten im Hortalter, also jünger als zehn Jahre.

Im Mittelpunkt standen zwei Fragen:

- Wie und bei welchen Gelegenheiten erfahren wir Erwachsenen etwas darüber, wie Kinder ihre Schule sehen?
- Was machen wir mit diesen Erkenntnissen?

<sup>2</sup> FiPP e.V. ist ein freier Träger der Kinder- und Jugendhilfe in Berlin, der in etwa 50 Einrichtungen und Projekten arbeitet; ein wichtiger Tätigkeitsschwerpunkt ist die Zusammenarbeit mit Schulen (siehe [www.fippev.de](http://www.fippev.de)).

Darüber hinaus stütze ich mich auf verschiedene Materialien: Alltagsbeobachtungen und -erfahrungen aus den Horten des FiPP e. V.; Befragungen von Hortkindern; schriftliche, frei formulierte Äußerungen von Kindern zur Frage, wie ihnen der Schulhort gefällt; Ergebnisse von Workshops zur stärkeren Beteiligung von Kindern in der Schule; Berichte über Kinderbeteiligung beim Aufbau einer demokratischen Schulkultur an einer Grundschule; Mitschriften von Gesprächsrunden mit Grundschulkindern zum Thema Beteiligungsmöglichkeiten.

### *Beobachtung und Dokumentation*

Im Schulalltag bringen Kinder nicht nur verbal zum Ausdruck, was ihnen an Schule gefällt oder missfällt. Sie zeigen ihre Empfindungen auf vielfältige Weise: Kinder verstummen im Unterricht, beschäftigen sich mit anderen Dingen oder stören. Im nächsten Moment sind sie wieder eifrig dabei oder erledigen unerwartet sorgfältig eine anstrengende Aufgabe, die sie sich selbst ausgesucht haben.

An einigen Tagen nerven sie die Erwachsenen in den Pausen, weil sie toben, laut sind und andere schubsen. Dann wieder gibt es Tage, an denen sie sich bei jeder Gelegenheit mit einer kleinen Gruppe in den Büschen des Schulhofes verstecken, ein Geheimschriftsystem entwickeln oder alleine eine Zirkusvorstellung organisieren. Manchmal können die Kinder die geltenden Regeln gut einhalten, dann wieder überhaupt nicht. Manchmal sind sie ansteckend fröhlich und engagiert, dann wieder gleichgültig und gelangweilt, traurig und in sich gekehrt.

Wir Erwachsenen können also viel über die Kindersicht auf Schulqualität erfahren, wenn wir sie genau beobachten. Weil Beobachtungen flüchtig sind, kann die Digitalkamera ein wichtiges Hilfsmittel sein: Fotos und kleine Filme helfen uns, mit den Kollegen und Kolleginnen über die Beobachtungen zu sprechen und sie zu interpretieren. Beobachten und Dokumentieren sind in den Kindertagesstätten zu wichtigen Bestandteilen der Arbeit in Bildungsprogrammen geworden. Fotos, Erfahrungsberichte und Notizen über die verbalen Äußerungen eines Kindes werden zusammen mit seinen Arbeiten zu Mappen oder Portfolios zusammengestellt; auf diese Weise können auch die Eltern

umfassende Einblicke in die Entwicklung ihrer Kinder gewinnen (vgl. dazu Elschenbroich et al. 2008).



Die zahlreichen Projekte zur Zusammenarbeit von Kita und Grundschule bieten die Chance, die Mittel der Beobachtung und Dokumentation auch in der Schule stärker und systematisch zu nutzen. Negatives, störendes Verhalten der Kinder kann dann als Signal interpretiert und für das pädagogische Team zum Anlass werden, Maßnahmen zur Verbesserung der Schulqualität durchzuführen. Das zeigen einige Beispiele aus Schulen, mit denen FiPP e. V. kooperiert:

- Die von Kindern selbst organisierte Spielzeugausgabe in den Pausen kann Konflikte mindern.
- Lern- und Spielmaterial, das die Kinder individuell nutzen können, fördert Wissensdrang und Eigeninitiative. Es hilft auch, die Langeweile zu überwinden, die häufig entsteht, wenn alle im mittleren Takt arbeiten sollen.
- Zeiten und Räume, die von Kindern frei und wenig beaufsichtigt genutzt werden können, unterstützen Zufriedenheit, eigenständiges Handeln und Kreativität.

### *Gespräche und Befragungen*

Befragungen sind – ganz besonders bei kleineren Kindern – in Kontexte einzubetten, die ihnen einleuchten und in denen sie entspannt sein können. Fragen sollten möglichst konkret gestellt werden, sich auf kürzlich vorgefallene Ereignisse beziehen und möglichst einen Zweck haben, den sich die Kinder vorstellen können. Hier bietet es sich zum Beispiel an, die Kinder darum zu bitten, den Schulanfänger/innen und ihren Eltern Hinweise zu einem guten Schulstart zu geben. Für Kinder sind Gespräche in Kleingruppen meist entspannender als Einzelgespräche, weil sie dann nicht sofort eine Antwort geben müssen. Die Möglichkeit, dabei essen und trinken zu können, hilft zusätzlich. Vorteilhaft ist auch der Einsatz von Malutensilien, da die Kinder dadurch ihre eigene Auffassung noch auf eine andere Weise ausdrücken können als über Sprache. Wichtig für das Gelingen von Gesprächsrunden ist ein Raum mit einer angenehmen Atmosphäre, wo die Kinder behaglich im Kreis sitzen können.

Diese Prinzipien haben sich in unserer praktischen Arbeit mit Kindern herausgebildet und bei Befragungen im Alltag bereits bewährt. Interessant ist, dass sie in wissenschaftlichen Studien ebenfalls als Erfolgsfaktoren einer gelingenden Kommunikation mit Kindern benannt werden – auch wenn die qualitativen Erhebungsinstrumente in den Studien natürlich wesentlich systematischer und um standardisierte Methoden ergänzt sind (vgl. Beutel 2005, S. 34 ff.; Behr et al. 2007, S. 179 ff.).

### **Beispiele aus der Praxis und ihre Ergebnisse**

#### *Hinweise von Hortkindern an Schulanfänger/innen und ihre Eltern*

Annette Kübler hat im Frühjahr 2008 mit schulerfahrenen Hortkindern darüber gesprochen, wie es war, als sie in die Schule gekommen sind.<sup>3</sup> Sie können sich gut erinnern. In den Antworten der Kinder zeigt sich die ganze Aufregung,

---

3 Die Gespräche führte Kübler im Rahmen des FiPP-Modellprojekts „Ein starkes Team für Bildung – Eltern als Bildungspartner im Übergang von der Kindertagesstätte zur Grundschule“, das in Kooperation mit der FiPP-Kita Fantasia und der Siegerland-Grundschule durchgeführt wurde. Ziel des Projekts ist eine bessere Zusammenarbeit mit Eltern beim Übergang von der Kita in die Schule.

Freude und Ungewissheit über den Schuleintritt: *Schulanfang ist sehr aufregend, denn es ist etwas ganz Neues. – Ich will in die Klasse gehen, in der ich schon ein Kind kenne. – Ich hoffe, dass wir uns nicht streiten. – Ich war zu Beginn sehr schüchtern, weil ich niemand kannte.*

Die Kinder haben sich bei Schulbeginn viele Fragen gestellt. Die meisten drehten sich darum, ob sie einen Freund oder eine Freundin finden werden. Bewegt hat sie aber auch, ob sie in der Schule wohl gut sein und eine nette Lehrerin bekommen werden.



Wir Erwachsenen sind uns darüber bewusst, dass der Schulanfang ein gewaltiger Einschnitt in der Kindheit ist. Aber berücksichtigen wir diese Erkenntnis immer in der Gestaltung dieses Anfangs? Haben die Schulen zum Beispiel Kontakt zu den Kindergärten, aus denen die Kinder kommen? Nehmen wir uns Zeit für die Einbeziehung der Eltern? Sind wir sensibel für die große Sorge eines Kindes, keinen Freund zu finden?

Ein knappes Jahr nach ihrer ersten Befragung von Schüler/innen hat Annette Kübler mit Hortkindern an derselben Schule darüber gesprochen, welche Er-

lebnisse sie als schön empfunden haben. Die meisten waren in der Schuleingangsphase (1. und 2. Klasse), einige besuchten die 3. oder 4. Klasse.

### *Erfolgslebnisse beim Lernen*

Die meisten Aussagen betreffen das Thema „Lernen und Unterricht“. Alle Fächer – Rechnen/Mathematik, Schreiben und Hausaufgaben – werden mit Lob bedacht. Ein Zweitklässler sagt: *Toll war, wie ich heute Schreibschrift gelernt habe*. Die Kinder äußern sich generell positiv zu den Lernmöglichkeiten. Diese Befunde verweisen darauf, dass Kinder das gerne haben, was ihnen gelingt und Freude macht. Wenn sie gut sind und Erfolg haben, mögen sie alle Fächer – auch Mathe: *Ich mag Zahlen*.

### *Auflockerung und Abwechslung*

Manche Aussagen machen sehr deutlich, wie befriedigend manche Situationen für Kinder sind. Der Sportunterricht wird dabei am häufigsten erwähnt, weil es den Kindern gefällt, sich viel bewegen zu können. Aber auch kreative Betätigung macht Spaß, wie eine Erstklässlerin hervorhebt: *Der Unterricht hat mir heute gut gefallen, denn ich durfte ein bisschen mehr malen*. Aufschlussreich ist auch diese Aussage eines Zweitklässlers über seinen Unterricht: *In unserer Klasse haben wir vorne Platz für einen Kreis, dort können wir auch Spiele spielen*. Die Kinder bestärken uns also, das Unterrichtsgeschehen aufzulockern, zum Beispiel durch Malen, Gesprächs- oder Spielkreise. Sehr wichtig sind aber auch Bewegungsmöglichkeiten.

### *Altersgemischtes Lernen in den Jahrgängen 1 und 2*

Viele Kinder empfinden die Altersmischung in den ersten beiden Klassenstufen als bereichernd. Ein Mädchen aus der 2. Klasse sagt: *Nur Zweitklässler wäre langweilig*. Und ein Mädchen aus der 1. Klasse fügt hinzu: *Mit den Zweitklässlern hat man jemand zum Quatschen*. Ganz ähnlich ergänzen sich diese beiden Aussagen: *Ich helfe gerne den Kleinen. – Die Großen helfen mir oft*. Ein Mädchen hat Freundinnen in beiden Klassenstufen, ein anderes bringt die Vorteile des altersgemischten Lernens auf den Punkt: *Gut, weil man kann Verschiedenes lernen, denn man kann auch bei den anderen mit reinhören*. Es wird jedoch auch Kritik geäußert. Ein Junge aus der 2. Klasse fühlt sich von den Kleinen dominiert, denn: *Wir sind nur acht Große!* Eine Kleine ärgert

sich: *Wir kriegen nicht so viele Arbeitsbögen wie die Großen, die dürfen mehr lernen und die spannenderen Sachen machen.* Nur ein Mädchen findet das System generell blöd, *denn die einen lernen das, die anderen das, das ist durcheinander.*

In der Schule gab es zunächst viele Vorbehalte gegen die Altersmischung der Jahrgänge 1 und 2. Die Lehrkräfte waren unsicher, wie sie das Konzept umsetzen sollten, und Eltern reagierten mit Sorge auf das ihnen unbekanntes Modell. Jetzt – nach kaum einem halben Jahr Praxis – zeigen die Äußerungen der Kinder, dass sie die größere Vielfalt in den Lerngruppen schnell erkannt haben und zu nutzen wissen. Das ist wenig verwunderlich. Denn die meisten kommen aus altersgemischten Kindergärten und viele wachsen unter Geschwistern unterschiedlichen Alters auf. Die Aussagen der Kinder haben deutlich gemacht, dass sich die Schule hier grundsätzlich auf dem richtigen Weg befindet. Aber es muss darüber nachgedacht werden, wie die Kritikpunkte der Kinder ausgeräumt werden können.

### *Zeit für Freunde und „Feinde“*

Zwei Themen sind für die Kinder zentral: die Gestaltung der freien Zeit und die Menschen in der Schule. Sehr häufig wird gesagt, es sei wichtig, sich mit Freunden zu treffen, mit anderen spielen zu können und sich gut zu verstehen. Für Semra aus der 1. Klasse ist ein schönes Erlebnis, *wenn Beril freundlich mit mir spricht.* Es geht aber nicht nur um die Kinder. *Meine Lehrerin ist so nett,* freut sich Danny aus der 2. Klasse – und so ist es auch kein Wunder, dass er im Unterricht besonders gern und gut lernt. Manche empfinden es auch als schön, andere zu ärgern. Für einen Jungen aus der 3. Klasse ist *Mädchen die Mütze wegnehmen* schön, zwei Mädchen aus der 1. Klasse ärgern gern die großen Jungs aus der 5. Klasse. Auch dafür soll in der Schule Platz sein: jemanden ärgern, zurückgeärgert werden und sich wieder vertragen. Streitschlichter/innen können dabei helfen, Grenzen zu erkennen und einzuhalten.

### *Essen in guter Atmosphäre*

Es gibt nur einige Äußerungen der Kinder zum Mittagessen, und diese sind positiv. Das war an dieser Schule nicht immer so. Bei der Eröffnung der neuen Mensa und der Übernahme der Essensversorgung durch einen externen

Caterer gab es zunächst Probleme. Die Essensangebote des Caterers, der auf gesunde Küche Wert legt, waren vielen Kindern fremd, sodass sie oft nur unzureichend aßen und kaum angerührtes Essen weggeworfen wurde. Da beim Bau der Mensa nicht genügend auf Schallschutz und Akustik geachtet worden war, herrschte zudem eine unruhige lärmende Atmosphäre während der Mahlzeiten, die nicht gerade dazu beitrug, dass sich die Kinder mit dem Essen anfreunden konnten. Regelmäßige Besprechungen mit dem Caterer, das Aufstellen von Raumteilern und vielen Pflanzen, kleinere Tischeinheiten und die gemeinsame ruhige Aufsicht durch Lehrkräfte und Erzieher/innen haben letztlich zum Erfolg geführt: Im Essensangebot werden die Wünsche der Kinder nun stärker berücksichtigt und es gibt auch mehr Wahlmöglichkeiten. Dadurch essen die Kinder die Gerichte jetzt fast immer gerne und es herrscht eine freundliche Atmosphäre bei Tisch.

### *Auch mal im Mittelpunkt stehen dürfen*

Aus vielen Aussagen der Kinder lässt sich der Wunsch ablesen, Beachtung zu finden. Besonders deutlich wird das, wenn ein Kind einmal im Mittelpunkt stehen darf, wie die Schilderung eines Jungen aus der 2. Klasse zeigt: *Heute war es schön, denn ich hatte Geburtstag. Sie haben ein Lied für mich gesungen, und ich durfte mir ein Spiel wünschen.* Hier müssen wir uns fragen: Nutzen wir alle Möglichkeiten im Schulalltag, um einzelne Kinder besonders zu beachten? Nutzen wir alle Gelegenheiten für kleine Feiern und Zeremonien?

### *Sich einbringen können*

Ein Kind aus der 1. Klasse freut sich, dass es sein Kuscheltier mit in die Schule nehmen kann. Ein Jahr zuvor hatte ein anderes Kind bemängelt, dass es seinen Nintendo nicht mitbringen darf. Das verweist auf ein unerschöpfliches Thema in Bezug auf Schulqualität: Welche Dinge, welche Gedanken, welche Erlebnisse – erfreuliche wie traurige – finden Eingang in das Schulgelände und welche müssen draußen bleiben? Wenn Schule einen Lebensbezug haben will, gehört eigentlich alles Materielle und Immaterielle in die Schule, was die Kinder bewegt und womit sie sich beschäftigen. Das Argument „Das stört den Unterricht“ ist dann wenig überzeugend. Vielmehr sind andere Fragen zu beantworten, wie zum Beispiel: Wann und wo haben Nintendo, Handy, Barbiepuppe, Taschenmesser ihren Platz? Bei welcher Gelegenheit bieten wir

Kindern die Gelegenheit, unzensuriert über Erlebnisse zu berichten und Gefühle zu äußern, und wie kann damit umgegangen werden?

### *Gruppengespräche zu Beteiligungsmöglichkeiten*

Dirk Wullenkord hat 2008 zwei ausführliche Gesprächsrunden mit Kindern aus zwei Berliner Grundschulen geführt.<sup>4</sup> Aus Schule A waren sechs Jungen und Mädchen aus den Klassenstufen 3, 5 und 6 dabei, aus Schule B vier Jungen und Mädchen aus den Klassenstufen 2 und 5. Wullenkord kannte beide Schulen und einige der teilnehmenden Kinder schon vor dem Gespräch. Die Runden wurden in Absprache mit den Schulleitungen zusammengesetzt. Anhaltspunkte für die Auswahl der Kinder waren Verantwortungsübernahme im Schulleben, Beteiligung am FiPP-Projekt „Starke Kinder machen Schule“ und sprachliches Ausdrucksvermögen. Die Gespräche dauerten zwischen 45 Minuten und einer Stunde. Das Leitthema war die Beteiligung von Kindern am Schulleben. Die Aussagen der Kinder enthalten aber – weit über dieses Thema hinaus – allgemein wichtige Hinweise auf Qualitätsmerkmale von Schule.

### *(Frei-)Räume sind wichtige Lernhelfer*

Mehrfach betonen die Kinder, dass sie nicht genügend Möglichkeiten und Räume haben, sich frei zu bewegen. Dabei schildern sie auch Einzelheiten. Ein Kind bemängelt die Enge: *Ich hätte gern einen größeren Klassenraum. Weil wir müssen uns sehr quetschen, wenn wir zu unseren Fächern wollen.* Die Räume sollten jedoch auch schön und bunt gestrichen sein – und nicht einheitlich grau. Etliche Kinder wünschen sich mehr Spaß im Unterricht. Größere ärgern sich darüber, dass es mit dem aufgelockerten Lernen der ersten beiden Schuljahre vorbei ist: *Jetzt sagt sie [die Lehrerin, B.T.] immer das Gleiche: Ihr seid schon zu alt.* Dabei verstehen die Kinder den Sinn alternativen Lernens sehr gut: *Wir haben sonst auch mal Theater gemacht. Also, um was besser zu verstehen, mussten wir es dann nachspielen.*

<sup>4</sup> Die Gespräche führte Wullenkord im Rahmen seiner Abschlussarbeit im Studiengang „European Master in Children's Rights“ an der Freien Universität Berlin zum Themenbereich „demokratische Beteiligung von Kindern“.

### *Toleranz und Wertschätzung*

Große Bedeutung hat für die beteiligten Schüler/innen das Klima in Schule und Klasse, was eine Wertschätzung der jeweiligen Kinderpersönlichkeiten einschließt. Die Kinder würdigen es, wenn mithilfe der Lehrkräfte eine offene und freundliche Atmosphäre in der Klasse entsteht: *Also wir haben ein geistig behindertes Kind, das ausrastet, und wir haben darüber gesprochen. Das Kind war da gerade nicht da. Und dann haben wir über sie gesprochen, und jetzt ist es besser, weil sie nicht mehr soviel geärgert wird. Weil alle sie vorher gehänselt haben. Die Jungs finden das sehr witzig, wenn sie ausrastet. Und um das zu verhindern, machen wir einen Kreis.*

### *Klare Botschaften der Erwachsenen*

Die Machtverhältnisse an der Schule werden von den Kindern klar gesehen und – wie es scheint – auch grundsätzlich akzeptiert. So sagt ein Kind: *Die Lehrer haben auch mehr zu sagen als die Schüler, und das finde ich eigentlich gut.* Die Aussage geht jedoch noch weiter: *Und wenn die wütend sind, dann kann ich das auch ein bisschen verstehen. Aber der Grund ist nicht immer klar.* Hier wird ein Thema angesprochen, das sich durch die gesamten Gesprächsrunden zieht: Die erwachsenen Pädagogen und Pädagoginnen verhalten sich häufig widersprüchlich und unklar. Ihr Handeln bleibt für die Kinder oft unverständlich: *Unser Sportlehrer hat uns gefragt, ob wir in die Sporthalle wollen. Wenn wir dann sagen, wir wollen raus, dann sagt er: Nein, wir gehen doch in die Sporthalle.*

Nicht ernst genommen werden – das ist für viele Kinder an beiden Schulen offenbar ein starkes Gefühl, das immer wieder neue Nahrung bekommt: *Wir kriegen viele Hausaufgaben auf, da haben wir keine Freizeit. Wenn wir ganz schnell sind, sagen die Lehrer, es war zu einfach und wir müssen mehr machen. – Wir werden nicht ernst genommen. Zum Beispiel wenn ich ein Problem habe und gehe zu irgendeiner Lehrerin, sagt die, klärt das mal unter euch. Und wenn wir es dann nicht hinkriegen und wir uns prügeln, sagen sie, warum prügelt ihr euch? Kommt doch zu uns. – Sie [die Lehrer/innen, B.T.] sagen etwas anderes als wir. Die hören uns zwar zu und wackeln mit dem Kopf. Und beim nächsten Mal, wenn wir es ansprechen, sagen sie: Nein, das geht nicht.*

Es ist sicher eine herausfordernde Aufgabe, solche widersprüchlichen Verhaltensweisen der Pädagogen und Pädagoginnen zu erkennen und gemeinsam mit den Kindern Wege zu finden, diese abzubauen und zu klaren Botschaften zu kommen. Im Zuge einer demokratischen Schulentwicklung ist dies jedoch von größter Bedeutung.

### *Rückmeldung an die Lehrerinnen und Lehrer*

Sehr interessant waren die Antworten auf die Frage: „Sollten die Schüler auch die Lehrer benoten?“ Die Kinder, die an den Gesprächsrunden teilnahmen, finden das gut. Sie haben den Lehrer/innen auch schon einmal ein Zeugnis geschrieben, was – ihrer Vermutung nach – aber wenig Aufmerksamkeit fand. Sie meinen: *Für die Kinder wäre das aber wichtig, dass die Lehrer so was beachten.* Vielleicht sollten wir das beim nächsten Mal auf dem Computer schreiben. Und sie erklären auch, warum das wichtig ist: *Wenn die Schüler sich beim Lehrer besser fühlen, weil das ein netter Lehrer ist, der viel erklärt, aber auch Regeln hat, dann geht man auch gerne in die Schule, und die Arbeit für den Lehrer ist dann sicher auch viel leichter. Und deswegen wäre es gut für den Lehrer, damit er weiß, was er besser machen kann.* Diese Argumentation ist schlüssig und leuchtet sofort ein.

### *Mitbestimmung ist nicht gleich Mitbestimmung*

Die Kinder beider Schulen haben Mitwirkungs- und Gestaltungsmöglichkeiten auf verschiedenen Ebenen, zum Beispiel als Klassensprecher/in und Schulsprecher/in, im Klassenrat und auf Schülerversammlungen. Die Ausführungen der Kinder zu diesem Thema machen jedoch deutlich, dass die Mitgestaltungskultur an den Schulen sehr unterschiedlich ausgeprägt ist. So bewerten die Kinder an Schule A ihre Mitwirkungsmöglichkeiten äußerst skeptisch: *Auf der Schülervollversammlung werden hauptsächlich die negativen Sachen besprochen: Also wer böse war, wer nicht mehr mitspielen darf. Warum gehen die nicht auf uns ein? Also bei uns in der Klasse durften auch schon zwei Schüler nach vorne gehen und sagen, was ihnen nicht gefällt. Aber nicht mal das wird umgesetzt. – Bei der Schulversammlung werden positive Schüler benannt und negative Schüler benannt; aber eher negative. Und das wird eigentlich nur gesagt. Dann kriegt er 'ne Strafe, aber weiter wird nicht darauf eingegangen. Für gute Sachen gibt es Urkunden.*

An Schule B können die Kinder offensichtlich mehr mitentscheiden: *Also in der Schulversammlung, da wird manchmal auch so eine Umfrage gemacht oder auch in der Schülerzeitung. Und dann sagen wir der Schulversammlung ein paar Wochen später, was dabei rausgekommen ist. Zum Beispiel Schulhofdienst: Da hatten wir eine Umfrage, und wir haben gefragt, was daran gut ist und was daran schlecht ist und was mittelmäßig ist. Damit wir den auch ein bisschen ändern können, damit sich alle wohlfühlen.*

Positiv wird gewürdigt, wenn Kinder bei solchen Veranstaltungen die Gelegenheit bekommen, Verantwortung oder eine herausgehobene Rolle zu übernehmen: *Bei der Schulversammlung, so vor einem halben Jahr, war ich am Mikrofon, auf der Bühne.*

Wenn etwas nicht klappt oder ein Problem besteht, ist es hilfreich, wenn die Kinder einer Klasse diskutieren, überlegen und gemeinsam nach Lösungswegen suchen können, um tragfähige – und vielleicht auch eigenwillige – Lösungen zu finden: *Dieses Schuljahr haben wir keine Klassenfahrt gemacht, weil unsere Lehrerin krank war. Da haben wir beschlossen, dass wir fünfmal einen Wandertag machen.*

Ein letztes Statement aus diesen Gesprächen zeigt, dass Kinder durchaus in der Lage sind, in weitreichenden Zusammenhängen zu denken: *Wenn wir mehr entscheiden könnten, dann könnten wir uns schon mal an das richtige Leben gewöhnen. Also im richtigen Leben muss man ja auch seine eigenen Entscheidungen treffen.*<sup>5</sup>

### *Schriftliche Befragung zur Hortqualität*

Unsere Erfahrungen mit schriftlichen Befragungen, in denen sich die Kinder frei äußern können, sind ambivalent. Nicht jedes Kind bringt dafür die gleichen Voraussetzungen mit. So haben es einige Kinder im Frühjahr 2008 sehr genossen, ausführlich und präzise aufzuschreiben, was ihnen zum Thema „Unser Hort“ einfällt.<sup>6</sup> Andere Kinder wiederum waren nicht sehr gewandt im

---

5 Alle Zitate aus Wullenkord 2008, Anhang.

6 Die schriftlichen Befragungen sind durch den Schulleiter der Siegerland-Grundschule angeregt worden.

Schreiben, und es fiel ihnen sichtlich schwer, das aufs Papier zu bringen, was sie bewegt.

Zu dieser Zeit wurde in der Schule gerade damit begonnen, den gebundenen Ganzttag aufzubauen. Die Kinder beschreiben den noch recht neuen Hort als etwas Besonderes im Schulleben. Wichtige Orte sind für sie vor allem der Kreativraum und der Bewegungsraum. Ärgerlich finden sie die eingeschränkte Nutzungsmöglichkeit des Kreativraums. Gut finden sie vor allem zwei Dinge: sich im Hort aussuchen zu können, mit wem und was sie spielen möchten, und sich in den Räumen frei zu bewegen. Zur Steuerung der Raumnutzung wurde im Hort das „Klammersystem“ eingeführt: Die Kinder markieren durch eine Wäscheklammer mit ihrem Namen, wo sie sich gerade aufhalten. Dieses Prinzip erscheint zwei Kindern lästig. Etliche Kinder fühlen sich auch durch die Lautstärke und immer wieder aufkommenden Streit gestört, wenn sich zu viele Kinder im Hort aufhalten. Eine Viertklässlerin beschreibt es so: *Es ist im Hort oft laut. Mir würde besser gefallen, wenn die Kinder, die toben wollen, auf den Hof gehen. Wenn Kinder sich schlecht fühlen, dann gehen sie meist in die Lesecke, um sich dort hinzulegen. Doch die Lesecke ist im Gruppenraum, und es ist dort ziemlich laut. Es würde besser sein, wenn es wieder so wär', dass die Lesecke in einem Einzelraum wär'.* Wie recht dieses Mädchen hat: Nur wenige Schulen bieten Kindern einen ruhigen und schönen Ort, wenn sie sich nicht wohlfühlen und zurückziehen möchten.

### *Medienprojekte zu Kinderrechten*

Projekte in der Schule haben besondere Potenziale: Sie eröffnen Möglichkeiten, aus dem weitgehend geregelten Tagesablauf herauszutreten, das Verhältnis zwischen Pädagogen bzw. Pädagoginnen und Kindern anders als sonst zu gestalten und das Lernen generell auf Eigenmotivation und Freiwilligkeit, Selbstbestimmung und Mitgestaltung zu fundieren. Bei Projekten kommen häufig Personen ins Spiel, die nicht zur Schule gehören. Dies ermöglicht neue Sichtweisen und ungewohnte Arbeitstechniken, aber auch eine Veränderung der informellen Rangfolgen in der beteiligten Klasse oder Gruppe. Die Themen der Projekte haben nicht immer unmittelbar mit der Schulqualität zu tun, doch lässt sich mittelbar aus jedem Projekt Wesentliches zur Sicht der Kinder auf die Schule ablesen – eine Chance, die oft nicht genutzt wird. Die vielfältigen Projektmethoden sind inzwischen als praktische Handreichung aufgear-

beitet (vgl. DKJS 2007), ebenso die Techniken von kreativen Beteiligungsangeboten wie Zukunftswerkstatt, Ideen- und Wir-Werkstatt, Wertschätzende Erkundung und Open Space (z. B. Deutsches Kinderhilfswerk 2006/2007).

Im Folgenden stelle ich ein Verfahren vor, das im Rahmen des FiPP-Modellprojekts „Starke Kinder machen Schule“<sup>7</sup> erprobt wurde: Kinder drücken mit Hilfe von Medien ihre Sicht auf Schule aus und dokumentieren sie auf diese Weise. Über einen Zeitraum von drei Jahren (2007–2010) arbeiten Pädagoginnen und Pädagogen regelmäßig mit Kindern an vier Berliner Ganztagschulen und angeschlossenen Horteinrichtungen.

In den Herbstferien 2008 wurde an drei Standorten jeweils ein viertägiger Workshop mit 10 bis 15 Kindern durchgeführt. Pro Workshop waren ein bis zwei Erzieher/innen, eine pädagogische Fachkraft von FiPP sowie ein/e Mitarbeiter/in des Vereins „Blauschwung e. V.“ mit medienpädagogischem Know-how beteiligt. Thema der Workshops war „Kinderrechte hier und weltweit“. Die Kinder hatten die Möglichkeit, sich mit Kinderrechten zu befassen, eigene Erfahrungen und Meinungen auszutauschen und Standpunkte zu den Rechten von Kindern zu erarbeiten. Ziel war nicht die Diskussion über einzelne Rechte, sondern es sollte den Kindern bewusst werden, dass Kinder Rechte haben und warum diese wichtig sind. Die Pädagogen und Pädagoginnen haben möglichst wenig vorgegeben, sodass die Richtung der Workshops weitgehend von den Kindern selbst bestimmt wurde. Parallel zur thematischen Arbeit bekamen die Kinder eine Einführung in das Medium, mit dem gearbeitet werden sollte.

Im ersten Workshop bestand die Aufgabe darin, mithilfe einer Digitalkamera eine Fotogeschichte zu entwickeln.<sup>8</sup> Die teilnehmenden Kinder kamen aus dem Hort der Peter-Pan-Grundschule im Berliner Stadtteil Marzahn-Hellersdorf.

---

7 Das Projekt „Starke Kinder machen Schule“ wird im Rahmen des Bundesprogramms „Jugend für Vielfalt, Demokratie und Toleranz – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert. Näheres unter [www.starke-kinder-machen-schule.de](http://www.starke-kinder-machen-schule.de).

8 Die Ausführungen zum Foto-Workshop basieren auf Wullenkord 2009.

Um den Umgang mit der Digitalkamera zu erlernen, wurde zunächst zum Thema „Gefühle darstellen“ gearbeitet. Im Stuhlkreis wurden die Kinder zu ihren Gefühlen befragt:

„Wie fühlst Du Dich, wenn ...

... etwas Schönes passiert ist? – ... Du etwas nicht darfst, was Du gerne machen möchtest? – ... Dir etwas Schlimmes passiert ist? – ... jemandem, den Du magst, etwas Schlimmes passiert ist? – ... Du ungerecht behandelt wirst? – ... Du jemand anderen ungerecht behandelt hast? – ... Du etwas selbst entscheiden darfst?“

Dann sollten die Kinder „zeigen“, wie sie in dieser Situation in Mimik und Haltung ausgesehen haben. Anschließend fotografierten sie sich gegenseitig in Zweierteams. Sie sollten auf Bildern festhalten, wie der andere aussieht, wenn er fröhlich, traurig, wütend, usw. ist. Am zweiten Projekttag wurde mit diesen „Gefühlsbildern“ weitergearbeitet. Gemeinsam wurde aus den ausgedruckten Fotos eine Kollage erstellt. Die Kinder hatten an diesem Tag die Aufgabe, eine Fotogeschichte zum Thema Kinderrechte zu erzählen, die einen Bezug zu ihrem Lebensalltag hat. Es entstanden zwei Geschichten: „Es gibt Mittagessen!“ befasst sich damit, dass die Kinder in der Schule zu wenig Zeit zum Mittagessen haben; in „Mädchen- und Jungenfußball?!?“ fordern die Mädchen ihr Recht ein, genauso wie die Jungs Fußball spielen und mit ihnen gemeinsam kicken zu dürfen. Nachdem sich die Kinder gemeinsam den Ablauf der Geschichten überlegt hatten, machten sie die dazugehörigen Fotos. In diesem Workshop hatten die Kinder vor allem die Rechte auf Ernährung, Partizipation, Gleichbehandlung und freie Entfaltung der Persönlichkeit thematisiert.

Im zweiten Ferienworkshop am Hort der Heinrich-Zille-Grundschule in Berlin-Kreuzberg wurde ein Film gedreht.<sup>9</sup> Die erwachsenen Fachleute – in diesem Fall Filmer von „Blauschwung e. V.“ – führten die Kinder in die technischen Möglichkeiten des Mediums ein, dann übergaben sie den Kindern die Verantwortung, indem alle Aufgaben und Rollen unter ihnen verteilt wurden.

---

<sup>9</sup> Die Ausführungen zum Film-Workshop basieren auf Hahn 2009.

Der Film entstand im Rahmen einer Projektwoche, Thema war das Recht der Kinder auf Spiel- und Freizeitmöglichkeiten, auf Ruhe und Erholung. Zunächst machten sich die Kinder innerhalb der Schule und in ihrem unmittelbaren Umfeld auf Spurensuche. Sie wollten herausfinden, welche Spiel- und Freizeitmöglichkeiten Kinder in Schule und Hort haben und ob das Recht der Kinder auf Ruhe und Erholung geachtet wird. Die Kinder interviewten sich gegenseitig und führten sich an Orte, an denen sie sich wohlfühlen. Dabei stellten sie fest, dass sie auch gleiche Veränderungswünsche haben. Aufgegriffen wurde außerdem das Thema Kinderarbeit bzw. das Recht des Kindes auf Schutz vor Ausbeutung. Die Kinder schrieben dazu Geschichten, sie malten Bilder und interviewten eine Mitarbeiterin des nahe gelegenen Weltladens.



Das Thema wurde dann jeweils in drei Gruppen vertieft. Eine Gruppe erstellte ein buntes Plakat, auf dem sie ihre Lieblingsaktivitäten darstellten und daraus einen eigenen Artikel 31 entwarfen.<sup>10</sup> Zwei weitere Gruppen veranstalteten eine Schul- und Hortführung, die sie selbst mit der Kamera dokumen-

<sup>10</sup> In Artikel 31 der UN-Kinderrechtskonvention ist festgelegt, dass jedes Kind ein Recht auf Ruhe und Frieden, auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben hat.

tierten: Im Film zeigen die Kinder in Schule und Hort jene Orte, an denen sie spielen, ihre Freizeit verbringen oder sich zurückziehen. Sie erzählen über diese Orte und das, was ihnen in der Schule fehlt. Dabei stellt sich heraus, dass sie sich mehr Orte des Rückzugs und des gemütlichen Ausruhens wünschen.

Im dritten Workshop am Hort der Birken-Grundschule in Berlin-Spandau wurden kleine Theaterszenen erstellt.<sup>11</sup> Die jeweiligen Themen hatten die Kinder zuvor im Rahmen des Projekts erarbeitet.<sup>12</sup> Ausgangspunkt war die Frage: „Wo nehmt ihr Ungerechtigkeiten bei euch Zuhause/in eurer Familie und in der Schule/im Hort wahr?“ In einem großen Gesprächskreis erhielt jedes Kind Kärtchen, auf denen es die Situationen in Stichpunkten festhalten und anschließend allen vorstellen sollte.

Die Kinder kritisierten vor allem folgende Punkte:

- im Bereich Zuhause/Familie: Bevorzugung von jüngeren gegenüber älteren Geschwistern, zu viele Aufgaben im Haushalt und zu wenig Zeit zum Spielen, Streit zwischen Eltern, Erfahrungen mit verbaler und körperlicher Gewalt.
- im Bereich Schule/Hort: zu wenig Zeit zum Mittagessen, Kinder, die mutwillig Spielsachen von anderen zerstören, unklare oder sich widersprechende Anweisungen von Erzieher/innen, grundlos angeschimpft zu werden, Bevorzugung von Mädchen gegenüber Jungen.

Patricia Göthe, Mitarbeiterin des Projekts „Starke Kinder machen Schule“, beschreibt die Gesprächsatmosphäre als „sehr vertrauensvoll“. Nach ihrem Eindruck war es für die Kinder sehr wichtig, ihre Sorgen und Eindrücke angstfrei und offen mitteilen zu können. Der anwesende Erzieher habe sich die Aussagen und Kritik der Kinder zunächst angehört, ohne diese zu bewerten, und ihnen dann zu vermitteln versucht, dass auch Erwachsene sich manchmal gestresst fühlen und daher ungerecht sein können – und dass es ebenso

---

<sup>11</sup> Die Umsetzung orientierte sich an dem Konzept von Augusto Boal, einem in Brasilien lebenden Theaterregisseur, -autor und -theoretiker, der eine demokratische Veränderung der Realität durch Theater anstrebt.

<sup>12</sup> Die Ausführungen zum Theater-Workshop basieren auf Göthe 2009.

wichtig ist, dass die Kinder die Erzieher/innen fair behandeln (vgl. Göthe 2009).

Die anspruchsvolle Zielsetzung der drei Workshops, den Kindern mit Hilfe von Fotografie, Film und Theater eine eigene Sprache zur Verfügung zu stellen, hat sich als außerordentlich effektiv erwiesen. Die Kinder haben sich die Grundzüge der jeweiligen Medien sehr schnell angeeignet, sodass sie damit eigenständig umgehen konnten. Die Erwachsenen haben lediglich thematische Inputs gegeben, kreative und partizipative Methodik zur Verfügung gestellt, pädagogisch begleitet und den roten Faden des Ganzen verfolgt. Da die Workshops in den Ferien stattfanden, trat etwas ein, was im Schulalltag sonst eher selten ist: Es gab ausreichend Zeit, um sich auf ein umfassendes Thema ausgiebig zu konzentrieren. Diese Möglichkeit haben die Kinder wie auch die beteiligten Erzieher/innen sehr genossen. Viele hatten den Wunsch, an den Themen mit ihren jeweiligen Medien weiterzuarbeiten. Sich mit den eigenen Rechten und den Rechten der Kinder auf der ganzen Welt so intensiv zu befassen, war offenbar eine neue und gute Erfahrung. Nun wird darüber nachgedacht, wie dieser positive Ansatz im Hort- und Schulalltag künftig weitergeführt werden könnte.

Die Arbeit mit den Medien Film und Foto hat den Vorteil, dass die Sichtweisen der Kinder dokumentiert sind und somit für die Weiterarbeit zur Verfügung stehen. Die beteiligten Kinder haben zu einem späteren Zeitpunkt die Möglichkeit, sich wieder an ihre Gefühle und an ihre Gedanken zu erinnern, um gemeinsam zu überlegen, wie der Schulalltag zum Besseren verändert werden kann. In den beteiligten Schulen und Horten, in Schulkonferenzen, Eltern- und Schülerversammlungen können die Ergebnisse der Workshops gezeigt und zur Grundlage weiterer Diskussionen und Veränderungsstrategien werden.

### **Beobachten, dokumentieren, handeln**

Damit die ermittelten Sichtweisen der Kinder keine Momentaufnahmen ohne Folgen bleiben, ist es notwendig, dass sie systematisch in das Schulprogramm eingebaut werden. Wir müssen lernen, die Sichtweisen der Kinder zum Ausgangspunkt unseres pädagogischen und planerischen Handelns im Kontext von Bildung, Betreuung und Erziehung zu machen. In Kindertagesstätten

gelingt das schon weitaus häufiger als in Schulen. In den letzten Jahren sind für die Kitas tiefgehende Reformansätze in den Bildungsprogrammen der Bundesländer festgeschrieben und trotz der schwierigen Personalsituation zumindest teilweise realisiert worden.<sup>13</sup> An zwei Beispielen soll nun verdeutlicht werden, welche großen Chancen mit einer Pädagogik verbunden sind, die sich an den Sichtweisen der Kinder orientiert.

### *Einführung einer „Lernstunde“*

Der neue Hort Grüne Birke in Berlin<sup>14</sup> steht vor großen Aufgaben. Er soll zwei Schulen einen gemeinsamen Freizeitbereich bieten: einer normalen Grundschule im offenen Ganztags- und einer Schule mit einem Integrations- und einem Förderschulzweig. Im Grunde genommen sind also Kinder aus drei Schulformen im Hort zu integrieren. Um diese Aufgaben räumlich bewältigen zu können, wurde ein neues Horthaus erbaut. Die neuen Räume sind aber eher zu klein für die 150 Kinder, die hier am Nachmittag einen interessanten Lern- und Lebensort bekommen sollen. Auch das Personal ist noch äußerst knapp bemessen, weil die Bewilligungen zusätzlicher Stunden für Integrationskinder auf sich warten lassen. Die Hortleitung hat den Einzug in die Räume gut vorbereitet und sehr viel Wert darauf gelegt, dass die Kinder vielfältige Möglichkeiten finden, sich kennenzulernen, ihre Freizeit zu gestalten, miteinander zu spielen und zu lernen. Doch die Hausaufgaben bereiten nach wie vor große Probleme. Viele Kinder sind unlustig dabei und zeigen das auch deutlich, indem sie stören. Die Erzieher/innen sind durch zahlreiche Aufgaben gebunden, die sie gleichzeitig erledigen müssen: das Mittagessen begleiten, dem Spiel- und Bewegungsbedürfnis vieler Kinder Rechnung tragen, die Kinder bei den Hausaufgaben unterstützen. Was sich alle wünschen – Gelassenheit, Entspannung und Konzentration – schien zunächst unerreichbar zu sein.

<sup>13</sup> Diese Reformbemühungen orientieren sich konzeptionell vor allem am Situationsansatz, der darauf zielt, die konkrete Lebenssituation der Kinder in die Erziehungsarbeit einzubeziehen. Wichtige Anregungen kommen auch von den Erkenntnissen der britischen Early Excellence Centres, die in ihrer Arbeit die Einzigartigkeit des Kindes in den Mittelpunkt stellen und die besondere Bedeutung der Eltern bei der frühkindlichen Bildung betonen. Für die systematische Zusammenarbeit von Eltern und Erzieher/innen hat das Pen Green Centre Maßstäbe gesetzt (vgl. dazu Whalley 2008).

<sup>14</sup> Der Hort Grüne Birke ist eine gemeinsame Einrichtung der Birken-Grundschule und der Schule am Grüngürtel. Er wird von zwei kooperierenden FiPP-Teams gestaltet.

Was wurde getan? Erzieher/innen und pädagogische Fachkräfte haben sich zur Beratung zusammengesetzt. Die Erzieher/innen schilderten die Situation aus ihrer Sicht, im Gespräch wurden ihre Beobachtungen zusammengetragen und schriftlich festgehalten. Dann folgte die gemeinsame Suche nach einem Lösungsweg, an dem auch die Kinder beteiligt wurden. Dazu eignen sich zum Beispiel Kinderversammlungen, die im Hort schon gut verankert waren. Hier äußerten die Kinder ihre eigene Unzufriedenheit über die Situation bei den Hausaufgaben, die immer wieder ins Chaos abgleitet, sodass es kaum möglich ist, sich zu konzentrieren. Langsam kristallisierte sich ein Lösungsansatz heraus: Es soll eine gemeinsame Zeit geben, in der Hausarbeiten gemacht und generell individuelle Lernvorhaben in Angriff genommen werden können. Von 13.30 bis 14.30 Uhr ist künftig für alle „Lernstunde“, wie die Kinder diese Zeit schon bald nannten. Die Kinder können zum Beispiel ihr Wissen vom Vormittag vertiefen, nochmals Aufgaben üben und sich um die Ordnung in ihrer Schultasche kümmern. Nach der Lernstunde ist dann Schluss mit Hausaufgaben. Ab 14.30 Uhr können sich alle auf die anderen Nachmittagsangebote und AGs stürzen. Die Kinder haben sich sehr schnell an diese neue Regelung gewöhnt. Es ist Ruhe eingekehrt. Das Hortteam muss nun aber ausreichend Lernmöglichkeiten schaffen, die Kinder selbstständig nutzen können, wenn sie keine Hausaufgaben zu machen haben. Hilfreich ist dabei die Methode der Lernwerkstatt, die das Team im Hort gerade einführt. In einer temporären AG wird ein System entwickelt, mit dem die Lernprozesse und -ergebnisse in Portfolios dokumentiert werden.

### *Aushandlungsrunden als Grundstein für eine demokratische Schulentwicklung*

Die Fichtelgebirge-Grundschule in Berlin-Kreuzberg hat sich von 2004 bis 2007 an dem BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ beteiligt.<sup>15</sup> Die Schule liegt im Wrangelkiez, einem Gebiet, das von vielen Einwandererfamilien bewohnt wird. In diesem Gebiet wird das Förderinstrument des Quartiersmanagements eingesetzt.<sup>16</sup> Die Bildungsinitiative „Wrangelkiez macht Schule“ zielt auf gleiche Lernchancen für alle Kinder. Diese Unterstützung ist für Kin-

---

15 Die folgende Darstellung stützt sich vor allem auf einen Bericht des Erziehers Müslüm Bostanci, seinerzeit Mitarbeiter der Schulstation an der Fichtelgebirge-Grundschule.

16 Mit dem Instrument des Quartiersmanagements soll die soziale, bauliche und wirtschaftliche Integration des Stadtteils mit Beteiligung der Bewohner/innen vorangetrieben werden. Weitere Informationen finden sich auf der Website <http://www.quartiersmanagement-wrangelkiez.de/>; 5.10.2009.

der aus Einwandererfamilien besonders interessant, die in der Fichtelgebirge-Grundschule die überwiegende Mehrheit der Schülerschaft stellen.

Ein wesentlicher Baustein des Programms „Demokratie lernen und leben“ war die Einrichtung von „Aushandlungsrunden“: Dadurch sollen alle an Schulentwicklung Beteiligten – Lehrkräfte, Kinder, Eltern, pädagogisches Fachpersonal – die gleiche Chance erhalten, das Schulleben nach ihren Wünschen und Interessen mitzugestalten (vgl. Hildebrandt/Schütze 2007). Als Moderator/innen waren die Schulentwickler/innen Dorothea Schütze, Dr. Marcus Hildebrandt und Karin Lorentz tätig.

In einem ersten Schritt wurde eine Kinderversammlung einberufen. Um möglichst viele Kinder zu erreichen, gingen Kinder mit Plakaten durch die Klassen, um alle persönlich einzuladen. Das war sehr erfolgreich: Auf einer gut besuchten Versammlung formulierten die Kinder ihre Wünsche an die Schule. Eine Gruppe von Kindern überlegte dann gemeinsam mit den Moderatoren und Moderatorinnen, wie möglichst viele Eltern für eine Versammlung gewonnen werden könnten. Aus vielen Ideen der Kinder wurde schließlich folgendes Verfahren ausgewählt: Alle Eltern erhalten einen Brief mit einem kleinen „Glücksstein“ und einer Botschaft des Kindes an seine Eltern, in der es zum Ausdruck bringt, warum es sich eine Teilnahme seiner Eltern wünscht. Die Resonanz der Eltern auf diese Einladung war sehr gut. Auf zwei Versammlungen, die konsequent zweisprachig – in Deutsch und Türkisch – abgehalten wurden, machten die Eltern deutlich, was sie sich von der Schule wünschen.

Anschließend wurden aus allen beteiligten Gruppen – Kinder, Eltern und Pädagogen bzw. Pädagoginnen – jeweils etwa zehn Vertreter/innen in Aushandlungsrunden geschickt. Eine Aushandlungsrunde kam etwa alle zwei Monate zusammen und behandelte ein bestimmtes Thema. Im Aushandlungsprozess ging es darum, die themenspezifischen Interessen und Bedürfnisse aller Gruppen kennenzulernen, miteinander zu vergleichen und nach einer Lösung zu suchen, die von allen Beteiligten getragen werden konnte. Diese Lösung wurde dann den jeweiligen Parteien vorgeschlagen, und wenn die Vorschläge nicht von allen akzeptiert werden konnten, wurde nochmals verhandelt. Wichtig war das Konsensverfahren: Es wird so lange verhandelt, bis alle Beteiligten zustimmen können. Die Kinder bereiteten sich mithilfe einer Mitarbeiterin der Schulstation des FiPP e. V. auf die Aushandlungsrunden vor. Das bot sich

an, weil über Befragungen deutlich geworden war, dass die Mitarbeiter/innen der Schulstation über Angebote des „sozialen Lernens“ schon einen intensiven Kontakt zu vielen Kindern aufgebaut hatten. In den Aushandlungsrunden durften die Kinder ihre Erwartungen und Wünsche immer zuerst vortragen. Dabei setzten sie häufig kreative Methoden ein, zum Beispiel Theater-spiel.

Zwei Beispiele zeigen die Erfolge der Aushandlungsrunden. Das Thema Hausaufgaben spielte bei allen Parteien eine zentrale Rolle: Doch während die meisten Kinder Hausaufgaben ätzend fanden, betonten die Lehrer/innen und Eltern die Wichtigkeit von Hausaufgaben. Schließlich wurde über den Weg der Verhandlung eine Lösung gefunden, die die Zustimmung aller Beteiligten fand: In der Mitte der Woche wird an der ganzen Schule ein Tag ohne Hausaufgaben eingeführt. Diese Regel wurde in der Schulkonferenz beschlossen. Dadurch hat ein Kind die Möglichkeit, die Einhaltung dieser Regel auch einzufordern – falls eine Lehrkraft sich nicht daran halten sollte.

Mithilfe der Aushandlungsrunden ist es gelungen, die Regeln an der Schule neu zu fassen und die demokratische Schulkultur zu stärken. Die Leitfrage war: „Welche Rechte und welche Pflichten haben wir?“ Nach einer Diskussion dieser Frage mit allen Beteiligten wurden Regeln für das Zusammenleben in der geschilderten Weise ausgehandelt, beschlossen und in einem „Ordner der Schulregeln“ verbindlich festgehalten.

### **Schlussfolgerungen: Was Kinder sich von Schule wünschen**

Die Sichtweisen der Kinder auf Schule und ihre Qualität lassen sich in vielen unterschiedlichen Situationen erheben. Ich habe mich in meinem Beitrag vorwiegend auf Materialien von Pädagogen und Pädagoginnen gestützt, die nicht (oder nicht hauptsächlich) im Unterricht tätig sind. Das weist auch darauf hin, wie wichtig diese Partner sein können, wenn Schulentwicklung von den Kindern ausgehen soll. Denn diese Fachkräfte haben durch ihre Schulnähe bei gleichzeitigem Abstand zum Unterricht Möglichkeiten des pädagogischen Handelns, die es für die Verbesserung der Schulqualität zu nutzen gilt.

Die Methodik, mit der die Kinder einbezogen werden, sollte zwei Kriterien erfüllen: Sie muss so offen sein, dass Kinder ihre Anliegen möglichst umfas-

send äußern können, und sie muss auf eine partizipative Gestaltung des Schullebens gerichtet sein.

In Befragungen, Projekten und Workshops haben die Kinder immer wieder bestimmte Wünsche an eine gute Schule artikuliert. Folgende Aspekte sind demnach zentral für eine kindgerechte Gestaltung des Alltags an Ganztagsgrundschulen:

- Raum zum eigenen Gestalten, verschiedene Räume für Bewegung wie für Ruhe sowie die Gelegenheit, sich in diesen Räumen möglichst frei zu bewegen – das wünschen sich viele Kinder. Alle Räume, vom Klassenraum über den Schulflur bis hin zu Werkräumen, Lehrküchen und Horträumen, sollten offener als bisher sein, vielfältiger nutzbar und auch durchlässiger werden.
- Mittagessen in der Schule ist ein zentraler Baustein des Ganztags. Kinder äußern sich zu diesem Thema sehr kompetent. Wenn sie das Essen als schmackhaft und die Atmosphäre als angenehm empfinden, ist für eine gute Ganztagspraxis schon viel erreicht.
- Spaß und Lernen miteinander verbinden – das wünschen sich nicht nur die Kinder. Bekanntlich ist diese Kombination eine wichtige Voraussetzung für gutes und nachhaltiges Lernen. In Lernwerkstätten, bei der Freiarbeit, bei Projekten und im Hort, gelingt das schon häufig mit sehr befriedigenden Ergebnissen. Dagegen ist der normale Unterricht in Bezug auf diesen Wunsch noch sehr unfähig.
- Kinder wünschen sich – und brauchen es auch –, dass ihnen zugehört wird. Sie möchten, dass die Pädagogen und Pädagoginnen sich für das interessieren, was Kinder zu sagen haben. Sie wollen als individuelle Persönlichkeiten wahrgenommen und geachtet werden. Auch wenn die Erwachsenen diesem Anspruch aufgrund vielfältiger Aufgaben nicht immer gerecht werden können, sollten sie auf jeden Fall verhindern, einzelne Kinder mit ihren spezifischen Anliegen abzuweisen.
- Die Beachtung und Wertschätzung des einzelnen Kindes ist eine wesentliche Voraussetzung für das, was wohl alle Kinder wollen: ihr Leben an der Schule mitgestalten und mitbestimmen zu können. Wenn wir erst

einmal anfangen, die Kinder als Mitgestaltende und Mitentscheidende zu sehen, öffnet sich unser Blick für die unendlichen Möglichkeiten, die sich daraus für unser pädagogisches Handeln ergeben.

- Und schließlich der wichtigste, allerdings auch schwierigste Aspekt: Die Sicht der Kinder auf Schule verweist auf das dem Schulsystem innewohnende Machtgefälle, an dessen unterstem Ende die Kinder stehen – auch wenn sie sich manchmal recht effektiv dagegen auflehnen und versuchen, eine Gegenmacht aufzubauen. Das Machtgefüge an Schulen zu erkennen, transparent zu machen und zu mindern, bleibt eine lebenslange Aufgabe für engagierte Pädagogen und Pädagoginnen.

## Literatur

Behr, Karin et al. (2007): Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München.

Beutel, Silvia-Iris (2005): Zeugnisse aus Kindersicht, Kommunikationskultur an der Schule und Professionalisierung der Leistungsbeurteilung. Weinheim und München.

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) (Hrsg.) (2. Aufl. 2007): Kinder forschen. Erfahrungen und Beispiele aus dem Programm „Kinder erforschen Naturwissenschaft“ (DKJS-Arbeitshilfe 06). Berlin ([http://www.dkjs.de/uploads/tx\\_spdkjspublications/ah-06-web.pdf](http://www.dkjs.de/uploads/tx_spdkjspublications/ah-06-web.pdf); 4.10.2009).

Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (Hrsg.) (2007): Zukunftswerkstatt kinderfreundliche Schule: Arbeitsmaterial für Kinder, die ihre Schule verändern möchten (Methodenreihe, Heft 1). Neuausgabe Berlin.

Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (Hrsg.) (2006): Ideen-Werkstatt: Arbeitsmaterial für Kinder, die ihre Lernwege selbst bestimmen und selbstständig ein Projekt gestalten wollen (Methodenreihe, Heft 3). Berlin.

Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (Hrsg.) (2007): Wir-Werkstatt: Arbeitsmaterial für Kinder, die sich auf ihre Stärken besinnen (Methodenreihe, Heft 2). Neuausgabe Berlin.

Elschenbroich, Donata/Gerhold, Brigitte/Krug, Marianne: Das Portfolio im Kindergarten (mit DVD-Video). Weimar/Berlin 2008.

Gothe, Patricia (2009): Workshop-Bericht. Dokumentation des Herbstferien-Projekts „Kinder haben Rechte – hier und weltweit!“ in Berlin (unveröffentlicht).

Hahn, Jetti (2009): Workshop-Bericht. Dokumentation des Herbstferien-Projekts „Kinder haben Rechte – hier und weltweit!“ in Berlin (unveröffentlicht).

Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (Hrsg.) (2008): Das Portfolio im Kindergarten. Ein Entwicklungstagebuch, geführt vom Kind und seinen Bildungsbegleitern. Weimar und Berlin.

Schütze, Dorothea/Hildebrandt, Marcus (2007): Demokratische Schulentwicklung. Partizipations- und Aushandlungsansätze im Berliner BLK-Vorhaben „Demokratie lernen und leben“. Begleitheft zum Praxisbaukasten. Berlin ([www.ide-berlin.org/wp-content/uploads/Sch%C3%BCtzeHildebrandtDemokratischeSchulentwicklung-Kopie-.pdf](http://www.ide-berlin.org/wp-content/uploads/Sch%C3%BCtzeHildebrandtDemokratischeSchulentwicklung-Kopie-.pdf)).

Whalley, Margy (2008): Eltern als Experten ihrer Kinder. Berlin.

Wullenkord, Dirk (2009): Demokratie von Anfang an. Abschlussarbeit des Studiengangs „European Master in Children’s Rights“. in Berlin (unveröffentlicht).

Wullenkord, Dirk (2009): Workshop-Bericht. Dokumentation des Herbstferien-Projekts „Kinder haben Rechte – hier und weltweit!“ in Berlin (unveröffentlicht).

**Carla Koch/Katharina Priemer**

## **Schülerinnen und Schüler entwickeln ihre Schule**

### **Ein Erfahrungsbericht über die Möglichkeiten und Konsequenzen der Mitgestaltung von Schule durch Kinder**

Ein Ort, an dem Lernen stattfindet, muss ein Ort der Bewegung sein. Ideen müssen sprudeln und fließen können, damit sich Leben in einer Schule entwickeln kann. Liebgewordene Wahrnehmungsmuster und Perspektiven müssen immer wieder neu überprüft, infrage gestellt und gegebenenfalls revidiert werden, um Veränderungen herbeizuführen.

Diese Erfahrungen haben wir vor eineinhalb Jahren gemacht, als wir – als neue Schulleiterin und Konrektorin – begonnen haben, an einer Grundschule in Göttingen zu arbeiten, die über einen längeren Zeitraum „führungslos“ gewesen war.

Unser Erfahrungsbericht soll Mut machen, Veränderungsprozesse an Schulen anzustoßen und im Team mit Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen zuversichtlich anzugehen, auch wenn damit das Risiko verbunden ist, Fehler zu machen. Denn nur durch Engagement und Risikobereitschaft kann Innovation in Gang gesetzt werden – ein Weg, der sich lohnt.

### **Start mit Hindernissen**

Kurz zu den vorgefundenen Gegebenheiten: Die Schule hat zwei Standorte, die etwa vier Kilometer voneinander entfernt liegen und eine völlig unterschiedliche Schülerklientel aufweisen. Den kleineren Standort besuchen etwa 80 Schülerinnen und Schüler, die mehrheitlich aus der Mittelschicht kommen. Der andere Standort wird von etwa 170 Kindern besucht und liegt am Rande eines sozialen Brennpunktgebietes. Hier beläuft sich der Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund auf mehr als 50 Prozent. Das Kollegium um-

fasst 18 Lehrkräfte, davon vierzehn Kolleginnen und vier Kollegen; hinzu kommen sechs pädagogische Mitarbeiterinnen und zwei Vertretungslehrerinnen. Die Altersstruktur des Kollegiums ist gemischt.

Vor Beginn des Schulentwicklungsprozesses stellten wir uns folgende Fragen:

- Welche Werte werden im Schulalltag gelebt?
- Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit zwischen Lehrer/innen und Kindern, Lehrer/innen und Eltern, zwischen Lehrkräften und Schulleitung und den Lehrkräften untereinander?
- Welche materiellen und räumlichen Voraussetzungen sind gegeben?

Das äußere Erscheinungsbild, das sich uns bot, war desolat und entmutigend: verstaubte Plastikblumen auf den Fensterbänken, vollgestopfte Vitrinen in den Fluren, eine Klassenraumgestaltung wie in den 50er-Jahren, verdrehtes Mobiliar, an den Wänden über 30 Jahre alte Schüler- und Lehrerfotos, zugestellte Flure und Eingangshallen. Trotz der knappen Raumsituation fand sich Gerümpel in den Klassenzimmern und Gängen, Stapel von mehr als 100 unbrauchbaren Stühlen, auf denen der Staub der letzten Generationen zu kleben schien.

Neben den äußeren Defiziten zeigten Beobachtungen zu den inneren Bedingungen, wie dringend der Handlungsbedarf war. Die Gesichter der Kinder sprachen Bände. Es fehlten die grundlegenden Voraussetzungen für eine auch nur annähernd motivierende Lernumgebung: Vergeblich suchte man Funktionsecken und Rückzugsmöglichkeiten, Anschauungsmaterialien und Lernspiele, Angebotstische, Bewegungsräume und Pausenspielgeräte, Lesecken und kindgemäße Literatur.

Wo war das Miteinander, Füreinander, Zueinander im Kollegium, wie im Leitgedanken der Schule beschrieben? Wo waren die Beschlüsse, die Ergebnisse der Fachkonferenzen und die schuleigenen Lehrpläne? Gab es eine Schulordnung und was verriet sie vom Schulleben? Wo spiegelte sich Leben in der Schule?

Die schlimmsten Befürchtungen bewahrheiteten sich: An dieser Schule war fast alles verboten!

Festgefahrene Strukturen und Verhaltensweisen – auch im sozialen Klima – prägten den Schulalltag. Das Lehrerzimmer war fast immer unbelebt und viel zu klein, um allen Kollegen und Kolleginnen Platz zu bieten. Pädagogischer Austausch zwischen den Lehrkräften fand kaum statt und wurde auch nicht als notwendig erachtet. Zusätzlich angesetzte Termine und Dienstbesprechungen wurden nur widerwillig hingenommen, aber nicht aktiv mitgestaltet. Gespräche im Kollegium nach Schulschluss? – Fehlanzeige! Um Punkt 13.00 Uhr schien die Schule tot zu sein und das Gebäude war verlassen.

Kolleginnen und Kollegen, die wir auf diese Beobachtungen hin ansprachen, zeigten nur Unverständnis und Abwehrhaltung. Der Tenor in großen Teilen der Lehrerschaft zeigte sich in Aussagen wie: „Wenn ich mit Kollegen reden möchte, kann ich telefonieren. Das war immer schon so; das kennen wir nicht anders!“ – „Ich habe immer allein zu Hause gearbeitet, und es war gut.“ – „Warum müssen wir denn jetzt so vieles anders machen? Warum sollen wir etwas verändern? Bei uns ist alles gut!“ Eine Kollegin behauptete sogar, die Schule sei eine Modellschule für Globales Lernen!

Offensichtlich schien die Wahrnehmung der Kolleginnen und Kollegen eine ganz andere zu sein als die der Schulleitung. Befürchtete man den Verlust der vermeintlichen Nestwärme? Der Blick über den Nestrand ist aber notwendig, damit neue Perspektiven eingenommen werden können.

## Erste Schritte

Das Nest aufschütteln: Entrümpeln, um frei atmen zu können – das sollte unsere erste Aktion sein. Container wurden bestellt, altes Mobiliar und nicht mehr zeitgemäße Lehr- und Lernmittel wurden – zu unserem Erstaunen mit Hilfe einiger begeisterter Kolleginnen und Kollegen – über Bord geworfen. Ein erstes Durchatmen wurde möglich, der schlimmste äußere Ballast war beseitigt.

Doch nun musste auch an der inneren Atmosphäre gearbeitet werden. Es war eine Schulordnung zu entwickeln, bei der alle an Schule Beteiligten – Kinder,

Eltern und Lehrer/innen – ihre Vorstellungen einbringen konnten. Mithilfe einer Fotoevaluation sollten folgende Fragen geklärt werden:

- Wo fühlen sich die Kinder wohl?
- An welchen Plätzen halten sie sich gern auf?
- Welche Spiele spielen sie in der Pause?
- Finden klassenübergreifende Aktivitäten statt?
- Wodurch entstehen Konflikte und Streitigkeiten?
- Werden bestehende Verbote eingehalten?
- Welche Rolle spielt die Aufsicht?

Die Schulleitung machte Fotos von Kindern in Sonnen- und Regenspauzen, von ihren Spielen und bevorzugten Aufenthaltsplätzen und wertete sie dann gemeinsam mit den Kindern aus.

Außerdem sollten die Kinder ihre Schule malen und/oder ihre eigenen Vorstellungen von einer guten Schule aufschreiben. Die Ergebnisse dieser ersten formlosen Schülerbefragung wurden gesammelt und ebenfalls ausgewertet. Sie versetzten uns in großes Erstaunen, denn die Kinder hatten ganz einfache, aber klare Vorstellungen. Sie hatten eine Schullandschaft gemalt, die eine freundliche Atmosphäre ausstrahlt: eine Bücherei mit vielen Büchern, eine Kuschelecke, eine Spielecke, ein Schulhof mit Rückzugsmöglichkeiten, mit Bänken, grünen Bäumen und Baumhäusern – kurz: eine kindgerechte und zeitgemäße Lernumgebung.

Teile dieser Ergebnisse entsprachen auch den schulprofilbildenden Aspekten, die uns wichtig waren: Wir wollten uns auf den Weg in eine lesende Schule machen. Neue Ideen begannen Gestalt anzunehmen. Allmählich entwickelte sich auch ein pädagogischer Austausch unter den Kolleginnen und Kollegen.

Gleichzeitig wurde ein Schullogo entworfen. Dafür wurden zunächst Ideen der Kinder gesammelt, die eine kreative Schulsekretärin anschließend bei der Ge-

gestaltung des Logos berücksichtigte. Das Signet fand bei den Schülerinnen und Schülern Zustimmung. Auch wurde eine Homepage ins Netz gestellt, an der einige Kollegen und Kolleginnen mitarbeiteten. Die ersten Schul-T-Shirts mit Logo fanden reißenden Absatz. Die Schüler/innen fingen an, sich mit ihrer veränderten Schule zu identifizieren.

Wöchentliche Dienstbesprechungen wurden eingerichtet, alle Fachkonferenzen tagten innerhalb weniger Wochen, ein Terminkalender für das Schuljahr wurde erstellt und sehr schnell war klar: Die meisten Kolleginnen und Kollegen hatten Freude an den Veränderungen und am aktiven Mitgestalten.

Bei der ersten gemeinsamen Fortbildung des gesamten Kollegiums zeigte sich: Das Eis war gebrochen. In einer entspannten Atmosphäre wurde gelacht und es konnten gemeinsame Ziele und Leitgedanken formuliert werden. Jedem war nun klar, dass das Miteinander mit einer neuen Schulordnung auf eine solide Basis gestellt werden musste. Diese neue Schulordnung wurde dann gemeinsam mit Lehrkräften, einigen Eltern und unter Einbeziehung der Schülerideen verfasst. Da sie nicht nur für Schüler/innen, sondern auch für Lehrkräfte und Eltern gelten sollte, wurde eine Art Schulvertrag geschlossen: Alle sollten sich mit den Regeln identifizieren und sich daran halten. Endlich ein Anfang!

## **Die Schulentwicklung kommt in Gang**

Die ersten Veränderungen hatten ihre Spuren hinterlassen. In vielen Bereichen des Schullebens entwickelte sich eine ungeahnte Eigendynamik.

Durch Elterninitiative wurde ein Förderverein gegründet. Kurz darauf wählten die Mitglieder der Gesamtkonferenz erstmals einen Schulvorstand. Die drei engagiertesten Kollegen ließen sich aufstellen – Welch ein Glück!

Nicht nur innere Veränderungen prägten die Schulentwicklung, sondern auch äußere. Plötzlich standen Eltern mit Farbeimern und Pinseln vor der Tür und erklärten sich bereit, Flure, Treppenhäuser, Klassenräume und Leselandschaften zu gestalten. Dabei zeigten sie viel Kreativität und Liebe zum Detail. Auch zwei Leselandschaften sind Resultate dieser Arbeit: das Büchermeer und der Lese-

dschungel – beide Angebote wurden von den Kindern zuerst mit Fassungslosigkeit betrachtet, später aber mit Freude und Achtung angenommen.

Schnell begannen die Kinder, sich mit den Veränderungen in ihrer Schule zu identifizieren: Ihre Schule sollte schöner werden, ihre eigenen Ideen Verwirklichung finden.

Die Leselandschaften wurden weiter ausgestattet. Die Kinder brachten von zuhause Pflanzen, Kissen und Dekorationsgegenstände mit. Das „Sich-Einbringen“ der Kinder machte besonderen Mut und setzte bei allen Beteiligten weitere Kräfte frei. Eltern spendeten Sitzgelegenheiten und Leselampen, pädagogische Mitarbeiterinnen schmückten und gestalteten die Fenster. Eltern campierten regelrecht mit ihren Kindern in der Schule.

In den Weihnachtsferien bot sich die beste Gelegenheit, um Kontakte zu knüpfen und zu festigen. Zwischen der Schule und den Elternhäusern war ein Netzwerk entstanden. Daraus erwachsen neue Initiativen. Es gab Sach-, Bücher- und Geldspenden, und Eltern boten interessante Arbeitsgemeinschaften an: Plötzlich standen eine Latein-, eine Koch-, eine Englisch-, eine Kreativ-, eine Informatik- sowie eine Gesellschaftstanz-AG auf unserem Stundenplan. Kinder, Eltern und Lehrer/innen waren begeistert.



Kaum waren die Leselandschaften eröffnet, verfassten Schülerinnen und Schüler in einer schuleigenen PC-AG eine „Dschungelordnung“ und ein „Meeresgesetz“. In den wöchentlich stattfindenden Hauptversammlungen mit Schüler/innen und Lehrer/innen verlasen die Kinder dann alle festgesetzten Neuerungen. Die darin aufgestellten Regeln machen deutlich, welchen Stellenwert die Kinder den neu geschaffenen Lernräumen zusprachen: Es war ihnen wichtig, dass die Veränderungen erhalten blieben. Das zeigt folgendes Beispiel sehr deutlich: *Alex, du hast deine Straßenschuhe nicht ausgezogen. Wenn du dich nicht an die Regeln hältst, darfst du nicht mehr im Büchermeer lesen*, so eine strenge Schülerin der 4. Klasse zu ihrem verdutzten Mitschüler.

Die Eingangshalle des zweiten Standorts, die vorher lediglich als Tobe- und Durchgangsraum genutzt wurde, erlangte eine neue Qualität: Sie ist jetzt Lese- und ruhiger Aufenthaltsraum.

Nach diesen positiven Erfahrungen waren sich alle einig: Die Einbeziehung der Schüler- und Elternmeinung darf keine Eintagsfliege bleiben. Diese Einsicht machte die Notwendigkeit einer noch stärkeren Wahrnehmung der Schülerinteressen und -ansichten deutlich. Außerdem sollten sich die Wünsche und Vorstellungen der Kinder im noch zu erstellenden Schulprogramm niederschlagen. Um im Sozialklima und Unterrichtsgeschehen dauerhaft Qualität zu sichern, musste es regelmäßige Schüler- und Elternbefragungen geben.

### **Stärkere Einbeziehung der Schülerinteressen**

Dies war der Ausgangspunkt für die Entwicklung eines ersten umfassenden Schüler-Evaluationsbogens. In Zusammenarbeit mit Eltern wurde ein Fragebogen erstellt, der die schulischen Lern- und Lebensbedingungen erfassen sollte. Der entwickelte Evaluationsbogen gliedert sich in drei Schwerpunkte: *Lernatmosphäre – Unterrichtsqualität – Schulleben* und betrifft unter anderem Bereiche wie Empathie, Freundlichkeit, Fairness, Gerechtigkeit, Regeleinhaltung, Mitbestimmung und Innovation.

Folgende Leitfragen waren dabei maßgebend:

- Fühlen sich die Kinder in ihrer Schule wohl?
- Ist die Schule ein freundlicher Ort, an dem gelacht wird?
- Wie ist das Verhältnis zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen?
- Fühlen sich die Kinder angenommen und wertgeschätzt?
- Ist der Unterricht spannend, motivierend und abwechslungsreich?
- Inwieweit finden die Interessen der Kinder Niederschlag in den Lern- und Lebensbedingungen der Schule?
- Was möchten die Kinder an ihrer Schule verändern?

Um den Kindern die Entscheidung zu erleichtern, wurden zu jeder formulierten Frage zwei Antwortmöglichkeiten angeboten: Trifft voll zu – trifft nicht zu. Dahinter stand die Vermutung, dass die Kinder dieser Altersstufe noch nicht in der Lage seien, ihre Meinung differenzierter zu äußern. Zum Testlauf wurden die Fragebögen in die vierten Klassen gegeben. Die Kinder reagierten überrascht. Sie konnten nicht glauben, endlich einmal sagen zu dürfen, was sie wirklich meinen. Immer und immer wieder kamen Sätze wie: *Zeigen Sie den Fragebogen bitte nicht Frau ...! – Passiert mir auch wirklich nichts, wenn ich die Wahrheit schreibe? – Ich schreibe meine Meinung nur auf, wenn ich meinen Namen nicht nennen muss!*

Offensichtlich lasteten auf einzelnen Seelen tief empfundene Ungerechtigkeiten und Ängste, die nie aufgearbeitet wurden. Nun war endlich die Gelegenheit da, dieses Versäumnis nachzuholen.

Eine erste Auswertung ergab: Die Kinder vermissten die Gemeinschaft mit den Kindern der „anderen Schule“ (d. h. dem zweiten Standort). Sie wollten saubere Toiletten, freundliche Räume zum Spielen und Lernen, längere Pausen, mehr Sport- und Bewegungsmöglichkeiten. Sie wünschten sich Fußballtore, Springseile, Bälle, Basketballnetze und Ähnliches.

Die Wünsche der Schülerinnen und Schüler sollten im Schulalltag möglichst schnell umgesetzt werden. Bereits auf der nächsten Schulvorstandssitzung haben wir damit begonnen: Es wurden Fixpunkte festgelegt, die der Vereinigung der beiden Schulstandorte dienen sollten.

Erstmals sollte die Verabschiedung der vierten Klassen ein gemeinsames Fest mit Kindern, Eltern und Lehrer/innen beider Standorte sein. Zudem sollten gemeinsame Aktivitäten und Projekte fest im Schulleben verankert werden. Was für die Kinder eine Selbstverständlichkeit war, nämlich die Zusammengehörigkeit beider Standorte, stellte für die beteiligten Eltern zunächst ein unüberwindbares Problem dar. Dahinter vermuteten wir die offensichtlichen Unterschiede im Bildungsgrad und der Sozialstruktur der Elternschaft an den beiden Standorten sowie eine langjährig gepflegte klare Grenzziehung. Diesem engstirnigen Denken wollten wir auch gegen Widerstände aus der Elternschaft bewusst entgegenwirken. Dazu gab es, das möchten wir hier nicht verschweigen, viele – auch kontrovers geführte – Diskussionen in den Schulelternratssitzungen und auf Klassenelternversammlungen. Auch von einigen Eltern bekamen wir zu hören: „Jede Abteilung bleibt für sich. Das war schon immer so und es ist gut so.“

Eine weitere Konsequenz aus den Ergebnissen der ersten Schülerbefragung war die Anschaffung der von den Kindern gewünschten Pausenspielgeräte. Dazu gehörten Springseile, Bälle, Federballspiele, Hulahupreifen, Stelzen, Balancierspiele, Pedalos, Fußballtore etc. Für die Regenspauzen stellten wir Gesellschaftsspiele aus stabilem Holz, Memory-, Gedulds- und Geschicklichkeitsspiele sowie Baukästen mit mathematischen Knobelspielen bereit. Eine Arbeitsgruppe aus Lehrkräften entwickelte ein Pausenkonzept und legte die Ausleihe der Spielgeräte in die Hand der Kinder.

Auch dem Wunsch der Kinder nach einer längeren Pause wurde Rechnung getragen: Die zweite Pause sollte nun 40 Minuten umfassen. Besorgte Eltern fragten, ob die Kinder sich in dieser Zeit nicht langweilten oder ob dadurch nicht zu viele Aggressionen entstehen würden. Die Realität belehrte jeden Skeptiker eines Besseren: Die Kinder genießen ihre lange Pause, in der sie endlich einmal richtig abschalten und spielen können.

Auch bei der formal-sprachlichen Gestaltung des Fragebogens, genauer: bei den Antwortmöglichkeiten ergaben sich Erkenntnisse, die eine Überarbeitung des Evaluationsbogens verlangten. Bei zahlreichen Fragen forderten die Kin-

der eine zusätzliche Bewertungskategorie, wie zum Beispiel in diesen Fällen:

- Behandeln mich die meisten Lehrer fair und gerecht?
- Werden die Schulregeln von den Kindern eingehalten?
- Kann ich, wenn mir etwas nicht gefällt, meine Meinung sagen, ohne dass mein Lehrer auf mich böse ist?

Diese Beobachtung zeigte, wie ernst die Kinder die Fragen nahmen und wie sehr ihnen daran gelegen war, sie genau zu beantworten. Der Fragebogen musste deshalb einer erneuten Überarbeitung unterzogen werden. Wir hatten die Kinder in ihrem Urteilsvermögen unterschätzt und räumten ihnen eine weitere Antwortmöglichkeit ein: Trifft nur manchmal oder nicht immer zu.

Hier der endgültige, nun überarbeitete Fragebogen:

## Wie gut ist unsere Schule?

<b>Deine Meinung ist wichtig!</b>	<b>Kreuze an:</b>	😊	😐	☹️
Die meisten Lehrer behandeln mich fair und gerecht				
In jeder Stunde wird gelacht				
In Deutsch				
In Mathematik				
In Sachunterricht				
Die Lehrer sind freundlich				
Ich bekomme Hilfe, wenn ich ein Problem habe				
Ich kann den Lehrern vertrauen				
Wenn mir etwas nicht gefällt, kann ich meine Meinung sagen, ohne dass mein Lehrer auf mich böse ist				
Der Unterricht ist abwechslungsreich				
In Deutsch				
In Mathematik				
In Sachunterricht				
Wenn mein Lehrer etwas sagt, achtet er darauf, dass es auch gemacht wird				
Die Beurteilungen / Noten sind gerecht				
In Deutsch				
In Mathematik				
In Sachunterricht				
Meine Hausaufgaben werden beachtet				
In Deutsch				
In Mathematik				

<b>Deine Meinung ist wichtig!</b>	<b>Kreuze an:</b>	☺	☹	☹
In Sachunterricht				
Die Hausaufgaben schaffe ich allein				
In Deutsch				
In Mathematik				
In Sachunterricht				
Es bleibt meistens genug Zeit zum Spielen				
Ich finde es gut, dass nicht immer alle die gleichen Aufgaben bekommen				
Ich kenne die Regeln der Klasse				
Ich fühle mich in meiner Klasse wohl				
In meiner Klasse kommen die meisten Kinder gut miteinander aus				
Ich lerne gern				
Ich habe Freunde in der Klasse				
In meiner Klasse kann ich ungestört lernen				
In Deutsch				
In Mathematik				
In Sachunterricht				
Ich gehe gern in diese Schule				
Die Schule ist ein ruhiger Ort				
Wenn nicht, so schreib bitte auf, was dich stört				

<b>Deine Meinung ist wichtig!</b>	<b>Kreuze an:</b>	☺	☹	☹
Die Schule ist ein freundlicher Ort				
Unsere Schulleiterin Frau Koch gibt klare Regeln vor				
Ich kann ihr vertrauen				
Wenn an der Schule wichtige Entscheidungen getroffen werden sollen, die uns betreffen, werden wir befragt				
Was würdest du gern an dieser Schule ändern?				

Meine Klasse:	3a	3b	3c	4a	4b	4c	J	M
---------------	----	----	----	----	----	----	---	---

Zeichenerklärung:

☺	= stimmt meistens	☹	= stimmt manchmal	☹	= stimmt nicht
---	-------------------	---	-------------------	---	----------------

**Danke für deine Hilfe!**

Nach den Osterferien wurden die überarbeiteten Fragebögen in allen zwölf Klassen ausgegeben. Die Beantwortung fand während der Unterrichtszeit statt und wurde durch ein Elternteil begleitet.

Besonders bei der Frage: „Was würdest du gern an dieser Schule verändern?“ wurde deutlich, welche klaren Vorstellungen die Kinder davon haben, was eine gute Schule ausmacht. Bei dieser Frage konnten die Kinder ihre Gedanken und Wünsche frei äußern.

Die Kinder wollten mehr Freiräume in der Schule und Wahlmöglichkeiten. Außerdem wünschten sie sich mehr Leseangebote und Lesezeit. Mit der schon begonnenen Gestaltung von Leselandschaften lagen wir also genau richtig. Ebenso mit der Entscheidung, uns so schnell wie möglich vom bestehenden Konzept der Verlässlichen Halbtagsgrundschule zu verabschieden und ein Ganztagsangebot aufzubauen.

### **Ganztagschule mit erfolgreichen Kooperationen**

Den Antrag auf Einrichtung einer Ganztagschule haben wir genau ein Jahr nach Beginn unserer Tätigkeit beim Schulträger eingereicht. Für diese Entscheidung war es nicht ohne Bedeutung, dass alle Gremien der Schule sich einstimmig für das gemeinsam entwickelte Ganztagskonzept ausgesprochen haben.

So bekamen wir auch Unterstützung aus dem Kreis der Lehrer/innen: Mehrere Kolleginnen und Kollegen besuchten Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Ganztagschule, berichteten begeistert von den neuen Informationen und schilderten die Eindrücke, die sie gewonnen hatten. Mit dem Verein ibbw e. V. (Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung) holten wir uns einen externen Partner zur Initiierung eines Schulentwicklungsprozesses mit kontinuierlicher Beratung und Begleitung in die Schule. In einer Sitzung mit dem gesamten Kollegium haben wir eine Stärken/Schwächen-Analyse der Schule durchgeführt und Themenfelder für die weitere Arbeit abgesteckt. Dabei legten wir auch den Arbeitsschwerpunkt für unsere Grundschule mit einem hohen Anteil an Migrantenkindern fest: Sicherung und Verbesserung der sozialen Schulqualität durch Förderung von Prävention und Partizipation. Wir wurden in ein Netzwerk mit Schulen der Umgebung eingebunden, die den

gleichen Schwerpunkt gewählt hatten. Ein Team von vier Kollegen und Kolleginnen bildete die Steuergruppe für diesen neuen Entwicklungsprozess.

Seit Beginn des Schuljahres 2007/08 haben wir eine Kooperation mit einem Wirtschaftsunternehmen begonnen. Das Ganze begann als Angebot eines Vaters zweier Schüler, eine Informatik-AG zum Programmieren von Robotern einrichten zu wollen. Wir waren zunächst skeptisch und empfanden die von den Fachkräften postulierten Ziele als zu hoch angesetzt, über die Köpfe von Grundschüler/innen hinweg. Außerdem hielten uns die vielen noch offenen Baustellen der Schule auf Trab. Angesichts der Tatsache, dass die sogenannten MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) im Fächerkanon der Grundschule zu wenig Berücksichtigung finden, gingen wir dieses Risiko trotzdem ein und wagten uns auf Neuland.

Mut machte uns hierbei die personelle und tatkräftige Unterstützung unseres Kooperationspartners, eines innovativen Softwareunternehmens. Unsere Offenheit sollte sich lohnen! Eine große Lernfreude und ein beständiger Lernzuwachs, verbunden mit einem schier unstillbaren Wissensdrang der Kinder, waren die sichtbaren Erfolge dieser Kooperationsbeziehung. Nicht nur Eltern, auch Lehrerinnen und Lehrer sowie die Fachleute der Firma staunten über das vorhandene Potenzial bei den Kindern. Am Ende des Jahres war es den Schüler/innen gelungen, einen Fußball spielenden Roboter selbst zu programmieren. Da eine derartige Leistung bisher von Grundschüler/innen nicht erbracht wurde, erreichte unsere Arbeitsgemeinschaft über die Stadtgrenzen hinaus Anerkennung. Wir waren als Radio-Interviewpartner gefragt und das Wirtschaftsministerium überreichte den AG-Teilnehmer/innen einen Anerkennungspreis. Der Erfolg unserer Kooperation gipfelte darin, dass die beteiligten Schüler/innen auf der Messe „Technik verbindet“ einem interessierten und begeisterten Publikum stolz ihre Roboter vorstellten. Im neuen Schuljahr wurde die Informatik-AG an beiden Standorten angeboten. Das Interesse war nun so groß, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler einen Platz erhielten.

Inzwischen sind weitere Kooperationspartner hinzugekommen: ein Lesehelferverein, ein Psychologischer Dienst, ein Fußballverein und ein Bundesliga-Basketballverein. Die Kinder haben die Angebote dieser Schulpartner begeistert angenommen.



## Eine neue Schulkultur

Was war aus der verstaubten und leblosen Schule innerhalb kurzer Zeit geworden?

Alle Fachkonferenzen hatten in diesem Schuljahr zwei- bis dreimal getagt und tragfähige Beschlüsse gefasst. Die ersten Konzepte waren erstellt, weitere in Arbeit. Ein reges Konferenzgeschehen hatte sich ganz allmählich etabliert. Förderplansitzungen zur individuellen Lernentwicklung und zur Optimierung des Förderunterrichts fanden in regelmäßigen Abständen statt, Arbeitsgruppen zur Planung von Unterricht und Konzepten tagten in vierzehntägigem Abstand, Dienstbesprechungen für das gesamte Kollegium fanden wöchentlich statt. Parallelklassenlehrer/innen bereiten nun gemeinsam ihren Unterricht vor und profitieren voneinander.

Eltern und Schüler/innen erhalten in regelmäßigen Abständen Informationsschreiben von der Schule, um sie über alle wesentlichen Angelegenheiten auf

dem Laufenden zu halten. Der erste Brief wurde von einem Schüler erstaunt in Empfang genommen: *Extra-Briefe nur für uns und nicht für die Eltern? Das ist ja toll.* Obwohl die Briefe nicht gerade kurz waren, kannten die Schülerinnen und Schüler die darin enthaltenen Informationen noch nach Wochen. Damit auch die Kinder ihrerseits Wünsche, Sorgen und Anregungen an die Schulleitung richten konnten, wurden in beiden Abteilungen Schülerbriefkästen angebracht.

Erstmals nahmen Kinder, unterstützt durch Lehrer/innen und Eltern, an Schulwettbewerben teil und stellten die Ergebnisse der Arbeitsgemeinschaften einer breiten Öffentlichkeit vor. Die Schülerinnen und Schüler erfuhren nun auch außerschulische Anerkennung und Wertschätzung, was wiederum ihre Lernmotivation steigerte und dadurch ein weiteres Vorankommen sicherte.

Eine schulinterne Lehrerfortbildung zur Verbesserung der Unterrichtsqualität fand ganztägig sogar an einem Samstag statt. Aber dabei blieb es nicht: Die Kolleginnen und Kollegen legten selbst Hand an, griffen zu Pinsel und Farbe und gestalteten einen Klassenraum zum Lehrerzimmer um.

Endlich hatte das gesamte Kollegium an einem Tisch Platz. Auch die pädagogischen Mitarbeiterinnen, die sonst nur selten ins Lehrerzimmer kamen, hielten sich plötzlich hier auf und fühlten sich wohl. Konferenzen mussten nun nicht mehr in einem Klassenraum mit viel zu kleinen Stühlen stattfinden, sondern wir konnten stolz unser neues Wohlfühl-Lehrerzimmer präsentieren. Diese Aktionen und die Gestaltung des gesamten Lehrerzimmertraktes durch die Pädagogen und Pädagoginnen wurden von der Öffentlichkeit wahrgenommen und führten in der Tagespresse zu einer lebhaften Diskussion – unter anderem über die Frage, ob es die Aufgabe der Lehrkräfte sei, ihre Schule zu renovieren. Selbst die Lehrgewerkschaften meldeten sich zu Wort: Wie kann man von Überforderung reden, wenn genügend Zeit bleibt, eine Schule zu streichen? Und: Denken Sie doch bitte an die Kollegen in den anderen Schulen, von denen ein Schulträger Ähnliches verlangen könnte! So stand es sinngemäß in einem Leserbrief des Göttinger Tageblattes vom 18. Oktober 2008.

Aber kein Außenstehender hatte die Schule so wahrgenommen, wie sie vorher war.

Der Schulträger hatte keine Notwendigkeit gesehen, an den mangelhaften Zuständen etwas zu ändern. Unsere Wünsche und Vorstellungen von einer freundlichen und kindgerechten Schule wurden als Luxus abgetan und belächelt. „Sie wollen die schwarzen Fußbodenbeläge austauschen, nur weil sie 40 Jahre alt sind? Wir werden doch auch nicht ausgetauscht, nur weil wir älter werden“, war die lapidare Antwort eines Vertreters des Schulträgers. Die schwarzen Fußböden konnten wir leider nicht auswechseln. Aber wir halten an unserem Ziel fest: Wir wollen hier gut leben und arbeiten und den Kindern eine möglichst freundliche Lernumgebung bieten.

Unser Ganztagschulkonzept, das wir zum Schuljahresende eingereicht haben, mussten wir dann noch einmal verändern. Wir hatten zu euphorisch geplant und die Schlusszeiten unseres Nachmittagsunterrichts auf 16.30 Uhr festgesetzt, ohne genau zu wissen, welche Kapazitäten und Ressourcen uns zur Verfügung stehen werden. Nach erneuter Überarbeitung endet das Nachmittagsangebot nun um 15.00 Uhr. Wichtig ist ein gemeinsames, tägliches Mittagessen mit allen Kindern, die bis zum Nachmittag bleiben, eine tägliche Hausaufgabenbetreuung durch die Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeiterinnen sowie ein sich anschließendes AG-Angebot von 75 Minuten.

Unser Ganztagskonzept sieht nun folgende Arbeitsgemeinschaften vor:

Präventivsport, Yoga mit Kindern, Tischtennis und Fußball, Sozialkompetenztraining, Ausbildung von Mediatoren, Koch-, Ess- und Benimmregeln, Gewässeruntersuchung, Igelbeobachtung, Leben im Boden, Schulteichgestaltung, Chemie, Kreatives Basteln, Töpfern, Gesellschaftsspiele, Informatik, Schwimmen, Werken, Gitarrenspiel, Musical, Schulchor, Theater, Training für die Radfahrerprüfung, Bussicherheitstraining, Modellflugzeugbau, Gesellschaftstanz, Akrobatik, Lesen mit Antolin, Literatur, Computerführerschein, Natur multimedial entdecken, aber auch Kommuniions- und Messdienerunterricht.

Am Schuljahresende wurde ein großes Schulfest gefeiert. Es begann mit einer Verabschiedungsfeier für die Schülerinnen und Schüler der vierten Klassen. Für alle Elternvertreter/innen und Helfer/innen aus der Elternschaft waren kleine Präsente vorbereitet. Im Rahmen der Feier wurden Eltern einzeln auf die Bühne gerufen und erhielten eine Anerkennungsurkunde für ihre geleistete Arbeit. Die Überraschung und Freude konnte man an den Gesichtern ablesen. „So etwas habe ich bei meinen älteren Kindern nie erlebt. Ich habe doch

nur meine Arbeit als Elternvertreterin gemacht!“ war die überraschte Reaktion einer Mutter vor versammelter Eltern- und Schülerschaft.

Aber auch Schülerinnen und Schüler wurden geehrt. Diesmal ging es nicht um gute Leistungen, sondern um Verdienste im sozialen Bereich. Welche Kinder hatten sich zum Beispiel als Klassensprecher/innen oder Unterstützer/innen in verschiedenen Bereichen besonders um die Allgemeinheit verdient gemacht? Wer war in der Schülerbücherei aktiv? Welche Schüler/innen haben als Mediatoren erfolgreich zur Lösung von Konflikten beigetragen? Welche Kinder haben bei Ordnungsdiensten und Organisationsaufgaben besonderen Einsatz gezeigt? Endlich einmal standen auch jene Kinder im Mittelpunkt, die auf der reinen Leistungsebene sonst wenig Anerkennung erfahren durften – ein weiterer Schritt im sozialen Miteinander zu mehr Menschlichkeit im Schulleben.

Das Gefühl des Angenommenwerdens mit allen Talenten, Fehlern und Schwächen, Wertschätzung zu erfahren und daran zu wachsen, ist eine wichtige Voraussetzung für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und damit auch ständige pädagogische Herausforderung im Schulalltag.



## Schulentwicklung kann nur gemeinsam mit Kindern gelingen

Kinder müssen Gelegenheit haben, eigene Ideen einzubringen, in Gremien regelmäßig mitzuarbeiten und sukzessive mehr Verantwortungsbereiche zugesprochen bekommen: „Wenn Kinder merken, dass es sich lohnt, aktiv zu werden, zu forschen, sich anzustrengen, sich auf Neues einzulassen, Aktionen zu planen, Produkte zu erstellen, dann empfinden sie Freude daran, eigene Ideen zu entwickeln, verstärkt sich ihr Selbstvertrauen in ihr eigenes Können und bildet sich eine Bereitschaft aus, ihr Leben bewusst mitzugestalten.“ (Bunk 1990, S. 10)

Regeln und Gebote, die in der Schule von Schüler/innen gelebt werden sollen, müssen auch von diesen mit verfasst und überprüft werden, damit ein soziales Miteinander funktioniert. Nur der Weg über die Kinder führt letztendlich zu dem, was man unter sozialer Schulqualität versteht.

Ähnlich ging es auch den Lehrkräften: Zunächst zeigten sie eine nahezu eisige, geschlossene Abwehrhaltung, verteidigten ihr Revier. Später nahmen sie aktiv an den Veränderungen teil, brachten eigene Vorschläge ein und begannen – wie auch die Schüler/innen – sich allmählich mit ihrer neuen Schule zu identifizieren.

Ideen flossen zunächst wie kleine Rinnsale in unsere Schule ein und sprudelten dann immer stärker. Sie bahnten sich eigene Wege und erweckten ihr Umfeld zum Leben. Keine Lehrkraft konnte sich dem Strudel entziehen. Ideengeber waren zu einem großen Teil die Kinder, aus denen die neuen Anregungen und Vorschläge nur so heraussprudelten.

Einzig und allein die Offenheit und das Vertrauen in die sozialen und gestalterischen Fähigkeiten der Kinder, Eltern und Lehrkräfte waren die grundlegenden Voraussetzungen für alle Veränderungsprozesse in unserer Schule.

Einige Kinder, die zum „Tag der offenen Tür“ eingeladen waren, um die Schule zu beschnuppern, belohnten und bestätigten unsere Bemühungen, wie es kein Erwachsener hätte besser ausdrücken können. Immer wieder hörten wir: *Hier ist es schön! – Hier möchte ich bleiben! – In diese Schule will ich gehen!*

Der Rückblick auf die Entwicklungen und Veränderungen in unserer Schule zeigt einmal mehr, wie die positiven Einflüsse der Mitbestimmung durch die Schüler/innen den Weg in eine neue Schulkultur bahnen und leiten können. Selbst unter den denkbar ungünstigen Voraussetzungen waren schon nach wenigen Wochen erste positive Veränderungen spür- und sichtbar. Mit dieser positiven Bilanz möchten wir andere Schulen auf dem Weg bestärken, sich zu trauen, Eigenes zu wollen, Neues zu wagen, vor allem aber, die Meinungen und Wünsche der Kinder in ihre Planungsentscheidungen mit einzubeziehen.

Gespannt blicken wir auf die noch vor uns liegenden Aufgaben und Herausforderungen und freuen uns auf unsere neue Ganztagschule!

### Literatur

Bunk, Hans-Dieter (1990): Zehn Projekte zum Sachunterricht. Frankfurt a. M.

**Rebekka Bendig**

## „Hausaufgabe für die Erwachsenen“

### **Kinderbeteiligung mithilfe externer Prozessmoderation**

*Wir möchten Tiere in der Schule haben. Sie kennenlernen, mit ihnen spielen und lernen.*

*Die Bibliothek soll gut ausgestattet sein.*

*Mehr Sport und Projekte sorgen dafür, dass es weniger Gewalt in der Schule gibt.*

*Auch ältere Kinder brauchen Spiele in der Pause.*

*Wir wünschen uns einen Unterricht zum Anfassen.*

Dies sind einige Kernaussagen von Grundschüler/innen, die am 5. bundesweiten Ganztagsschulkongress 2008 in Berlin teilgenommen haben. In der Werkstatt „Schule aus Kindersicht“ formulierten sie Anforderungen an die Schule als „Hausaufgabe für die Erwachsenen“.

Zugegeben: Ein Konzept für eine Grundschule ist in der Regel etwas umfangreicher und auf andere Weise strukturiert. Dennoch steckt in diesen Aussagen der Kinder ein Gesamtbild, und die Auswahl ihrer wichtigsten Punkte macht deutlich: Kinder nehmen Schule nicht in erster Linie über Stoffvermittlung wahr. Schule ist für sie ein Gesamtkonstrukt aus Unterricht, sozialem Miteinander, Atmosphäre, Räumen, Spiel- und Sportflächen – eben jener viel beschworene Lern- und Lebensort.

Da Schule für die Kinder gemacht wird, sollten die Grundschüler/innen auch an den Steuerungsprozessen ihrer Schule beteiligt werden. Im vorliegenden Beitrag wird aufgezeigt, warum eine solche Beteiligung nützlich und notwendig ist. Auch wird erläutert, wie dies gelingen kann, ohne die Kinder dabei zu unter- oder zu überfordern: Beispielhaft werden Methoden einer extern moderierten Leitbildwerkstatt vorgestellt. Am Schluss steht eine Zusammenfas-

sung wichtiger Ergebnisse aus unterschiedlichen Beteiligungsveranstaltungen mit Kindern.

### Kinder weisen auf das Wichtige hin

Kinder nehmen Schule als Ganzes wahr. Deshalb sind für sie schmutzige Schultoiletten auch kein unwichtiges Nebenthema. In fast allen Kinderbeteiligungsprojekten im Schulkontext wird deutlich, wie sehr dieser Umstand ihr Wohlbefinden an der Schule beeinträchtigt. Das Wissen um die alltäglichen Bedingungen von Kindern in der Schule geht aber weit über diesen „Dauerbrenner“ hinaus. Kinder können wichtige Antworten auf beinahe alle Fragen geben, die das Gesamtkonzept der Schule betreffen.

Kinder haben dabei die klassischen Vermittlungsthemen im Blick, wie Lesen, Schreiben, Rechnen oder Sachkunde. So einigten sich die Schülerinnen und Schüler einer Berliner Grundschule auf die Frage: „Was wollen und müssen wir in der Schule lernen?“ auf folgende Aussage: *Deutsch ist wegen der Rechtschreibung und wegen dem Lesen wichtig, weil man sonst nicht einmal einen Brief an seine Freundin schreiben kann.*

Häufig wissen Kinder intuitiv, was Wissenschaftler/innen in jahrzehntelanger kleinteiliger Forschung belegt haben: Sport ist mehr als ein netter Zeitvertreib, er dient unter anderem der Gewaltprävention und der kognitiven Entwicklung. Kinder brauchen im wörtlichen Sinne *begreifbaren* Unterricht. Die Arbeit mit Tieren kann emotionale Stabilität vermitteln und Verantwortungsübernahme trainieren. Spielen ist nicht nur für die Kleinen, sondern auch noch für Schüler/innen der 5. Klasse wichtig. Und vor allem: *Es ist wichtig zu lernen, wie man miteinander umgeht.*

Durch ihre besondere Perspektive wissen Kinder etwas, das Erwachsene nicht wissen können. Bei der Entwicklung guter Schule können wir es uns nicht leisten, auf dieses Wissen zu verzichten. Schulentwickler/innen, Schulleiter/innen und Mitarbeiter/innen der Verwaltung tun gut daran, die Kinder zu fragen und ihnen genau zuzuhören, um das umzusetzen, was die jungen Expertinnen und Experten vorschlagen – selbstverständlich gekoppelt mit dem jeweiligen Fachwissen und den Erfahrungen der Erwachsenen. Dabei müssen unter Umständen auch unkonventionelle Wege eingeschlagen werden.

### *Hoher Stellenwert der Schule bei den Kindern und in der Familie*

Die meisten Kinder sind sich vollkommen darüber im Klaren, welche Bedeutung die Schule für ihre Zukunft hat. Sehr viel stärker als vorherige Generationen treibt sie die Sorge um, ob sie später einmal einen Arbeitsplatz haben werden. Von unbeschwerter Kindheit kann in dieser Hinsicht keine Rede mehr sein. Das Kinderpanel des Deutschen Jugendinstituts von 2005 stellt fest: „Die Schule ist zum zentralen Thema für die ganze Familie geworden. Viele tägliche Aktivitäten und Gespräche zwischen Eltern und Kindern richten sich nach den Anforderungen und Ansprüchen der Schule aus, so dass manche Forscher geradezu von einer Verschulung der Eltern-Kind-Beziehung oder einer Verschulung des Familienlebens sprechen“ (Stecher 2005, S. 186). Damit einher geht die besorgniserregende Aussage von fast der Hälfte der Kinder (44 %), sie hätten „oft Angst, zu viele Fehler zu machen“ (Schneider 2005, S. 212 ff.).

### *Maßgeschneiderte Konzepte durch Kinderbeteiligung*

Um Schule kindgerecht zu gestalten, ist es also notwendig, das Wissen und die Ideen der Kinder ebenso wie ihre Belastungen und Ängste zu kennen und bei der Entwicklung von Schule zu berücksichtigen.

Dabei genügt es allerdings nicht, die Sicht der Kinder auf Schule global abzufragen und einmalig zu erfassen. Denn nicht nur mit den Generationen verändern sich Kinder und Kindheiten. Jedes Einzugsgebiet bringt unterschiedliche Konstellationen von Kindern und Lehrkräften mit verschiedenen Bedürfnissen und individuellen Besonderheiten zusammen. Entsprechend lautet die Bilanz des Programms „Demokratie leben und lernen“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Innovationsprozesse sind in jeder einzelnen Schule konkret auszugestalten; es geht darum, die Menschen für das Neue zu begeistern, „ins Boot zu holen“ und maßgeschneiderte Handlungskonzepte zu entwickeln (Giesel et al. 2007).

Alle Schulen stehen somit vor der Aufgabe, eigene Beteiligungsprozesse durchzuführen, wenn sie die Sicht ihrer Schülerinnen und Schüler auf ihre Schule erfahren wollen. Dabei geht es nicht nur um die Erhebung von Wissen, sondern zugleich um die Identifizierung mit Schule und eine Aktivierung für

die gemeinsame Gestaltung von Schule. Und es geht darum, sich untereinander besser kennen und schätzen zu lernen und als Gemeinschaft zusammenzuwachsen.

Damit stellt sich die Frage, wie die Sicht der Kinder auf ihre Schule ermittelt werden kann und wie es am besten gelingt, diese Expertise für die jeweilige Schule nutzbar zu machen. Angemessene Beteiligungsprozesse sind hier der Schlüssel zum Erfolg.

Damit Beteiligungsprozesse gelingen, ist ein Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren erforderlich. Es bedarf:

- geeigneter struktureller Bedingungen,
- kind- und jugendgerechter Methoden sowie
- einer wertschätzenden Haltung, die Kindern Vertrauen schenkt und ihnen die Artikulation ihrer Interessen ermöglicht.

Diese drei Faktoren bilden gemeinsam die unverzichtbare Grundlage für jeden Beteiligungsprozess. Fehlt einer dieser Faktoren, ist das Scheitern vorprogrammiert: Die beste kindgerechte Methode ist vergebens, wenn keine respektvolle und zutrauende Haltung gegenüber den Schüler/innen vorhanden ist. Und fehlende Umsetzungsmöglichkeiten hinterlassen bei jedem noch so gut gemeinten und moderierten Beteiligungsprojekt Frustration und Enttäuschung bei den Kindern.



Quelle: Eigene Darstellung

*„Ich finde es gut, dass wir nach unserer Meinung gefragt werden“ – Kindgerechte Informationen und Stärkung der Motivation*

Will man die Kindersicht auf Schule ermitteln und für Schulentwicklung nutzbar machen, braucht es zunächst kindgerechte Informationen und eine Stärkung der Motivation.

Viele Kinder wissen gar nicht, dass und auf welche Weise sie mitbestimmen können. Dabei finden sie es prinzipiell gut, nach ihrer Meinung gefragt zu werden. Manche sind zwar theoretisch informiert, schätzen ihre tatsächlichen Mitwirkungsmöglichkeiten aber als gering ein. Die Chancen der Mitbestimmung werden sehr unterschiedlich bewertet, selbst von Kindern der gleichen Schule. Auf die Frage, wie sie die Mitgestaltungsmöglichkeiten an ihrem Schulgebäude bewerten würden, vergaben Grundschüler/innen derselben Schule alle Noten von 1 bis 5. Diese heterogene Wahrnehmung ist Erwachse-

nen häufig nicht bewusst. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung über die schulische Partizipation von Kindern und Jugendlichen kam zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte die Mitbestimmungsmöglichkeiten an ihrer Schule meist wesentlich höher einschätzen als ihre Schüler/innen (Fatke/Schneider 2005, S. 16 ff.).

Ausschlaggebend für diese Differenzen zwischen Lehrer- und Schülerschaft sind vor allem zwei Gründe: der Informationsstand der Kinder und ihre Erfahrungen mit der Umsetzung ihrer Vorschläge. Mangelt es an positiven Partizipationserfahrungen, sind die Kinder verständlicherweise skeptisch. Umgekehrt zeigt die Erfahrung aus zahlreichen Beteiligungsprozessen, dass ein positiv erlebtes Partizipationsprojekt die beste Motivation für weitere Schritte und ähnliche Projekte im Schulalltag ist.

### **Kinder fragen, hören und verstehen**

Aaron kann man beim Denken zuschauen. Unser dreijähriger Sohn beschäftigt sich über mehrere Tage mit einem Thema, fragt immer wieder nach neuen Details, zieht eigene Schlussfolgerungen, versichert sich über ihre Richtigkeit und konstruiert daraus nach und nach sein Weltbild. Wer mitten in diese Denkprozesse hineingerät, mag sich über eine Aneinanderreihung von Äußerungen wundern, wie zum Beispiel: „In Kassel war ein Krieg – Krieg ist kein Mensch – Krieg ist, wenn Länder sich streiten – aber die Bauarbeiter haben Kassel wieder aufgebaut.“ Wer die Entstehung dieser Satzketten nicht von Anfang an verfolgt hat, für den wirkt sie wie eine Phantasierede. Um sie als logisch und verständlich interpretieren zu können, brauche ich die Vorgeschichte. Oft stutze ich zunächst über seine Aussagen, bis mir der Zusammenhang klar wird – besonders, wenn ich mit meinen Gedanken schon wieder ganz woanders war. Ich muss mein Kind kennen und wissen, wie das Denken bei ihm „funktioniert“.

Selbstverständlich haben Schulkinder bereits weitergehende Möglichkeiten der Artikulation und ihre Denkprozesse verlaufen schneller. Dennoch können wir aus der eben geschilderten Situation Schlussfolgerungen für die Kommunikation mit älteren Kindern ziehen. Sie denken und sprechen anders als Erwachsene, benutzen Wörter häufig in einer erweiterten oder auch ganz anderen Bedeutung. Sie brauchen zudem eine angemessene Zeit, um ihre eigenen

Standpunkte zu entwickeln – Zeit, um sich ihrer Wahrnehmungen und Erfahrungen bewusst zu werden und ihre Aufmerksamkeit auf das zu lenken, was alltäglich und selbstverständlich erscheint: auf den Konflikt am Busbahnhof, die Farben der Flurwände oder den Spieleverleih in der Pause. Kinder brauchen Zeit zur Aufnahme von Informationen und zusätzlichen Anregungen, sie brauchen Zeit, um sich mit Gleichaltrigen und Erwachsenen auszutauschen und sich schließlich eine eigene Meinung zu bilden.

**Wesentliche Voraussetzungen, damit Kinder in Schulentwicklungsprozessen eigene Standpunkte entwickeln und äußern können:**

*Überblick über Thema und Rahmenbedingungen:* deutlich machen, worum es geht und in welchem Rahmen die Kinder mitbestimmen und/oder mitgestalten dürfen; erklären, was mit den erarbeiteten Ergebnissen geschehen soll.

*Bewusstsein bei den Kindern für ihr Expertentum schaffen:* vermitteln, warum die Erwachsenen so viel Wert auf die Aussagen der Kinder legen.

*Wahrnehmung ermöglichen:* das alltägliche Erleben bewusst machen, zum Beispiel durch Ortsbegehungen oder Rollenspiele.

*Anregungen geben, die den eigenen Horizont erweitern:* je nach Thema Fotos, Filme, Besichtigungen oder Hospitationen einsetzen.

*Offene Fragen stellen:* den Kindern Freiraum geben und sie möglichst wenig in eine vorgedachte Richtung lenken.

*Zeit für Schlussfolgerungen lassen:* individuell Zeit einräumen, da manches nur einige Minuten, anderes aber einige Tage „sacken“ muss, bevor Kinder aus der Wahrnehmung von Fakten und Gefühlen Schlussfolgerungen ziehen können.

*Unterschiedliche Arten der Artikulation ermöglichen:* Gelegenheiten zum Sprechen, Schreiben, Malen, Theater spielen, Basteln etc. schaffen.

*Verständigung der Kinder untereinander und mit Erwachsenen unterstützen:* mit den Kindern darüber sprechen, was sie unter „Spaß“, „respektlosem Verhalten“ oder einem „freundlichen Miteinander“ verstehen; fragen, wie sie sich einen „Unterricht zum Anfassen“ vorstellen.

*Rückversichern:* Aussagen der Kinder nicht eigenmächtig interpretieren, sondern sich des eigenen Verständnisses versichern, zum Beispiel durch die Frage: „Habe ich dich richtig verstanden ...?“

Wenn wir als Erwachsene eine Entscheidung treffen müssen, beschaffen wir uns im Idealfall Informationen, die wir verarbeiten und bewerten. Dann entwickeln wir daraus unseren Standpunkt. Wenn wir uns diesen Prozesscharakter vor Augen halten, wird deutlich, dass die Beteiligung von Kindern an wichtigen Entscheidungen – gar der Steuerung von Schule – nicht auf ein einfaches Frage-Antwort-Spiel beschränkt werden kann. Wir würden von keiner Lehrkraft erwarten, dass sie aus dem Stegreif ein Konzept für eine gute Schule referiert. Ebenso wenig können das Kinder leisten, die sich in der Regel nicht bewusst mit dem „Großen Ganzen“ in einem strukturierten Rahmen auseinandergesetzt haben. Deshalb muss man ihnen zunächst die Möglichkeit geben, sich auf kindgerechte Weise einen Überblick zu verschaffen.

Doch wie können die bisher beschriebenen Grundsätze für Beteiligungsprozesse konkret in der Praxis umgesetzt werden? Ein geeigneter Weg soll nun exemplarisch anhand der Beteiligungswerkstatt „Leitbildentwicklung mit Kindern in der Grundschule“ aufgezeigt werden, die mit dem Kinder- und Jugendbeteiligungsbüro Steglitz-Zehlendorf in Berlin erarbeitet und umgesetzt wurde. Das von der Verfasserin gemeinsam mit Viola Bruskowski entwickelte Werkstattkonzept hat sich mittlerweile an vielen Grundschulen bewährt.

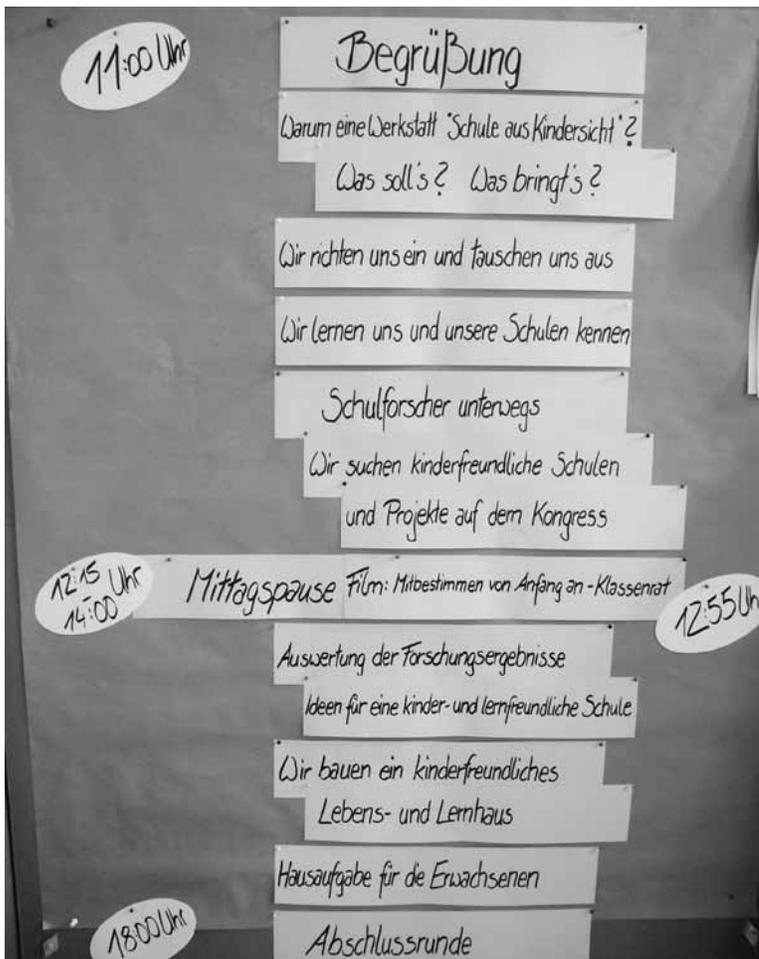
Die Beteiligungswerkstatt umfasst einen ganzen Schultag, die Teilnahme der Schüler/innen erfolgt auf freiwilliger Basis. Die Gruppengröße sollte 25 Kinder nicht überschreiten. Moderiert wird die Werkstatt von mindestens zwei externen, geschulten Moderatoren oder Moderatorinnen für Kinder- und Jugendbeteiligung, zum Beispiel von Mitarbeiter/innen eines Kinder- und Jugendbüros. Die Werkstatt „Schule aus Kindersicht“, die im Rahmen des bundesweiten Ganztagskongresses 2008 stattfand, war nach den gleichen Grundprinzipien aufgebaut.

## **Kindersicht mit kindgerechten Methoden erarbeiten**

### *Ansatz und Aufbau der Werkstatt*

Am Anfang des Beteiligungsprozesses steht die Frage: „Worum geht’s hier eigentlich?“ In der Werkstatt zur Leitbildentwicklung war somit zu klären, was ein Leitbild überhaupt ist und welche Bedeutung es für eine Schule hat.

Erwachsene müssen diesen komplexen Prozess der Leitbildentwicklung auf die Ebene des konkreten Erlebens von Grundschulkindern herunterbrechen, ohne dass der Sinn verlorengeht. Die erste Herausforderung liegt also darin, den Prozess so einfach wie möglich und gleichzeitig so informativ wie nötig darzustellen. Wichtig ist dabei, dass die Kinder einen Bezug zu ihrem Alltag herstellen können. Nur so entsteht bei ihnen die Motivation, Zeit und Energie zu investieren.



Um eine Orientierung über den Tag zu ermöglichen, werden alle wichtigen Informationen – vom Tagesablauf über die Zwischenresultate bis hin zu den Endergebnissen – auf großen Pinnwänden möglichst anschaulich festgehalten. Die Visualisierung erleichtert den Kindern das Verstehen und macht den Prozess nachvollziehbar. Nebenbei entsteht eine kleine Ausstellung, über die sich die anderen Kinder, Lehrkräfte und Eltern im Anschluss an die Werkstatt informieren können.

Eine unabdingbare Komponente der Werkstatt sind Spiele. Je nach Werkstattphase dienen sie verschiedenen Zwecken: dem besseren Kennenlernen und Miteinander-warm-werden, dem Austoben, aber auch der Auflockerung und der Konzentration.

Die Werkstatt ist insgesamt spielerisch aufgebaut. Spielerisch ist allerdings nicht mit Spielerei zu verwechseln. Jede Komponente der Werkstatt verfolgt ein pädagogisches Ziel. Alle Sinne werden angesprochen und es wird mit viel Bewegung gearbeitet. Spaß ist dabei nicht nur Selbstzweck: Er schafft eine angstfreie Atmosphäre und dient damit einem auf die Sache konzentrierten Arbeiten. Immer wieder staunen Lehrkräfte und Eltern darüber, wie ausdauernd die Kinder über einen Zeitraum von fünf bis sechs Stunden zielorientiert arbeiten können, wenn die richtigen Rahmenbedingungen geschaffen wurden.

### *Der Anfang:*

#### *Ankommen, Kennenlernen, Miteinander-warm-werden*

Um in der Gruppe anzukommen, sich vorzustellen und die anderen wahrzunehmen, hilft den Kindern ein Foto oder selbst gemaltes Bild mit Fragen zu Hobbys, Alter und Lieblingsessen. Dialogwände mit sogenannten Anwärmern sind im Raum verteilt. Die Kinder gehen herum und vollenden Satzanfänge: „Wenn ich morgens in die Schule komme ...“, „Am meisten freue ich mich auf ...“, „Leider ist an unserer Schule ...“.



Durch das eigenständige Gehen, Nachdenken und Schreiben eignen sie sich den Werkstattraum und das Thema an. Sie schreiben und lesen, was die anderen Kinder notiert haben. Sie treten in einen schriftlichen Austausch miteinander und es wird ihnen ganz ohne Druck deutlich, dass sie viele Dinge wissen – dass sie Expertinnen und Experten sind. Mit dem Stift in der Hand kommen auch die Stillen zu Wort. In dieser Phase werden für die Leitbildentwicklung bereits erste Informationen aus dem Erleben und der Sicht der Kinder auf ihre Schule gesammelt.

### *Einbindung durch die Schulleitung*

Die Schulleitung übernimmt die Begrüßung und Einführung. Dabei erklärt sie den Kindern ihre Rolle als Berater/innen bei der Leitbildentwicklung. Denn der Erfolg eines Beteiligungsprojektes hängt davon ab, dass sich die Schüler/innen über ihr eigenes Expertentum bewusst werden: Weshalb sind sie so wichtig in diesem Prozess? Sie erfahren, dass es nicht um „richtige“ und „falsche“ Antworten geht, sondern darum, gemeinsam herauszufinden, wie sie ihre Schule erleben. Rechtschreibung und Grammatik sind an diesem Tag ohne Bedeutung.

Nach dem Abschluss der Werkstatt würdigt die Schulleitung die Ergebnisse und erklärt den Kindern die weiteren Schritte und den ungefähren zeitlichen Verlauf der Leitbildentwicklung. Die Schulleitung ist zudem verantwortlich für die weitere Einbindung und Information der Kinder.

### *„Jeder Beitrag ist wichtig“ – Grundregeln des gemeinsamen Arbeitens*

Während der Werkstatt sorgen Grundregeln dafür, dass die Kinder nicht nur ihren eigenen Beitrag, sondern auch die Beiträge ihrer Mitschüler/innen würdigen: „Jede/r ist gleich wichtig.“ – „Wir helfen einander.“ – „Miteinander statt gegeneinander“. Häufig ergänzen die Kinder noch weitere Regeln, wie zum Beispiel: „Wir lassen uns ausreden.“ – oder: „Wir lachen uns nicht aus.“ In der Werkstatt wird den Kindern vermittelt: Wir sind ein Team! Dieser Werkstattcharakter entsteht nicht automatisch. Die gemeinsame Arbeit hängt stark davon ab, wie die Gruppe zusammengesetzt ist und welche Erfahrungen die beteiligten Kinder bereits mit ähnlichen Projekten gemacht haben. Die Moderatoren müssen dann gegebenenfalls im Arbeitsprozess immer wieder an die Grundregeln erinnern. Meist erleben die Kinder die Atmosphäre der Werkstatt als angenehm und entspannt, manchmal fühlen sie sich regelrecht von dem Druck befreit, besonders schlau, witzig, frech oder brav sein zu müssen. So passiert es nicht selten, dass sich ein Klassenkasper als konzentrierter Schulforscher entpuppt.

### *Neue Wahrnehmung und gemeinsamer Austausch*

Bevor die Schülerinnen den IST-Zustand ihrer Schule bewerten, nehmen sie die einzelnen Bereiche in Kleingruppen genau unter die Lupe. Hilfreich ist dabei die Vorstellung, als Außerirdische eines fernen Planeten eine Schule auf der Erde zu besuchen. So werden die Kinder in die Lage versetzt, das ihnen Bekannte – die Räumlichkeiten, den Schulhof, das soziale Miteinander, den Unterricht und die außerunterrichtlichen Angebote – mit ganz neuen Augen, quasi wie zum ersten Mal zu betrachten. Die Kinder verkleiden sich mit einfachen Requisiten und schlüpfen somit auch körperlich in ihre neue Rolle. Sie laufen in kleinen Gruppen durch das Haus und schauen sich um. Dabei beschreiben sie all das, was sie erleben: zum Beispiel Farben, Lichtverhältnisse, Geräusche, aber auch das Verhalten von Schüler/innen und Lehrer/

innen, etwa im Konfliktfall. Bei ihrer Exkursion orientieren sie sich an Leitfragen, die von den Prozessmoderatoren bzw. -moderatorinnen vorbereitet wurden.

Die Kinder präsentieren ihre Ergebnisse vor der Gesamtgruppe und erhalten auf diese Weise einen Überblick über die Komplexität des Themas. Allmählich entwickelt sich ein gemeinsames Bild von der Schule, es entstehen erste Diskussionen über unterschiedliche Wahrnehmungen. Die Kinder erinnern sich an viele alltägliche Bestandteile ihrer Schule und kombinieren sie wie in einem großen Puzzle zum Gesamtbild des derzeitigen Zustandes.

Dieses Gesamtbild wird dann in ein „Zeugnis für die Schule“ übersetzt, indem jedes Kind mit Klebepunkten die einzelnen Bereiche bewertet. Aus den Bewertungen aller Kinder werden dann „Schulnoten“ ermittelt, zum Beispiel eine „2“ für faire Notengebung, eine „4-“ für den Schulhof. Die Kumulation von Punkten kann differenziert und ohne langwierige Diskussionen sichtbar machen, wie es in wichtigen Bereichen der Schule aus Sicht der meisten Kinder bestellt ist.

### *Alle kommen zu Wort – Sammlung und Bewertung der Ergebnisse*

Im nächsten Schritt tragen die Kinder zusammen, was sie an ihrer Schule erhaltenswert finden und was ihrer Ansicht nach verändert werden müsste. Hier bietet sich die klassische Moderationsmethode an: Einzelne Aspekte werden auf Moderationskarten gesammelt, an der Pinnwand geordnet und anschließend mit Überschriften versehen.

Entscheidend ist, dass das Sammeln streng vom Bewerten getrennt wird. Die Kinder müssen die Gelegenheit haben, unkommentiert und ohne Diskussion ihre Einschätzungen und Erfahrungen wiederzugeben. Alle können zu Wort kommen und sich frei äußern – mit einer Ausnahme: Persönliche Beleidigungen und Bloßstellungen haben auf den Karten nichts zu suchen. In dieser Phase haben Bewertungen und Kommentare der Erwachsenen absolutes Platzverbot: Stattdessen unterstützen sie die Kinder darin, die Verhaltensweisen oder Zustände – die sie kritisieren oder loben möchten – so konkret wie möglich zu beschreiben. Auch die Kinder untereinander stellen sich ausschließlich Verständnisfragen und halten sich mit Kommentaren zurück.

Anschließend haben die Kinder die Aufgabe, sich auf drei Sätze über ihre Schule zu einigen: wie sie ist oder noch werden sollte. Sobald ein Kind ein Veto einlegt, wird der Satz entweder verändert oder gestrichen. An dieser Stelle geht es nicht darum, den Widerspruch solange zu bearbeiten, bis ein Kind schließlich doch zustimmt. Vielmehr sucht die Gruppe nach Gemeinsamkeiten. Die Kinder nennen an dieser Stelle zum Beispiel:

*Unsere Schule ist positiv und einladend.*

*An unserer Schule gibt es ein freundliches Miteinander von Schüler/innen und Lehrer/innen und unter den Kindern.*

*An unserer Schule haben alle Kinder die gleichen Rechte und sagen ihre Meinung.*

*An unserer Schule geht es gerecht zu.*

*Unsere Schule ist schön gestaltet und hell.*

*Auf unserem Schulhof gibt es viele Geräte zum Spielen.*

*Unsere Schule hat saubere Toiletten.*

### *Anregungen für Geist und Körper*

Dann ist es Zeit für Bewegung. Auf einem Spaziergang unterhalten sich die Kinder über ihre Traumschule und holen Meinungen von Passanten über eine gute Schule ein. Auf diese Weise erweitern sie noch einmal ihre eigene Perspektive, um dann zu entscheiden, welche der neuen Anregungen sie in ihr Bild aufnehmen. Danach wird die Traumschule kreativ in kleinen Kunstwerken – Bildern und Collagen – umgesetzt. Die Kinder entwickeln ihre eigene Vision im gemeinsamen Gestalten weiter und stellen sich anschließend ihre Visionen gegenseitig vor.

### *Schlussfolgerung und weitere Perspektiven*

Im letzten Schritt bearbeiten die Kinder noch einmal detaillierter die einzelnen Bereiche der Schule, um sich ihren Wünschen und Visionen realistisch anzunähern. Jedes Kind entscheidet sich für ein Thema, für das es sich am meisten interessiert. Mögliche Fragen sind:

- Was wollen wir in der Schule lernen, was müssen wir für unser Leben wissen?
- Wie muss der Unterricht sein, damit wir gut lernen können?
- Wie wünschen wir uns das Miteinander an unserer Schule?
- Was gehört außer dem Unterricht noch zu unserer Schule?

In der Abschlussrunde werden die Aussagen festgehalten, über die Einigkeit besteht.

Die Schulleitung hört sich die Ergebnisse der Kinder aufmerksam an und würdigt sie. Dann zeigt sie die weiteren Entscheidungswege und Mitwirkungsmöglichkeiten der Kinder auf.

### *... und dann ist noch lange nicht Schluss: Öffnung der Diskussion*

An dieser Stelle endet die Werkstatt. Einen ganzen Tag lang haben die Kinder an ihren Vorstellungen von guter Schule gearbeitet. Doch der Prozess geht noch weiter: Die Ergebnisse werden breit kommuniziert und Kindern wie Erwachsenen an der Schule vorgestellt. Damit wird der Raum für weitere Anregungen und Diskussionen geöffnet. Dies kann zum Beispiel über eine Ausstellung, eine Schulvollversammlung oder innerhalb einer Projektwoche geschehen. Vielleicht nehmen einige interessierte Kinder punktuell an der Steuergruppe für die Leitbildentwicklung teil. Dies setzt jedoch die Bereitschaft der Erwachsenen voraus, diese Sitzungen entsprechend kindgerecht zu gestalten. Entscheidend ist, dass die Kinder weiter in den Prozess involviert bleiben, Zwischenergebnisse rückgekoppelt werden und die Endfassung mit ihnen abgestimmt wird.

Dabei ist zu beachten, dass Kinder Zeitdimensionen anders erleben als Erwachsene. Da sich Leitbildentwicklungen unter Umständen über mehrere Jahre hinziehen, ist es wichtig, dass zeitnah erste sichtbare Maßnahmen ergriffen werden, die die Vorschläge der Kinder aufgreifen. Dies kann beispielweise die Exkursion einer Projektgruppe in eine Schule mit Tieren sein: Eine Delegation aus Kindern, Eltern und Lehrkräften könnte sich informieren, wie dieser Wunsch in die Praxis umgesetzt werden kann. Eine andere Möglichkeit wäre, die vielgeschmähten Toiletten im Kunstunterricht einer Verschönerungsaktion zu unterziehen. Auch könnten in jeder Klasse Vorschläge gesammelt werden, wie Unterricht be-greifbarer sein kann, um diese dann klassenweise zu erproben und die Ergebnisse in der Schulversammlung vorzustellen.

### **Kinderaussagen für Schulentwicklung nutzbar machen – Ergebnisse der Beteiligung**

Was können Erwachsene nun von den Aussagen der Kinder lernen und wie sollten sie reagieren? Hier sind zwei Ebenen zu unterscheiden.

- Direkte klare Aussagen, z. B. eine Kritik am Zustand der Toiletten, sollten möglichst rasch zu Maßnahmen führen. Bei der Suche nach geeigneten Lösungen ist es wichtig, die Kinder einzubeziehen und nach ihren Ideen zu fragen. Sie sollten auch soweit wie möglich an der Umsetzung beteiligt werden.
- Der Gesamtblick auf die Ergebnisse bedarf dagegen anderer Überlegungen, was an einem Beispiel erläutert werden soll. Folgende Antworten der Kinder fanden sich auf einer Dialogwand wieder:

*„Wenn ich morgens in die Schule komme ...“*

*... finde ich mich wieder von dem langen Schulweg*

*... bin ich müde*

*... bin ich ganz fit*

*... bin ich von meiner Schwester genervt*

*... gucke ich, wer schon da ist*

- ... beeile ich mich*
- ... unterhalte ich mich als erstes mit Katharina*
- ... renne ich im Klassenraum*
- ... bin ich noch nicht so da*
- ... begrüßen mich meine Freunde*
- ... setze ich mich auf meinen Platz.*

Eine zentrale Erkenntnis aus diesen Aussagen ist, dass Kinder unterschiedlich sind und entsprechend unterschiedliche Bedürfnisse haben.

### *Eine Schule – unterschiedliche Bedürfnisse*

Eine Binsenweisheit? Zunächst erscheint es so. Doch betrachtet man die Realität an den Schulen, ist zweifelhaft, ob aus dieser Erkenntnis die notwendigen Konsequenzen gezogen werden: Wo sind die Schulen, die so gebaut sind, dass sie den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler/innen Rechnung tragen? Welche Schule bietet zum Beispiel Nischen für jene Kinder, die sich nach ihrer Ankunft erst einmal ausruhen wollen, zu sich finden und ankommen müssen, Tobeecken für jene Kinder, die sich bewegen müssen, bevor sie sich konzentrieren und still sitzen können, Plauderecken für die Mitteilungsbedürftigen und Wissenschaftsecken für die kleinen Forscher/innen, die es nicht erwarten können, loszulegen? Schulen, die den verschiedenen Bedürfnissen der Kinder gerecht werden, sind nach wie vor Ausnahmen. Während die inhaltlichen Anforderungen an Schule, Schüler/innen und Lehrpersonal sich grundlegend verändert haben, hinken Architektur und die Ausstattung von Räumen hinterher: „Niemand von uns kommt, wenn man ihm eine komplexe Aufgabe im Beruf stellt, auf die Idee, sich in ein Klassenzimmer zu begeben, um dort nachzudenken. Niemand. Aber unseren Kindern muten wir das zu.“, sagt der Schularchitekt Peter Hübner (vgl. Hübner 2009).

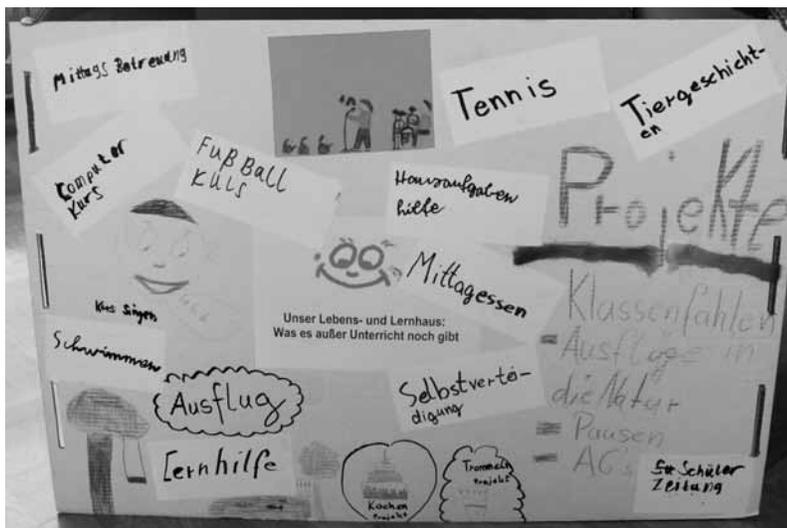
### *Begreifbaren Unterricht in einer guten Lernatmosphäre ermöglichen*

Können aus Schülerbeteiligungsprojekten überhaupt Erkenntnisse abgeleitet werden, die für alle Schulen gelten? Ob auf dem bundesweiten Ganztagskon-

gress, im Einzelgespräch, in Zukunfts- oder Leitbildwerkstätten – folgende Wünsche der Kinder tauchen in unterschiedlichen Formulierungen immer wieder auf:

- ein be-greifbarer Unterricht,
- Spaß und Konzentration,
- demokratische Regelungen des Miteinanders.

An den Aussagen der Kinder wird deutlich, wie ganzheitlich ihr Blick auf ihre Schule ist: Sie wünschen sich eine Schule, *in der jedes Kind das gleiche Recht hat und in der man gut lernen kann*. Und wie muss der Unterricht sein, damit Kinder gut lernen können? *Es darf nicht zu laut sein!* und: *Ein bisschen Spaß muss sein!* Kinder wünschen sich im Unterricht eine gute Lernatmosphäre, die Spaß und Konzentration vereint. Spaß ist für die Kinder ein Synonym für Humor und eine angstfreie Atmosphäre. Und zur Konzentrationsmöglichkeit gehört auch, dass es im Klassenzimmer nicht zu laut sein darf.



Im besonderen Fall der Kinderwerkstatt auf dem bundesweiten Ganztagskongress bilden die Ergebnisse selbstverständlich nur einen kleinen Teil der Kin-

dersichten ab. Die Kinder der Werkstatt kamen überwiegend aus Preisträgerschulen und waren mit ihrer Schule bereits relativ zufrieden.

Aufgrund mangelnder Vergleichsmöglichkeiten sind sich die Kinder aber häufig nicht über die Besonderheiten ihrer eigenen Schule bewusst. Erst durch gezielte Nachfragen beschreiben sie, welche Elemente sie als hilfreich betrachten, wenn es um einen guten Unterricht und ihr Wohlbefinden in der Schule geht. Die Werkstatt wurde für die Kinder besonders interessant durch die Möglichkeit, sich mit anderen Kindern auszutauschen. Im Gespräch erhielten sie Anregungen und Ideen, wie Schule – neben ihrer eigenen Schule – noch aussehen könnte. Für die meisten war es eine völlig neue Erfahrung, nicht über Noten bewertet zu werden und sich über ein Kompetenzraster selbst einschätzen zu können. Die Kinder der entsprechenden Schule erklärten dann anhand einer Zeichnung, wie ein Kompetenzraster funktioniert. Für die meisten Kinder war der Klassenrat schon eine Selbstverständlichkeit, über den sie berichten konnten, doch die Ausführung variierte. Durch den gegenseitigen Austausch erhielten auch Kinder, die den Klassenrat bereits aus ihrer Schule kannten, neue Ideen, wie die Struktur dieser Einrichtung verbessert werden könnte.

### *Das Miteinander aktiv fördern*

Allen Kindern war bewusst, dass eine aktive Förderung des Zusammenlebens wichtig ist. Sie bekräftigten oder wünschten sich entsprechende Maßnahmen – von Sport- und Spielmöglichkeiten zum Abbau von Aggressionen bis hin zu Konfliktlotsen und einem Klassenrat.

In jeder Beteiligungsveranstaltung mit Kindern und Jugendlichen im Kontext Schule taucht der Hinweis auf, dass das Miteinander der Schüler/innen, aber auch eine gute Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler/innen von großer Bedeutung ist. Natürlich haben die Kinder nicht sofort den passenden Lösungsweg vor Augen. Doch sie äußern ganz klar das Bedürfnis nach aktiver Unterstützung und einer gemeinsamen Regelung des Miteinanders.

Darüber hinaus stellt sich die Aufgabe, die Schulen zu Orten der Begegnung zu machen. Dazu bedarf es nicht nur geeigneter räumlicher Voraussetzungen, wie zum Beispiel Plauder-, Spiel- und Rückzugsecken. Es müssen auch die

erforderlichen zeitlichen Bedingungen geschaffen werden: Neben Einrichtungen wie dem Klassenrat, der den Schüler/innen Zeit zur demokratischen Mitbestimmung einräumt, müssen die Kinder auch insgesamt genügend freie Zeit haben, damit sie Freundschaften schließen und pflegen können – denn sie nennen stets den Aspekt „Freundinnen treffen“ an erster Stelle, wenn es um die Frage geht, worauf sie sich in der Schule freuen.

### *Mitbestimmungsmöglichkeiten nachhaltig verankern*

Wichtig ist: Ein demokratisches und freundliches Miteinander braucht eine Zeit der Einübung und der schrittweisen Verantwortungsübernahme. Um längerfristig wirksam zu sein, braucht es aber auch nachhaltige Strukturen.

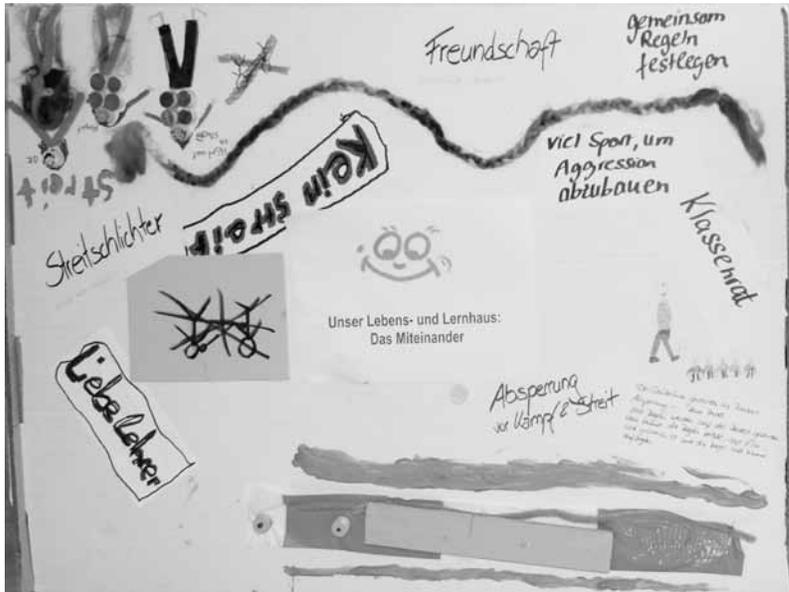
#### **Klassenrat**

Der Klassenrat ist eine regelmäßig tagende Gesprächsrunde, an der Schüler/innen und Lehrkräfte gleichberechtigt teilnehmen. Hier wird all das besprochen, was unter den Nägeln brennt: Ideen und Vorschläge für die Klassengemeinschaft, Konflikte, Organisatorisches. Auch persönliche Erlebnisse haben hier ihren festen Platz. Die Moderation der Runde sollte schrittweise von den jungen Menschen selbst übernommen werden. Die Moderatorin bzw. der Moderator zählt zu den rotierenden Ämtern wie Protokollant/in und Zeitwächter/in, die ebenfalls von den Kindern und Jugendlichen übernommen werden. Die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer unterstützt die Moderation und sorgt ggf. für eine Atmosphäre, die Vertrauen schafft und allen Beteiligten gleichermaßen die Chance eröffnet, ihre Meinung zu sagen, Anregungen und Kritik einzubringen (vgl. z. B. Blum/Blum 2006).

Weitere Informationen auf der Website des BLK-Programms „Demokratie leben & lernen“ (<http://blk-demokratie.de/materialien/demokratiebausteine/programmthemen/klassenrat.html>) und in einer Veröffentlichung des SV-Bildungswerks ([www2.sv-bildungswerk.de/uploads/klassenrat.pdf](http://www2.sv-bildungswerk.de/uploads/klassenrat.pdf)).

Der Klassenrat-Film „Mitentscheiden und Mitverantworten von Anfang an“ von Sonja Student, der im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen

und leben“ in Rheinland-Pfalz entstand (vgl. Student 2006) zeigt eindrucksvoll, wie der Klassenrat in eine demokratische Schulkultur eingebunden ist. Er veranschaulicht den Weg der Kinder zur Selbstverantwortung: von der ersten Sitzung, die von der Klassenlehrerin moderiert wird, bis hin zur Schulversammlung, die unter der Regie der Kinder stattfindet. Im Anschluss an den Film über den Klassenrat ist Fabian fest überzeugt: „Wir brauchen einen Klassenrat in unserer Schule! Dafür will ich mich stark machen!“ Die Schülerinnen und Schüler, die an der Kinderwerkstatt des Ganztagsschulkongresses teilnahmen, kannten bereits zahlreiche innovative lernfördernde Methoden und Umgebungen. Doch der Austausch untereinander machte sie stärker für gemeinsame Forderungen.



Der Erfolg solcher positiven Ansätze ist jedoch gefährdet, wenn die hervorragend demokratisch geschulten Kinder in ihrer weiterführenden Schule keinen Klassenrat oder ähnliche Mitbestimmungsmöglichkeiten vorfinden – und nun keinen Raum mehr haben, das Miteinander gemeinsam zu regeln und selbstverantwortlich Lösungen für ihre vielen kleinen und großen Alltagsprobleme zu finden. Um eine demokratische Schulkultur nachhaltig zu etablieren, müssen deshalb in allen pädagogischen Einrichtungen Beteiligungsmöglichkeiten

für Kinder und Jugendliche geschaffen werden. Bei den Übergängen im Bildungsverlauf sollten die Mitbestimmungsmöglichkeiten jeweils altersgemäß weitergeführt werden: vom Morgenkreis und Hohen Rat in der Kita, über den Klassenrat in der Grundschule und die entsprechende Weiterführung in der Sekundarstufe.

Die künstlichen Grenzen und damit verbundenen Brüche zwischen den verschiedenen Bildungsinstitutionen sind für Kinder nicht nur unverständlich, sondern auch ihrer persönlichen Entwicklung abträglich. So besteht zum Beispiel die Gefahr, dass Grundschulkindern beim Übergang auf die weiterführende Schule trainierte Fähigkeiten – wie zum Beispiel die Moderation einer Gruppe und Konfliktlösungskompetenzen – wieder verlieren, weil ihnen keine Mitbestimmungsmöglichkeit eingeräumt wird. Umgekehrt könnten die Einrichtungen durch abgestimmte Übergänge im Bildungssystem voneinander profitieren und ein immer höheres Niveau einer demokratischen Schulkultur erreichen. Der Gewinn an aktiven Bürgerinnen und Bürgern für unsere demokratische Gesellschaft wäre dadurch immens. Die Kinder haben das längst erkannt, auch wenn sie es anders formulieren.

### *Ein Zuhause und „Lernen zum Anfassen“ bieten*

Überraschend schnell artikulierten die Kinder auf dem Ganztagskongress den Wunsch nach Tieren in der Schule. Keines der Kinder kam aus einer Schule mit Tierhaltung (die es durchaus gibt, zum Beispiel die Grundschule am Sandsteinweg im Berliner Stadtteil Neukölln). Im Gespräch stellte sich dann heraus, dass Tiere sowohl für lebendiges Lernen, für „Lernen zum Anfassen“ stehen, als auch für Wärme und ein Gefühl von Zuhause und Geborgenheit.

Hier wird noch einmal deutlich, wie sehr Schule für Kinder ein Lebensort ist, an dem sie sich auch nach emotionaler Zuwendung und einem Zuhause sehnen. Für Ganztagschulen gilt das in besonderem Maße; in Halbtagschulen spielen diese Aspekte eine geringere Rolle. Erwachsene haben andere Möglichkeiten als Kinder, sich bei Problemen am Arbeitsplatz emotional abzuschotten, sich zu distanzieren und den Ausgleich in ihrer Familie zu suchen. Sie sind dennoch in der Lage, ausreichende oder sogar zufriedenstellende Leistungen bei der Arbeit zu erbringen. Kinder verfügen aber noch nicht über solche Strategien, wenn sie sich in der Schule nicht wohlfühlen. Sie reagieren

mit Angst, die sie lähmt und ihr gesamtes Lebensgefühl beeinträchtigt. Dadurch können sie auch die schulischen Erwartungen viel schlechter erfüllen. Lern- und Entwicklungsforscher/innen haben in zahlreichen Studien belegt, dass sich Angst negativ auf die Schulleistungen auswirkt. Verbunden mit der Erkenntnis, wie sehr Kinder leiden, wenn sie die an sie gestellten Erwartungen nicht erfüllen können, wird deutlich, welcher fataler Teufelskreis hier in Gang gesetzt wird, der die Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung schwer beeinträchtigen kann (vgl. Oerter/Montada 2008, S. 230 ff.). Der Entwicklungspsychologe Rolf Oerter zeichnet aber auch das umgekehrte Bild des „Engelskreises“, an dem Lehrkräfte und Eltern einen entscheidenden Anteil haben. Ihre Wärme, Einfühlsamkeit und Unterstützung kann die Überzeugung von Kindern stärken, positiv wirken zu können. Diese Kinder trauen sich mehr zu, haben Erfolgserlebnisse und bewerten Misserfolge weniger negativ. Durch diese Erfahrungen erleben sie Lernen als bereichernd und sie sind auch motivierter, sich aktiv in Lernprozesse einzubringen.

### Wer Kinder fragt, muss mit Antworten rechnen

„Was stört, ärgert, nervt dich an deiner Schule?“ Auf diese Frage antworteten die Kinder einer Grundschule zum Beispiel: „Lehrer, die nicht mit sich reden lassen“ und „unfreundliche Lehrer“. Eine Lehrerin kommentierte: „Das ist aber sehr traurig!“ Ihr vorwurfsvoller Ton lässt keinen Zweifel daran, dass sie die Kritik der Kinder für ungerechtfertigt hält. Sie nimmt nicht wahr, dass die Kinder auf die andere Frage: „Was gefällt dir an deiner Schule?“ mit „manche Lehrer“, „Unterricht“ und „Schulleiter“ geantwortet haben. Kinder haben also durchaus eine differenzierte Sichtweise auf Schule. Dies auch wahrzunehmen, ist die Aufgabe der Erwachsenen. Insgesamt ist eine positiv wertschätzende Haltung der Erwachsenen gegenüber den Kindern die zentrale Voraussetzung für eine gelingende Kommunikation. Eine solche Haltung ist natürlich nicht nur im Beteiligungsprozess erforderlich. Sie muss sich durch den gesamten Schulalltag ziehen. Und bekanntlich ist es am schwierigsten, sich mit Meinungen auseinanderzusetzen, die einem selbst widerstreben oder durch die man sich persönlich angegriffen fühlt.

Nachdenklich stimmen sollten uns auch die Aussagen von Kindern auf folgende Frage: „Wie streiten sich Schüler und Lehrer und wie vertragen sie sich wieder?“ Der Tenor ihrer Antworten war: Die Lehrer denken, sie haben immer

recht, deswegen streiten wir uns nicht mit den Lehrern. – Die Kinder nehmen also die Machtverhältnisse in der Schule sehr sensibel wahr und reagieren entsprechend. Sie werden vorsichtiger in ihren Äußerungen und trauen sich nicht, zu widersprechen. Dadurch können wichtige Hinweise verlorengehen. Für eine gesunde demokratische Streitkultur in einer Schule benötigen die Kinder das Vertrauen, dass trotz ungleicher Machtverhältnisse freie Meinungsäußerung und Auseinandersetzung möglich sind.

Lehrer/innen sind keine Übermenschen. Der anstrengende Schulalltag, eine Vielzahl an Aufgaben und frustrierende Erlebnisse mit sogenannten schwierigen Kindern oder auch dem Kollegium gehen nicht spurlos an Menschen vorbei. Deshalb gilt – wie immer in pädagogischen Prozessen: Mut zum Experiment haben, am Ball bleiben (auch wenn der erste, zweite und dritte Versuch noch nicht zufriedenstellend verlaufen ist) und sich mit Gleichgesinnten im Kollegium und Freundeskreis austauschen.

Es gibt hier auch schon Beispiele, die Mut machen. Das zeigt der Bericht einer Sozialpädagogin, die an einer Berliner Jugendfreizeiteinrichtung in einem sozialen Brennpunkt tätig ist und die positiven Auswirkungen eines Clubrats beschreibt. Er hat den Jugendlichen nicht nur mehr Mitbestimmung ermöglicht, sondern das gesamte Klima zum Besseren verändert: „Über ein Jahr haben wir gebraucht, bis die Jugendlichen sich am Clubrat beteiligt haben. Zu den ersten Versammlungen ist trotz persönlicher Ansprache niemand gekommen. Die Jugendlichen haben uns nicht abgenommen, dass wir wirklich mit ihnen gemeinsam entscheiden und gestalten wollen. Sie haben den Sinn zunächst nicht gesehen. Aber wir sind drangeblieben – und heute ist der Clubrat nicht mehr wegzudenken: Viele Jugendliche beteiligen sich, sie sind viel aktiver geworden, das Angebot ist vielfältiger, es wird von ihnen mitgetragen und mitgestaltet. Auch heute läuft nicht immer alles glatt und manchmal geben wir eine Projektidee wieder auf, obwohl sie von den Jugendlichen selbst kam. Aber auch damit können wir gut leben. Und das Beste: Wir alle haben viel mehr Spaß. Ich freue mich täglich auf meine Arbeit.“

### **Kooperationspartner und Unterstützungsangebote**

Bei der Verwirklichung von Kinderbeteiligungsprojekten ist es sinnvoll, mit Partnern zusammenzuarbeiten. Partner aus der Kinder- und Jugendarbeit, Kinderbeteiligungsbüros und verbandliche Initiativen können wichtige Unterstützung geben, zum Beispiel durch die Beratung und externe Moderation von Aushandlungsprozessen.

Förderprogramme wie der Förderfonds des Deutschen Kinderhilfswerkes, das Projekt „die gesellschafter“ der Aktion Mensch oder Programme und Stiftungen der einzelnen Bundesländer (in Berlin beispielsweise die Jugend- und Familienstiftung des Landes Berlin oder das Förderprogramm respectABel) unterstützen finanziell oder auch mit didaktischen Materialien die Umsetzung von Ideen und Anregungen, wie sie auf [www.kinderpolitik.de](http://www.kinderpolitik.de) oder [www.bpb.de](http://www.bpb.de) (Bundeszentrale für politische Bildung) zu finden sind. In diesem Zusammenhang sind auch wichtige Angebote der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) zu nennen, z. B. das Youth Bank Programm ([www.youthbank.de](http://www.youthbank.de)), in dem Jugendliche Jugendprojekte fördern, und das Programm SPIELRAUM, das Kinder und Jugendliche dabei unterstützt, öffentliche Räume zu lebenswerten Orten umzugestalten ([www.spielraum-online.net](http://www.spielraum-online.net)).

### **Schlussbemerkung: Ein lebensfreundliches Maß an Unordnung**

Die Kommunikation mit Kindern braucht Offenheit für neue Wege und Lösungen – ganz besonders in Beteiligungsprozessen. Kommunikationsprozesse sind niemals komplett planbar, sie laufen selten „glatt“ ab. Das ist nicht immer leicht auszuhalten. Der Kommunikationswissenschaftler Paul Watzlawick beschreibt Beziehungen zwischen Personen als etwas, das mehr als die Summe seiner Teile ist. Er formuliert als Gelingensbedingung „ein gewisses Maß an Unordnung“: „Ein Seiltänzer kann sich nur dadurch im Gleichgewicht halten, dass er mit seiner Balancierstange ununterbrochen regellose Bewegungen ausführt. (Dasselbe gilt für ähnliche Bewegungen mit der Lenkstange beim Radfahren.) Wollte man nun den Stil des Seiltänzers perfektionieren, indem man diese unordentlichen Fluktuationen dadurch unterbände, dass man die Balancierstange festhielte, so würde jene sofort das Gleichgewicht verlieren und abstürzen. Klingt selbstverständlich, nicht wahr? Ja, aber nur im

Fälle von Seiltänzern und Radfahrern. In ziemlich allen anderen Lebensbereichen sind wir weit davon entfernt einzusehen, dass Ordnung ohne ein Maß an Unordnung lebensfeindlich wird, da sie jede Möglichkeit zur Weiterentwicklung erstickt (...). Aber es ist eben viel überzeugender, die Übel der Unordnung anzuprangern als jene der Ordnung.“ (Watzlawick 2006, S. 96) Diese Unsicherheit müssen wir aushalten und vor den Ansprüchen anderer, aber auch vor dem eigenen Anspruch an eine perfekte Planung und Durchführung von Prozessen verteidigen. Das, was wir von Kindern lernen können, ist diese Mühe allemal wert. Je mehr Erfahrungen man mit Kinderbeteiligungsprojekten gesammelt hat, desto mehr wächst das Vertrauen in die positiven Wirkungen von Partizipation, auch wenn dabei immer wieder kritische Punkte, Motivationslöcher und Konflikte überwunden werden müssen. Gute Schule kann nur mit Kindern gemeinsam entwickelt werden. Und die macht letztendlich Erwachsenen wie Kindern Spaß.

## Literatur

Blum, Eva/Blum, Hans-Joachim (2006): Der Klassenrat. Ziele, Vorteile, Organisation. Mülheim an der Ruhr 2006.

Fatke, Reinhard/Schneider, Helmut (2005): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh.

Giese, Christiane/Schmermund, Lara/Haufe, Katja (2004): Klassenrat. Demokratie-Baustein. BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ ([http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Bausteine/bausteine\\_komplett/Klassenrat.pdf](http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Bausteine/bausteine_komplett/Klassenrat.pdf); 1.11.2009)

Giesel, Katharina D./de Haan, Gerhard/Diemer, Tobias (2007): Demokratie in der Schule. Frankfurt a. M.

Hübner, Peter: Schulen sind in Wahrheit Kasernen. Gespräch mit Architekt Peter Hübner, Die Tageszeitung TAZ, 12. Februar 2009 (<http://www.taz.de/1/zukunft/wissen/artikel/1/schulen-sind-in-wahrheit-kasernen/>; 26.10.2009).

Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.) (6. Aufl. 2008): Entwicklungspsychologie. Weinheim/Basel.

Schneider, Susanne (2005): Lernfreude und Schulangst. Wie es den 8- bis 9-jährigen in der Grundschule geht. In: Alt, Christian (Hrsg.): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. Wiesbaden, S. 199–230.

Stecher, Ludwig (2005): Schule als Familienproblem? Wie Eltern und Kinder die Grundschule sehen. In: Alt, Christian (Hrsg.): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. Wiesbaden, S. 183–198.

Student, Sonja (2006): Mitentscheiden und Mitverantworten von Anfang an – Klassenrat in der Grundschule (im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ in Rheinland-Pfalz, Pädagogisches Zentrum, Bad Kreuznach), Film mit begleitenden Praxismaterialien (<http://blk-demokratie.de/materialien/praxisbausteine/hauptprodukte/mitentscheiden-und-mitverantworten-von-anfang-an-klassenrat-in-der-grundschule-rheinland-pfalz.html>; 1.11.2009).

Watzlawick, Paul (2. Aufl. 2006): Wenn du mich wirklich liebtest, würdest du gern Knoblauch essen. Über das Glück und die Konstruktion der Wahrheit. München.

**Vincent Steint**

## **Schulqualität aus Jugendsicht**

### **Eine kleine Umfrage unter SV-Berater/innen**

Wer entscheidet darüber, was eine gute Schule ausmacht? Keine leichte Frage, denn es gibt wohl neben Schule nur wenige Dinge, bei denen sich so viele Leute berufen fühlen, mitzusprechen und mitzuentcheiden. Wenig verwunderlich ist deshalb die Vielzahl an Stellungnahmen, Beschlüssen und Publikationen, die in den letzten Jahren von Kultusministerien über Verbände bis hin zu Parteien zum Thema Schulqualität verfasst und herausgegeben wurden. Auch Wissenschaftler/innen beschäftigten sich in zahlreichen Forschungsvorhaben mit diesem Thema. Etwas präziser formuliert erhält diese Frage jedoch eine große Sprengkraft für die aktuelle Debatte: Woran entscheidet sich, was eine gute Schule ist? Zuvorderst doch an dem, was bei den Schülerinnen und Schülern ankommt und wie diese die Schule wahrnehmen. Eine gute Schule fragt deshalb ihre Schülerinnen und Schüler, welche Erwartungen und Wünsche sie an die Schule haben. Und sie nimmt deren Antworten ernst – sowohl die kritischen Anmerkungen als auch die konstruktiven Anregungen – und bezieht diese in die Schulentwicklung mit ein. Wie das gelingen kann, soll Gegenstand dieses Beitrags sein.

### **Hintergründe zur Befragung**

In einer Befragung, die der Autor dieses Beitrags zur Vorbereitung auf den Ganztagschulkongress 2009 durchgeführt und ausgewertet hat, sollten Schülerinnen und Schüler aus Sekundarstufe 1 und 2 darüber Auskunft geben, was aus ihrer Sicht eine gute Schule ausmacht. Die befragten Jugendlichen sind sogenannte SV-Berater/innen, d. h. Schüler/innen, die durch das SV-Bildungswerk zu Peer-Trainer/innen ausgebildet wurden (siehe Info-Kasten am Ende dieses Beitrags). Mittlerweile gibt es im Programm „Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung schon über hundert Jugendliche, die noch Schüler/innen sind und sich gleichzeitig als Trainer/innen für Schülerfortbildung engagieren. Sie selbst besuchen überwiegend Gesamtschulen und Gymnasien, manchmal Realschulen und sehr selten

Hauptschulen, (bisher) keine Förderschulen. Die SV-Berater/innen bieten vor allem in Ganztagschulen – jeder Schulform – Seminare an, um Schülerinnen und Schüler in Fragen der Beteiligung fortzubilden. Damit tragen sie dazu bei, dass Kinder und Jugendliche ihre Wünsche an eine gute Schule in Schulentwicklungsprozessen stärker einbringen können.

Die Befragung wurde über einen Zeitraum von drei Wochen im April 2009 schriftlich per E-Mail durchgeführt. Verbunden mit einem erklärenden Anschreiben wurden ausführliche schriftliche Antworten zu drei Fragestellungen, die weiter unten aufgeführt werden, erbeten. Insgesamt haben von 59 Angeschriebenen neun SV-Beraterinnen und neun SV-Berater ihre Antworten eingesandt – damit ergibt sich eine Rücklaufquote von fast einem Drittel. Natürlich lässt sich aus dieser Teilmenge nicht auf die Gesamtheit der Schüler/innen schließen, aber wie oben bereits erwähnt, kommt es in diesem Beitrag darauf an, Schule aus der Perspektive engagierter Schüler/innen zu betrachten und aus ihren Antworten Erkenntnisse zu gewinnen, wie die Schülerbeteiligung vor Ort ausgeweitet werden kann. Unterstützt wird die Aussagekraft der Antworten zum einen dadurch, dass die SV-Berater/innen neben ihrer eigenen Schulerfahrung durch ihre Seminartätigkeit auch Einblick in viele andere Schulen haben, zum anderen durch die große Streuung der teilnehmenden SV-Berater/innen innerhalb der Gesamtgruppe: Es äußerten sich sowohl jüngere als auch ältere Schüler/innen (die Befragten sind zwischen 14 und 19 Jahre alt), erfahrenere und weniger erfahrene SV-Berater/innen, Jungen und Mädchen als auch Schüler/innen verschiedener Schulformen und ganz unterschiedlicher Schulen. So ist es möglich, dennoch ein perspektivenreiches Bild zu zeichnen.

Die Frage, was eine gute Schule ist und wie diese konkret ausgestaltet werden soll, muss natürlich vor Ort diskutiert und von den Beteiligten gemeinsam entschieden werden; die folgende Auflistung kann „nur“ Anregungen liefern für diese Aushandlungsprozesse, die in der jeweiligen Schule stattfinden müssen. Die SV-Beraterinnen und SV-Berater können dabei eine wichtige Rolle als Übersetzer/innen zwischen Lernenden und Lehrenden spielen, und zwar in zweierlei Hinsicht: zum einen, indem sie – wie in vorliegendem Beitrag – Ideen, Wünsche und Kritikpunkte von Schüler/innen vorstellen, und zum andern, indem sie an den Schulen vor Ort die Einbindung von Schüler/innen in einen Qualitätsentwicklungsprozess als Moderator/innen unterstützen. Die Methoden und Ansätze, mit denen die SV-Berater/innen die Qualität ihrer



wicklung sollten die Rückmeldungen, Einschätzungen und Vorschläge der Schüler/innen in allen Bereichen von Schule und insbesondere im „Kerngeschäft“ – also beim Lernen – wirksam werden.

Die zweite Frage ergänzte die Antworten durch eine Umkehrperspektive: „Wann ist Schule keine gute Schule?“ Der negative Blick auf Schule sollte dazu dienen, durch Kontrastierung weitere Qualitätsaspekte festzustellen. Schließlich wurden die SV-Berater/innen danach gefragt, worauf sie bei der Gestaltung ihrer eigenen Seminare besonderen Wert legen.

Relativ schnell wurde klar, dass wir bei der Befragung von Schüler/innen mit der üblichen Gliederung des Referenzrahmens Schulqualität nicht weiter kommen (beispielsweise die Struktur des Qualitätsrahmens der Organisation „Selbstevaluation in Schule“ (SEIS): Ergebnisse, Lernen und Lehren, Schulkultur, Führung und Schulmanagement, Professionalität der Lehrkräfte, Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung). Es zeigte sich, dass die Antworten der Schülerinnen und Schüler in vier Kategorien einzuteilen sind: Qualität der Beziehungen, Zeitqualität, Raumqualität und Lernqualität. Neben diesen vier Qualitätsbereichen, die die Schule hauptsächlich als Lernort beschreiben, darf natürlich nicht vergessen werden, dass die Schule für Schüler/innen auch Lebensraum ist. Gutes gesundes Mittagessen, Zeit für sportliche und künstlerische Aktivitäten, Platz zum Spielen und Zeit zum „Abhängen“ – dies sind nur einige Beispiele für wichtige Aspekte von Schule, die gut in einem fünften Qualitätsbereich „Lebensqualität“ zusammengefasst werden könnten. In vielen anderen Texten zur Schülerbeteiligung wird gerade dieser Bereich stark beleuchtet. Wie oben beschrieben, sollte in dieser Befragung bereits durch die Fragestellung der Fokus auf Anderes gelenkt werden, trotzdem ist dieser fünfte Qualitätsbereich nicht minder wichtig. Zum einen, da es sich natürlich auch auf den Lernerfolg der Schüler/innen auswirkt, wenn sie ihre Schule als Lebensraum betrachten, zum anderen, da Schülerinnen und Schüler einen berechtigten Anspruch darauf haben, die Schule, in der sie so viel Zeit verbringen, gerne zu besuchen. Dass dieser fünfte Qualitätsbereich nicht in ähnlicher Weise wie die vier vorigen durch die Befragung erfasst wurde, soll ihn also nicht abwerten.

Diese vier erstgenannten Qualitätsbereiche werden nun im Folgenden – jeweils mit Beispielen – kurz vorgestellt.

## Für ein gutes Miteinander – Qualität der Beziehungen

Die weitaus meisten Antworten bezogen sich auf das Miteinander in der Schule – sowohl der Schüler/innen untereinander, als auch zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen. Dass an den Schulen hier noch einiges im Argen liegt, lässt sich aus den negativen Beschreibungen schließen.

Schule ist dann keine gute Schule, wenn sie eine *Massenabfertigung* darstellt (Fynn, 19). Andere Defizite beschreiben die folgenden Kommentare: *wenn ein Großteil der Menschen, die zur Schule gehen, schon schlecht gelaunt ist, bevor die Schule überhaupt angefangen hat* (Daniel, 18), *wenn unmotivierte Lehrkräfte ihre Schüler mit ihrer Einstellung anstecken* (Anna, 19) oder *wenn kein Respekt herrscht* (Pauline, 15). Die Schüler/innen kritisieren aber auch, wenn die Schule unorganisiert und intransparent ist: *wenn keiner von nichts eine Ahnung hat* (Sissy, 16). Sehr oft werden aber auch die Beziehungen der Schüler/innen untereinander thematisiert und dass die Lehrkräfte Verantwortung dafür haben, dass das soziale Miteinander funktioniert. Deshalb wird es als negativ empfunden, *wenn Lehrer sich nicht darum scheren, ob das Klima der Klasse, die sie unterrichten, ein gutes oder schlechtes ist* (Ivy, 17).

Am wichtigsten für eine gute Schule ist ein gutes Miteinander. Nur dann ist persönliches Wohlbefinden möglich:

*In einer guten Schule muss ein Klima herrschen, in dem ich mich wohlfühle.* (Ansgar, 19)

Wichtig ist aber auch die Zusammenarbeit aller Beteiligten: *Schule macht mir besonders viel Spaß, wenn ich mit vielen Menschen zusammen ein bestimmtes Ziel verfolge und erreiche.* (Sissy, 16)

Dabei müssen sowohl Lehrer/innen als auch Schüler/innen ihren Beitrag leisten: *wenn der Lehrer selbst motiviert ist, uns etwas beizubringen und wenn die Klasse eine gute Klassengemeinschaft hat (und z. B. alle sich trauen, Fragen zu stellen)* (Ivy, 17).

Lehrer/innen sollten dabei *Lernpartner* sein (Julian, 18), Lehrer/innen und Schüler/innen ein gutes Verhältnis haben und die Schulleitung an alles den-

ken, was gute Schule ausmacht (Pauline, 15). Auf den Punkt gebracht: *Schule muss ein Miteinander sein.* (Sebastian, 16)

Dass an den Schulen hier noch einiges zu verbessern ist, lässt sich aus den negativen Beschreibungen schließen:

Ob ein Schulklima gut ist, machen die SV-Berater/innen zum Beispiel daran fest, ob sie freundlich empfangen werden (Daniel, 18) *die Schüler/innen Lust haben etwas zu verändern oder eher resignieren* und daran, wie das *Verhalten der Schüler/innen zueinander ist und ob die Lehrer/innen offen für Neues sind* (Sebastian, 16).

Zu einer guten Schule gehört also aus Sicht der SV-Berater/innen auf jeden Fall ein gutes Schulklima, das heißt eine funktionierende Klassengemeinschaft, respektvolles Verhalten der Schüler/innen untereinander und eine hohe Motivation aller Beteiligten. Wichtig ist aber auch eine partnerschaftliche Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler/innen sowie eine klare Struktur und Transparenz über die unterschiedlichen Vorgänge im Schulalltag. Dies alles gehört aus Sicht der Jugendlichen zu einem guten Miteinander in der Schule.

## Gegen die Bahnhofsatmosphäre – Raumqualität

Ein zweiter Bereich sind die Räume, in denen dieses Miteinander stattfindet – also das Schulgebäude und die Klassenzimmer, aber auch die gesamte Atmosphäre. Diese ergibt sich nicht nur durch die zwischenmenschlichen Beziehungen, sondern wird auch bestimmt durch die Ausstattung, die baulichen Strukturen und die räumliche Gestaltung der Schule.

So, wie es nicht sein soll, veranschaulicht Anna (19) in einem Bild: *Schulen dürfen keine „Bahnhofsatmosphäre“ haben, also ungemütliche Klassenzimmer und Flure, in denen wir dann noch morgens bis zum Gongschlag warten müssen.* Überhaupt können Schulen, in denen es *wenig Räume, enge Flure, keine Stellwände oder Schaukästen* gibt (Hanna, 17), nur schwer als anregende Lernumgebung wahrgenommen werden. Julian (18) fasst dies allgemeiner zusammen: *Keine guten Schulen sind Schulen, in denen mir der Freiraum genommen wird.*

Die fehlenden Freiräume können auf die Entfaltung der eigenen Ideen bezogen sein, haben aber sicher auch eine räumliche Komponente:

*Schüler/innen brauchen auch Rückzugsorte und Orte, an denen es vielleicht auch mal still ist (!), damit sie auch die Möglichkeit haben, lernen zu können, wenn sie es möchten.* (Laura, 18)

*Noch dazu sollte „der „Arbeitsplatz“ so sein, dass man dort auch arbeiten kann!* (Lea Johanna, 14)



Was das konkret bedeuten kann, wird auch gesagt:

*Wie zum Beispiel, dass ich mir einen Laptop ausleihen kann, dass es eine Schülerbibliothek gibt. So etwas finde ich klasse.* (Sissy, 16)

Der Wunsch nach geeigneten Räumen gilt nicht nur für den Einzelnen, sondern auch für die gesamte Lerngruppe:

*Am liebsten lerne ich in kleinen Gruppen in einem kleinen Raum. (Lea Johanna, 14)*

Die räumliche Atmosphäre kann schon mit einfachen Mitteln, ohne bauliche Veränderungen oder teure Ausstattungen verbessert werden:

*Eine gute Schule hat oft ein SV-Brett in Eingangsnähe, auf dem aktuelle Ausgänge sind, Stellwände mit Infos zur Schule und zu Projekten zeugen auch von Aktivität. (Hanna, 17)*

Zusammengefasst heißt das: Aus Sicht der SV-Berater/innen zeichnet sich eine gute Schule durch einladende Räume aus, die auch Konzentration und Ruhezeiten ermöglichen. Wenn von *gemütlichen Klassenzimmern* die Rede ist, geht es weniger darum, diese mit Postern oder Ähnlichem selbst gestalten zu können – eher im Gegenteil: Sie sollten so sein, *dass man dort auch arbeiten kann*. Die befragten Schülerinnen und Schüler wünschen sich Räume, die eine anregende Lernatmosphäre bieten und Schulen, die die nötigen Arbeitsmaterialien (zum Beispiel einen Laptop) zur Verfügung stellen.

## Hungrig werden auf Neues – Zeitqualität

Was die zeitliche Gestaltung des Schulalltags betrifft, sehen die SV-Berater/innen noch einige Defizite an den Schulen. So kritisiert zum Beispiel Daniel (18), dass die Planung des Schulalltags noch häufig von einem grundsätzlichen Denkfehler bestimmt wird: *2000 Schülerinnen und Schüler, die alle unterschiedlich alt sind, denen es allen unterschiedlich gut geht und die alle andere Sachen lernen, sollen alle zur gleichen Zeit eine Pause brauchen!? Irgendwas stimmt da nicht ...* Hinter den einheitlichen Pausenzeiten steckt System – das jedoch nach Ansicht der Schüler/innen guter Schule im Weg steht: *Deshalb sollte man in der Schule weg von diesen starren Lehrplänen und Unterrichtsstunden; eigenständiges Lernen ist besser.* (Julian, 18) Was in der Schule oft vermittelt wird, ist das kurzzeitige Lernen, meist vor Klausuren: *Ich lerne in der Schule zwar kurzzeitig unter Zeitdruck gut, was aber eigentlich zählen sollte, ist das Langzeitige.* (Fynn, 19) Gerade in der Ganztagschule spielt natürlich der Umgang mit Zeit eine besonders wichtige Rolle, denn die bietet, was unbedingt nötig ist, *nämlich mehr Zeit zum Lernen* (Jann, 19).

Für den richtigen Rhythmus an einer guten Ganztagschule sind aus Sicht der SV-Berater/innen die Pausenzeiten entscheidend, aber auch der Wechsel von Unterricht und Pausen, in denen die Schüler/innen spielen, sich bewegen oder entspannen können.

Pausen sollten gemacht werden, *wenn Pausen gebraucht werden.* (Daniel, 18)

Wichtig sind Pausen und Spiele, *um die Stimmung aufzulockern und wieder kreativ zu werden.* (Juliane, 18)

Durch Zeit zur Entspannung *wird man wieder hungrig auf Neues!* (Nikolas, 19)

Natürlich sind Pausen bei der zeitlichen Gestaltung der Ganztagschule nicht alles:

*Eine gute Schule muss in erster Linie offen sein. Offen, was Anfangs- und Pausenzeiten angeht, offen, was Schülerinnen- und Schülerwünsche angeht, und vor allem auch offen für Veränderungen.* (Daniel, 18)

Pauline (15) nennt ein Beispiel für diese Offenheit für Veränderungen: *Es ist super*, wenn eine Schule den Schüler/innen Zeit und Raum gibt, um an einem SV-Beraterseminar teilzunehmen.

Sich Zeit nehmen für das, was wichtig ist – und dabei offen sein für den eigenen Rhythmus und die individuellen Bedürfnisse der Schüler/innen: Dieses Zeitgestaltungsprinzip würden SV-Berater/innen – im Gegensatz zum Gleichschritt des traditionellen Stundenplans – an einer guten Schule verankern wollen.

## **Gegen die Einbahnstraße Tafel-Heft-Kopf – Lernqualität**

Lernen ist, wie schon oben angesprochen, das Kerngeschäft der Schule. Deshalb überrascht es nicht, dass SV-Berater/innen zahlreiche Vorschläge haben, wie die Lernkultur an einer guten Schule verbessert werden könnte.

Manche Aussagen sind grundsätzlicher Art, wie diese von Hanna (17) über die schulische Leistungsbewertung durch Zensuren: *Besonders viel Spaß hatte ich vor allem, als ich ziemlich gute Noten hatte. Da war dann der Druck geringer und der Spaß am Lernen größer.* Die Kritik der SV-Berater/innen betrifft zum einen die behandelten Themen, zum anderen die Wahl der Methoden. Als schlecht werden die ausgewählten Themen dann empfunden, *wenn auf das Interesse der Schüler keinen Wert gelegt wird* (Fynn, 19) bzw. *wenn Lehrer/innen nur das machen, was sie müssen und ihren Lehrstoff ohne jegliche Methoden oder Rücksicht auf die Schüler/innen durchziehen* (Sebastian, 16). Ein weiterer, nicht nachvollziehbarer Aspekt für Schüler/innen ist, *dass ich jeden Unterricht besuchen muss, auch wenn ich denke, dass dieser mir nichts mehr bringt* (Julian, 18). Die SV-Berater/innen halten es für sehr wichtig, *einen kompetenten Lehrer zu haben* (Juliane, 18), der sich mit den behandelten Themen gut auskennt. Darüber hinaus sollten *Schüler/innen auch die Möglichkeit der Eigeninitiative haben und zwar im Unterricht und in der Zeit drum herum* (Thomas, 19). Zudem sollten die Themen und die Gestaltung des Unterrichts *abwechslungsreich* sein (Sissy, 16).

Wie dies zu erreichen ist und die *Einbahnstraße Tafel-Heft-Kopf* (Nikolas, 19) überwunden werden kann, verdeutlichen die Vorschläge der SV-Berater/innen im Bereich der Methoden. Kritisiert werden vor allem die *alten Lernmethoden, strenger Frontalunterricht etc.* (Lea Johanna, 14) oder die *Lehrbücher des vergangenen Jahrtausends* (Lennart, 17).

Aus Sicht der SV-Berater/innen sollte die gegenwärtig dominierende Lernsituation *Alle schweigen und nur einer spricht* (Lennart, 17) durch eine Vielfalt an Lernsituationen und -möglichkeiten abgelöst werden.

So könnten zum Beispiel *mehr Motivationsspiele oder Energizer* (Daniel, 18) eingesetzt werden, um die Konzentration für das Lernen zu erhöhen. Oder *so Sachen wie Beamer und Flipcharts, um von der langweiligen Tafel-Kreide-Methodik (und vielleicht auch -Pädagogik) wegzukommen.* (Daniel, 18)

Im Mittelpunkt der Vorstellungen der SV-Berater/innen steht, dass Schule den Schüler/innen die Möglichkeiten bieten sollte, *selbstständig etwas erarbeiten zu können* (Lea Johanna, 14).

Das bedeutet aber nicht, dass die Schüler/innen dabei alleine gelassen werden wollen: *Ich lerne am besten, wenn mir viele Informationsmaterialien zur Verfügung stehen und ich etwas selbst in einem Projekt erarbeiten kann.* (Lisa, 17)

Hilfreich ist auch die Unterstützung der Lehrkraft sowie die Kommunikation mit den Mitschüler/innen: *Ich spreche gerne mit anderen Schülern, wenn ich alleine nicht auf die Lösung komme. Ich denke, man lernt am meisten in einem guten Mix aus eigenständigem Arbeiten, Erarbeiten von Lösungen in kleinen Gruppen und Einführungen und Erklärungen des Lehrers.* (Pauline, 15)

Dieses letzte Statement enthält schon wesentliche Punkte einer guten Lernkultur. Gerade im Bereich des Lernens bzw. des Unterrichts haben die SV-Berater/innen sehr genaue Vorstellungen davon, was eine gute Schule auszeichnet: Eine ausgewogene Mischung zwischen selbstständigem und eigenverantwortlichem Arbeiten auf der einen Seite und anregenden Themen und verständlichen Erklärungen durch kompetente Lehrkräfte auf der anderen Seite – und das, hier kommen wir wieder auf den ersten Qualitätsbereich zurück, möglichst in einem partnerschaftlichem Miteinander. Viele Vorschläge der SV-Berater/innen sind anschlussfähig an die Ergebnisse pädagogischer und didaktischer Studien. Sie zeigen nicht nur, welche Aspekte aus Sicht der Schüler/innen für eine gute Schule wichtig sind. Sie zeigen auch Wege auf, wie positive Veränderungen an den Schulen in „kleinen Schritten“ direkt umgesetzt werden können.

### **Anregungen: Stifte und Moderationskarten für alle – statt Kreide und Tafel**

Zwar sind die SV-Berater/innen keine „normalen“, sondern in methodischen, didaktischen und pädagogischen Themen fortgebildete Schüler/innen. Sie sind engagiert in der Schülervvertretung. Doch gerade deshalb können sie wichtige Anregungen liefern, welche Punkte Schulen in einem Qualitätsentwicklungsprozess berücksichtigen sollten: Durch ihre Tätigkeit lernen sie viele unterschiedliche Schulen aller Schularten kennen, an denen sie Seminare moderieren und mit zahlreichen Schüler/innen über deren Vorstellungen von guter Schule sprechen. Durch ihre Schulung können sie diese Erfahrungen

reflektieren und die hohen Ansprüche, die sie an Schule formulieren, auch selbst in ihren Workshops zu verwirklichen versuchen.

Was ist den SV-Berater/innen in ihren Seminaren besonders wichtig?

*Viel liegt mir daran, dass die Teilnehmenden sich ernst genommen fühlen; wenn man respektiert wird, beteiligt man sich oft viel lieber, sagt Anna (19); und Fynn (19) legt Wert darauf, dass das Verhältnis vom Seminarleiter zu den Schüler/innen nicht distanziert, sondern freundschaftlich und respektvoll ist. Auch in diesen Aussagen kommt die große Bedeutung der Beziehungsqualität zum Ausdruck.*

Aber wie kann im konkreten Fall die Beziehung zwischen SV-Berater/in und Seminarteilnehmer/innen aktiv gestaltet werden? Hilfreich ist *Lockerheit* (Lea Johanna, 14), entscheidend sind aber vor allem gezielte Kommunikation, individuell angepasste Methoden und möglichst starke Beteiligung:

*Außerdem frage ich immer wieder nach, ob das für sie so in Ordnung ist. (Hanna, 17)*

*Mir ist es wichtig, ins Gespräch mit jeder einzelnen Person zu kommen. (Lennart, 17)*

*Mir ist es besonders wichtig, die Schüler zu motivieren und sie mit einzubeziehen, beispielsweise durch Kartenabfragen oder Gruppenarbeit zur Ideensammlung. (Pauline, 15)*

*In der Schule hat immer der bzw. die Lehrer/in die Kreide und damit das Recht, etwas anzuschreiben. Uns war es wichtig, immer allen Stifte und Moderationskarten zu geben, damit sie alles, was sie möchten, aufschreiben können. (Hanna, 17)*

*Ich versuche vor allem auf die Gruppendynamik zu achten. Wenn möglich, machen wir auch immer Spiele zur Förderung der Gruppendynamik. (Lennart, 17)*

Neben der Förderung des Miteinanders spielt für die SV-Berater/innen die Gestaltung der Lernprozesse die wichtigste Rolle. Zusammenfassend könnte

gesagt werden, sie verfolgen das Ziel, dass die die Schüler/innen selbst arbeiten (Lea Johanna, 14) bzw. *dass sie auch viel alleine arbeiten ... sich Dinge selbst er-arbeiten* (Laura, 18). Dieses Ziel versuchen die SV-Berater/innen über verschiedene Wege zu erreichen:

*Ich versuche, den Teilnehmer/innen Methoden und „neue“ Wege des Lernens aufzuzeigen.* (Sebastian, 16)

*Mir ist es wichtig, dass die Gruppen die Möglichkeit bekommen, Dinge selbst zu erlernen.* (Thomas, 19)

Dazu gehört auch, das zu Lernende an einem konkreten Fall zu erarbeiten: *Beispielsweise planen wir bei Projektmanagement exemplarisch ein Schulfest oder so durch.* (Juliane, 18)

Natürlich klappt es auch bei SV-Beraterseminaren nicht immer auf Anhieb, diese Ziele umzusetzen. Dann ist es wichtig, für Motivation zu sorgen und *Interesse zu wecken: Es ist mir wichtig, ihnen zu vermitteln, wieso das auch wichtig für sie ist, was ich versuche zu vermitteln.* (Laura, 18)

Und auch das eigenständige Erarbeiten ist nicht die ganze Zeit durchzuhalten: *Input vermeide ich zwar, aber wenn ich meine, dass es so einfacher, schneller und besser geht und gleichzeitig etwas Abwechslung in das Seminar bringt, dann achte ich auf die Anschaulichkeit des Ganzen.* (Nikolas, 19)

Wichtig ist den SV-Berater/innen – das wurde oben schon deutlich – *Pausen zu machen, wenn Pausen gebraucht werden* (Daniel, 18). Der Grund: *Pausenzeiten und Spiele helfen dabei, die Stimmung aufzulockern und wieder kreativ zu werden.* (Juliane, 18)

## Vorschläge zur Entwicklung der Schülerbeteiligung vor Ort

Schüler/innen wollen Schule mitgestalten, um ihre Qualität zu verbessern. Und dass sie das auch können, haben ihre Antworten deutlich gezeigt. Schülerinnen und Schüler sind dazu in der Lage und sollten deshalb auch die Möglichkeit haben, sich an Schulentwicklung zu beteiligen. Leider sieht die Wirklichkeit häufig noch anders aus: Gegenwärtig werden Schüler/innen sehr

selten an Qualitätsentwicklungsprozessen von Schulen beteiligt. Dieses Man-ko fällt meistens dann auf, wenn es an Qualität fehlt – in diesem Zusammen-hang drei Beispiele aus der Praxis:

- Am Ende eines großen Schülerkongresses stimmen engagierte Schüle-rinnen und Schüler über verschiedene Vorschläge zur Verbesserung der Lehr- und Lernkultur, der Schulstruktur und der Schulgestaltung ab. Sie haben sich ein Wochenende gemeinsam mit den verschiedenen Themen-bereichen intensiv beschäftigt. Die Zustimmung zu den einzelnen Punkten ist insgesamt sehr hoch. Einzig die Forderung einer flächendeckenden Einführung rhythmisierter, gebundener Ganztagschulen wird von einer knappen Mehrheit der Schülerinnen und Schüler abgelehnt. Das Hauptar-gument: Wir wollen nicht noch mehr Zeit am Tag an der Schule verbrin-gen.
- Schülerinnen und Schüler, die selbst Ganztagschulen besuchen, äußern auf einem Fachtag die Ansicht, dass Ganztagschule an sich ja eine gute Sache sei, aber doch eher ein Angebot für jüngere Schüler/innen. Die älteren sollten mehr Möglichkeiten haben, ihre Freizeit selbst zu gestal-ten, was in einer Ganztagschule nicht machbar wäre.
- Lehrerinnen und Lehrer, die an Ganztagschulen unterrichten und mitver-antwortlich für die Planung der Nachmittagsangebote sind, beschwerten sich während eines Workshops, dass sich zu wenig Schüler/innen zu ihren Angeboten anmelden bzw. zu viele sich nach den ersten Wochen wieder abmelden.

Diese drei Situationen zeigen die negativen Folgen von fehlender (und manch-mal vielleicht auch nicht erkannter) Qualität im Alltag auf: Die Ganztagschule wird insgesamt abgelehnt oder einzelne Ganztagsangebote werden als unattraktiv empfunden. In diesem Beitrag wird die These vertreten, dass eine wichtige Ursache dafür in der mangelnden oder fehlenden Beteiligung der Schüler/innen an der Gestaltung von Ganztagschule liegt.

Für die Annahme, dass Schüler/innen kaum an schulischen Qualitätsentwick-lungsprozessen beteiligt sind, sprechen verschiedene Gründe:

Beim Blick in die PISA-Studie fällt auf, dass es an fast allen Schulen der Sekundarstufe 1 an den Nachmittagen zusätzliche Angebote gibt und oft – vor allem an den Gymnasien – sogar verpflichtender Unterricht stattfindet. Auch wenn natürlich nicht alle diese Schulen Ganztagschulen im definitorischen und erst recht nicht im pädagogischen Sinne sind, werden sie meistens so wahrgenommen. Von diesen Schulen hat weniger als jede Dritte ein Konzept für das, was am Nachmittag geschieht (vgl. Prenzel/Baumert u. a. 2008, S. 304) – und ein Konzept als schriftliches Gerüst zur Realisierung bestimmter Vorstellungen ist eine wichtige Grundlage für die Beteiligung verschiedener Akteure an diesem Prozess.

Auch bei ausschließlicher Betrachtung der Ganztagschulen und der Schulen mit Ganztagsangeboten – die ja mit einem pädagogischen Konzept arbeiten müssen – fällt auf, dass das Thema Schülerbeteiligung von eher geringer Bedeutung ist (vgl. Holtappels u. a., S. 41). Dies bestätigt auch eine Umfrage, die Schülervertreter/innen unter werdenden Ganztagschulen in Bayern durchgeführt haben: Nur an jeder vierten Schule wurden Schüler/innen darüber informiert, dass die Schule Mittel aus dem Ganztagsprogramm beantragt, nur an vier von 51 Schulen konnten Schüler/innen in der Schulkonferenz in dieser Frage mitentscheiden (vgl. Landesschülervertretung Bayern 2004, S. 4).

Die Beteiligung von Schüler/innen an Qualitätsentwicklungsprozessen ist nicht nur möglich, sondern auch bereichernd (vgl. u. a. Müller 1996, S. 36, 148):

- Erst unter Einbezug der Schülerperspektive kann ein annähernd vollständiges Bild der Schule gezeichnet werden;
- die Wahrnehmung der Sicht der Schüler/innen als direkt Betroffene von Schule ist mitentscheidend für die Wirksamkeit von Schulentwicklung;
- die Sichtweise von Schüler/innen ist auch ein Gegenpol zu den Bewertungen der Lehrkräfte;
- eine Beteiligung von Schüler/innen bei der Umsetzung von Qualitätsentwicklungsstrategien kann die Lernkultur direkt positiv beeinflussen;

- die Methoden zur Beteiligung von Schüler/innen können auch für das „Mitnehmen“ des Lehrerkollegiums förderlich sein.

Doch wie sind all diese Ergebnisse in den Schulen umzusetzen?

Zum Schluss werden einige Möglichkeiten skizziert, wie Schülerbeteiligung an Schulentwicklungsprozessen unterstützt werden kann:

### *Durchführung von Befragungen und Etablierung einer Feedback-Kultur*

Umfragen, auch unter Schüler/innen, sind oft der Ausgangspunkt von Schulentwicklungsprozessen. Das Einholen der Sichtweise (und auch der Änderungsvorschläge) der Betroffenen ist ein notwendiger Schritt, um Entwicklungspotenziale überhaupt erst erkennen zu können. Es sollte jedoch nicht bei einer einmaligen Umfrage bleiben. Eine sinnvolle Ergänzung ist zum Beispiel ein Meckerkasten, in denen die Schüler/innen Kärtchen mit Kritik oder Verbesserungsvorschlägen einwerfen können. Entscheidend ist aber vor allem die Verankerung einer kontinuierlichen Feedback-Kultur in den Klassen, die sich direkt auf den Unterricht auswirken sollte.

### *Arbeit am Schulkonzept*

Schon mehrfach wurde auf die Bedeutung der Arbeit an Schulkonzepten als Beteiligungsmotor hingewiesen. Wichtig ist dabei, dass Schüler/innen von Anfang an in die Diskussionen eingebunden werden und auch mitentscheiden dürfen, welche Gestalt das Konzept annimmt. Falls die Befürchtung bestehen sollte, die Schüler/innen könnten dadurch zu schnell zu viel Mitsprache erhalten, ist es auch möglich, anfangs getrennt zu arbeiten und dann zu sehen, wie die erarbeiteten Texte zusammenpassen. Zu berücksichtigen ist, dass Schüler/innen in der Regel nicht so lange eine Schule besuchen wie Lehrkräfte dort tätig sind. Deshalb sollte das Schulkonzept in regelmäßigen Abständen neu diskutiert werden. Damit ist auch die Chance verbunden, dass sich seine Akzeptanz und Wirksamkeit deutlich erhöht.

### *Verankerung des Klassenrats<sup>17</sup>*

Der Klassenrat ist eine wichtige Möglichkeit für Schüler/innen, sich unter Peers über ihre Fragen, Probleme und Ideen auszutauschen. Deshalb sollte er an der Schule eingeführt und fest verankert werden. Über Delegierte können Entscheidungen des Klassenrats auf Schulebene getragen und dort zum Beispiel in die Schülervertretung oder Steuergruppe eingebracht werden. Wichtig ist, dass der Klassenrat regelmäßig möglichst eine Stunde pro Woche unter großer Selbstorganisation der Schüler/innen tagt. Die Themen des Klassenrats sollten dabei nicht nur um Probleme innerhalb der einzelnen Klasse kreisen, sondern auf Aspekte erweitert werden, die die Entwicklung der gesamten Schule betreffen. Dadurch gewinnt nicht nur der Klassenrat an Bedeutung, sondern auch die Schulentwicklung wichtige Impulse.

### *Unterstützung der Schülervertretungsarbeit*

Schülervertreter/innen in den Konferenzen sind schon heute oft beteiligt, wenn es um die Abstimmung von Schulkonzepten oder Ähnlichem geht. Die Rolle der Schülervertretung darf aber an diesem Punkt nicht aufhören! So sollten Schüler/innen im Rahmen der Schulentwicklung auch Projekte durchführen, die zum Beispiel in Arbeitsgruppen der Schülervertretung verankert werden könnten. Schließlich ist die Schülervertretung als Meinungsorgan der Schüler/innen unverzichtbar, um im Entwicklungsprozess Rückmeldungen zu geben.

### *Schülerfortbildung*

Schließlich sei noch darauf hingewiesen, dass es unbedingt erforderlich ist, Schüler/innen bei der Mitarbeit in Gremien, Steuergruppen oder an Projekten mit Fortbildungsangeboten zu unterstützen. Ein Angebot in diesem Zusammenhang kommt von den SV-Berater/innen selbst, die in diesem Artikel zu Wort gekommen sind: Als Peer-Trainer/innen können sie Schülerinnen und Schüler durch SV-Beraterseminare zu verschiedenen Themen auf Augenhöhe fortbilden.

---

<sup>17</sup> Für mehr Informationen siehe Beitrag Bendig (Info-Kasten) in dieser Broschüre.

**Fragen, die in den jeweiligen Qualitätsbereichen eine Rolle spielen**

(angeregt durch die Antworten der SV-Berater/innen)

*Zur Qualität der Beziehungen:*

Begegnen sich Schüler/innen und Lehrer/innen als Partner/innen?  
 Haben Lehrer/innen das Klima der Klasse und die Gruppendynamik im Blick?

Verhalten sich die Lehrer/innen den Schüler/innen gegenüber fair?

Verhalten sich die Schüler/innen den Lehrer/innen gegenüber fair?

Sind Schüler/innen und Lehrer/innen in der Schule „gut gelaunt“?

...

*Zur Zeitqualität:*

Wird die Zeit für Unterricht und Lernen für alle Beteiligten – und vor allem für die, die etwas lernen sollen – gut organisiert?

Wofür fehlt Zeit?

Wird auf individuelle Zeitbedürfnisse Rücksicht genommen?

Gibt es auch Zeit für Nichtstun und zur Entspannung?

...

*Zur Raumqualität:*

Gibt es Rückzugsräume?

Was ist der erste Eindruck, wenn Leute von außen das Schulgebäude betreten?

Sind die Räume und die Aufteilung der Räume für das Lernen geeignet?

Ist die nötige Ausstattung vorhanden?

...

*Zur Lernqualität:*

Wird auf das Interesse der Schüler/innen Wert gelegt?

Haben die Schüler/innen die Möglichkeit zur Eigeninitiative?

Haben die Schüler/innen die Möglichkeit zur selbstständigen Aneignung von Wissen?

Gibt es für die Schüler/innen Gelegenheiten, voneinander und miteinander lernen zu können?

...

*Zur Lebensqualität:*

Wie werden die körperlichen und seelischen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen bei der Gestaltung des Schulalltags berücksichtigt?

Können alle Schüler/innen ein gutes, gesundes Mittagessen zu sich nehmen?

*Welche Freizeitangebote gibt es?*

Haben Schüler/innen die Möglichkeit, sich sportlich, künstlerisch, musisch, etc. zu betätigen?

...

**SV-Berater/innen / SV-Bildungswerk**

„SV“ hat zwei Bedeutungen: „Schülervertretungsarbeit“ und „Schule verändern“. Beides gehört zusammen: Die institutionalisierte Schülervertretung ist wichtig. Noch wichtiger ist jedoch, dass es für alle Schülerinnen und Schüler Gelegenheiten gibt, ihre Schule mitzugestalten. Das SV-Bildungswerk unterstützt diese Prozesse durch Fortbildung und Beratung. Außerdem hat das SV-Bildungswerk entscheidenden Anteil an der Verbreitung von bewährten und bei der Entwicklung von neuen Instrumenten der Demokratiepädagogik und Schülerbeteiligung. Im SV-Bildungswerk engagieren sich über hundert SV-Berater/innen, die als Peer-Trainer/innen für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler (in Sekundarstufe 1 und 2) an deren Schulen direkt Seminare anbieten. Dafür wurden sie durch das SV-Bildungswerk und die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung in Fragen der Schulentwicklung und Moderation fortgebildet. Aktuell gibt es SV-Berater/innen in den Bundesländern Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen. Darüber hinaus berät das SV-Bildungswerk Schulen, die Schülerbeteiligung stärken wollen.

[www.sv-bildungswerk.de](http://www.sv-bildungswerk.de); [kontakt@sv-bildungswerk.de](mailto:kontakt@sv-bildungswerk.de)

## Literatur

Holtappels, Heinz Günter/Kamski, Ilse/Schnitzer, Thomas (2007): Ganztags-schule im Spiegel der Forschung. Zentrale Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztags-schulen“ (StEG). Berlin.

Landesschülervertretung Bayern (Hrsg.) (2004): In Bayern scheidert das Ganztags-schulprogramm der Bundesregierung ([www2.lsv-bay.de/uploads/041130\\_Praesentation%20der%20GTS-Umfrage.pdf](http://www2.lsv-bay.de/uploads/041130_Praesentation%20der%20GTS-Umfrage.pdf); 5.7.2009)

Müller, Sabine (1996): Schulentwicklung und Schülerpartizipation: Möglichkeiten der Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an innerschulischen Innovationsprozessen. Neuwied/Kriftel/Berlin.

Prenzel, Manfred/Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Hammann, Marcus/Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2008): PISA 2006 in Deutschland: Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster.

Stern, Cornelia/Döbrich, Peter (Hrsg.) (1999): Wie gut ist unsere Schule? Selbstevaluation mit Hilfe von Qualitätsindikatoren. Gütersloh.

**Katrin Hille**

## Schüleraussagen im Spiegel der Wissenschaften vom Lernen

Viele Menschen machen sich Gedanken zur Bildung und zum Lernen: Politiker<sup>18</sup>, Wirtschaftsbosse, Lehrkräfte, Eltern. Und natürlich auch Kinder und Jugendliche als Betroffene. Welche Gedanken haben sie? Was denken sie über das Lernen und die Schule?

In diesem Beitrag geht es darum, Kinder und Jugendliche zu Wort kommen zu lassen. Ihre Aussagen sollen an den Erkenntnissen der Wissenschaften, die sich mit dem Lernen beschäftigen, gespiegelt werden.

Am Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL) an der Universität Ulm arbeiten Lernwissenschaftler verschiedener Professionen. Die Gehirnforschung schafft Einsichten und setzt Impulse für die Erforschung des Lernens. Mit einem interdisziplinären Team aus Psychologen, Pädagogen und anderen Wissenschaftlern versucht das ZNL, diese Einsichten und Impulse für das institutionelle Lernen fruchtbar zu machen. Das ZNL hat mit der Wissensfabrik<sup>19</sup> „Schülertage“ organisiert. Dort wurden Aussagen von Kindergartenkindern, Grundschulern, Schülern<sup>20</sup> der Klassen 5 und 6 sowie der Klassen 8 bis 10 in altersgerechten Workshops<sup>21</sup> gesammelt. Sie bilden die Grundlage der folgenden Ausführungen. Die Äußerungen der Schüler wurden zusammengefasst, um die Sicht der Betroffenen auf ihr Lernen abzubilden. Dieser Bei-

---

18 Auf Wunsch der Autorin wird in diesem Beitrag der besseren Lesbarkeit halber die männliche Form verwendet. Mädchen und Frauen sind aber mitgedacht.

19 Die Wissensfabrik ist ein Zusammenschluss von Unternehmen. Sie engagiert sich bundesweit über ihre Mitgliedsfirmen in Bildungsprojekten (<https://www.wissensfabrik-deutschland.de>; 1.10.2009). Vielen Dank dem Team der Wissensfabrik, das unter der Leitung von Eva Müller und Dr. Thomas Rettich stets lösungsorientiert und mit unerschöpflicher Geduld und Frustrationstoleranz dem Projekt zum Gelingen verhalf.

20 Vielen Dank den mehr als 300 Kindern und Jugendlichen aus Hamburg und Blankenheim, aus Ingelheim und aus dem Raum Stuttgart, die sich offen und neugierig auf unsere Workshops einließen und freimütig erzählten, was sie bewegt.

21 Vielen Dank allen Erzieherinnen, Lehrern, Protokollanten, Workshopleiterinnen und auch besonders Irene Muthmann vom ZNL als Projektleiterin. Sie alle haben jeweils auf ihre Art und Weise geholfen, den Schatz der Kinderstimmen zu heben.

trag thematisiert ihre Sichtweise und gibt damit den Kindern und Jugendlichen eine Stimme – eine Stimme zum Lernen.

### ***Doppelknoten kann ich schon machen. – Vom Stolz der Kinder auf das, was sie schon können***

Experten sind Menschen, die etwas besonders gut können. Das heißt: eigentlich alle. Denn alle verfügen über irgendwelche speziellen Kenntnisse und Fähigkeiten. Wenn man Gesprächen im Kindergarten zuhört, wie wir es getan haben, dann zeigt sich im Zusammenhang mit erfolgreichem Lernen und Können immer eine Emotion: Stolz. Die Kinder sind stolz auf das, was sie gelernt haben und nun können. Dabei ist es egal, ob sich das Können auf Sportliches, Schulisches oder Alltägliches bezieht. Dieser Stolz auf das kindliche Expertentum schwingt in jeder Aussage mit:

*Ein Fußballer braucht ein T-Shirt, Stutzen, Stollen, einen Ball und ein Tor. Ohne Schienbeinschützer tut man sich weh. Man muss mit dem Spann schießen können und um den Ball kämpfen. Ich bin schon im Fußballverein. Gestern haben wir gewonnen.* (Paul, 5)<sup>22</sup>

*Am liebsten bin ich alleine geschwommen, weil da konnte ich tauchen – drei Sekunden!* (Lisa, 5)

*Ich kann schon seit 100 Jahren malen – Augen malen kann ich sehr gut.* (Christina, 5)

*Wenn mein kleiner Bruder ein Buch vorgelesen bekommen möchte und Mama und Papa haben keine Zeit, dann lese ich ihm was vor. Ich kann schon etwas lesen.* (Laura, 5)

Die Kindergartenkinder sind stolz, wenn sie schon mit Buchstaben und Zahlen umgehen können; mit Dingen also, die eigentlich erst in der Schule „dran“ sind. Ein Grundschulkind berichtete über den Spaß am Englischlernen und schrieb wie zum Beweis: *I can English.*

---

<sup>22</sup> Die Namen der Kinder wurden in diesem Beitrag geändert.

Der Stolz in den Aussagen der Kinder zeigt ihre große Zufriedenheit mit sich selbst. Jedes Kind verfügt über irgendwelche speziellen Kenntnisse und Fähigkeiten; sei es das „Augen malen“, das „auf die Katze aufpassen“ oder das „Trecker trippeln“, was der fünfjährige Lukas seinem dreijährigen Bruder beibringt.

Stolz entsteht als Folge von Leistung, durch das subjektive Gefühl, etwas besonders gut zu können. Dieses Gefühl kann aufgrund von Vergleichen mit anderen entstehen: Zum Beispiel könnte sich Lisa, die drei Sekunden tauchen kann, mit ihrer Freundin vergleichen, die das nicht schafft. Dieses Gefühl kann aber auch aufgrund eines Vergleiches mit sich selbst entstehen: Lisa ist stolz darauf, dass sie drei Sekunden tauchen kann, weil sie im letzten Monat nur zwei Sekunden geschafft hat.

Verlässt sich Lisa nur auf die Vergleiche mit ihren Freundinnen, so wird sie bald enttäuscht sein. Denn Nicole kann ja besser klettern, Andrea besser reiten und Christina besser malen als sie. So gut wie Christina wird Lisa vielleicht nie malen können. Bezieht sich Lisa aber auf Vergleiche mit sich selbst, sieht die Sache anders aus. Vergleiche mit sich selbst sind immer dann befriedigend, wenn eine positive Entwicklung sichtbar wird. Lisa kann heute stolz auf ihre drei Sekunden sein, im nächsten Monat möglicherweise auf vier Sekunden, und wenn sie „trainiert“, sogar auf fünf Sekunden.

Neurowissenschaftlich gesehen springt die Gehirnregion, die für die guten Gefühle zuständig ist, immer dann an, wenn etwas geschieht, was unerwartet gut ist, also „besser als erwartet“ (vgl. Spitzer 2004, S. 134 ff.). Es verblüfft Lisa nicht so sehr, dass sie im Tauchen besser ist als Laura. Es überrascht und begeistert sie mehr, wenn sie merkt, dass sie sich steigern konnte und nun schon vier Sekunden lang tauchen kann.

Die Bezugssysteme, mit denen sich Kinder vergleichen und mit denen sie von Erwachsenen verglichen werden, sind im Kindergarten andere als in der Schule. Im Kindergarten wird versucht, das einzelne Kind in den Mittelpunkt zu stellen. In der Schule traditioneller Prägung fühlen sich dagegen alle Beteiligten in den Gleichschritt gedrängt. Es geht es darum, allen Schülern zur selben Zeit denselben Stoff anzubieten und mit derselben Leistungskontrolle zum selben Zeitpunkt zu überprüfen. Diese Art von Vergleichssystem führt neben

wenigen „Das kann ich“-Erlebnissen zu ungleich mehr „Das kann ich nicht“-Erlebnissen.

Und so verwundert es nicht, dass die Schulkinder und jungen Erwachsenen in unseren Gesprächen nicht mehr so häufig wie die Kindergartenkinder stolz von ihren Leistungen erzählen, sondern immer auch von Versagen berichten. Der Grundschüler Hannes mag Mathe nicht, weil er da eine schlechte Note hat. Er kann halt *nicht so schnell mitrechnen*. Hannes schätzt sich und seine mathematischen Fähigkeiten negativ ein, obwohl er kurz zuvor während des Workshops seiner Arbeitsgruppe eine schlüssige Lösung zur grafischen Aufteilung des „ganzen Bildungstags“ vorgeschlagen hatte, die von seinen Mitschülern sofort verstanden und akzeptiert wurde. Im Workshop hat Hannes seine mathematische Begabung gezeigt, in seinem Selbstbild als Mathematikschüler sieht er sich aber als Versager. Dabei liegt die Lösung für Hannes so nahe: Er müsste halt einfach „ein bisschen länger“ brauchen dürfen.

Glücklicherweise rückt nach dem Schulabschluss das einzelne Individuum wieder mehr in den Mittelpunkt. Lisa und Hannes werden – so ist zu hoffen – stärker selbst darüber bestimmen, welchen Beruf sie ergreifen, wo sie sich für ihren Berufswunsch ausbilden lassen und auf welche Weise sie die dafür erforderlichen Kompetenzen erwerben. Im besten Fall werden sie das aufgrund ihrer speziellen Fähigkeiten und benötigten Rahmenbedingungen tun. Individuell passende Lösungen sind dabei der Schlüssel zum Erfolg. Als erfolgreiche Menschen gestalten wir unser Leben selbst – wenn wir aufgehört haben, Schüler zu sein.

### **Das Lernen macht mir einfach Spaß! – Von der Freude, etwas zu beherrschen**

Lisa ist stolz auf ihre „drei Sekunden tauchen“. Sie schwimmt gerne. Deshalb wird sie im Schwimmen und Tauchen immer besser. Sie lernt dazu. Jedes Kindergartenkind hat beschrieben, dass es gerne etwas lernt: So möchte Tina zum Beispiel mehr Zahlen lernen, Laura hat schon etwas lesen gelernt und Michael lernt Fußball. Wir haben auch die Schulkinder in der Grundschule und die Jugendlichen aus den Sekundarschulen dazu befragt. Von 318 Schülern, die den Fragebogen ausgefüllt hatten, gaben lediglich drei Schüler in den höheren Klassen an, es gäbe nichts, was sie gerne lernen würden.

Im Gespräch zeigt sich, dass die Grundschüler motiviert zum Lernen sind. Spontane Aussagen wie: *Das Lernen macht mir einfach Spaß!* oder: *Schreiben mag ich gerne, ich schreib auch öfters* und: *Die Schule ist toll, da lernt man Rechnen und Schreiben* belegen die Lernfreude. Ein Kind erzählt, dass Nachhilfeunterricht Spaß macht, *weil ich da mehr lerne und dann kann ich in der Schule auch mehr aufpassen.*

Andere Grundschul Kinder äußern sich aber auch überaus negativ zur Schule oder zu einzelnen Schulaktivitäten:

*Ich hasse Diktate!* (Franzi, 9)

*Schule macht keinen Spaß, weil man da was lernen muss.* (Lilly, 9)

*Schule gehört halt dazu, die muss man halt machen.* (Silas, 10)

Die folgenden Aussagen zeigen, dass Lernen von den Grundschulern oft mit „Pauken“ gleichgesetzt wird. Der Besuch der Bücherei wird für gut befunden – Schule nicht. Lesen wird für gut befunden – Lernen nicht.

*Bücherei war gut, weil keine Schule war.* (Christian, 10)

*Lese- und Geschichtenstunde gefällt mir gut, weil man da lesen kann und nix lernen muss.* (Markus, 10)

In unserem Fragebogen haben zwei von drei Grundschulkindern explizit verschiedene schulische Inhalte oder Aktivitäten aufgeschrieben, die ihnen Spaß machen. Hierbei sind die Kernfächer wie Deutsch und Mathematik genauso vertreten wie etwa Kunst. Selbst das Schreiben von Diktaten machte einem Kind Spaß. Auch Hobbys (z. B. Bratsche spielen, Gartenarbeit, Akrobatik) und sportliche Aktivitäten (z. B. Skifahren, Taekwando, Fußball spielen) wurden genannt. Wohlgemerkt: Es ging um das Lernen; genauer: um die Freude beim Lernen – beim Mathelernen, beim Akrobatiklernen oder beim Taekwandolernen. Ein Kind fasst zusammen: *Für uns sind Hobbys wichtig wie Tanzen, Gitarre spielen, Schwimmen, Tischtennis und Reiten. Es macht Spaß, aber es ist auch immer lernen.*

Auch die Schüler der Klassen 5 und 6 berichten von Lernfreude im Zusammenhang mit der Schule. Der größte Teil der Schüler (60 Prozent) gibt an, dass ihnen bestimmte Fächer (*Deutsch bei Frau Keller*) oder schulische Aktivitäten (z. B. Aufsätze schreiben, Bruchrechnen oder Lieder auswendig lernen) Spaß gemacht haben. Andere Schüler nennen Hobbys (z. B. Einrad fahren, Basteln) oder Sport (z. B. Reiten, „Inliner fahren“, Fußball spielen). Ein Zwölfjähriger meint allerdings, ihm mache *nix* Spaß zu lernen.

Von den Schülern der Klassen 8 bis 10 gibt nur noch jeder Dritte explizit an, Lernfreude in der Schule zu verspüren. Neben schulischen Inhalten (binomische Formeln, chemisches Rechnen) und Fächern (*Biologie mit Herrn Göbel*) sind die angehenden Erwachsenen vor allem motiviert, im Freizeitbereich zu lernen. Genannt werden etwa das Spielen von Musikinstrumenten (E-Bass, Querflöte), sportliche Aktivitäten (Reiten, Fußball spielen) und anderes (Tanzschritte, Computer). Darüber hinaus wurde von immerhin acht Prozent der Schüler erwähnt, dass es besonders viel Spaß gemacht habe, soziale Fähigkeiten zu lernen (*der Umgang mit Menschen*).

Die Kindergartenkinder und Schüler scheinen von Grund auf motiviert, Dinge zu lernen. Es macht ihnen Spaß. Genauer: Sie fühlen sich gut – als Folge ihrer Lernleistungen. Prototypisch findet sich diese Lernmotivation im Ausspruch eines Grundschulkindes wieder: *Die Schule ist toll, da lernt man Rechnen und Schreiben*. Doch nicht immer ist die Lernfreude an die Schule gekoppelt. Die Freude am schulischen Lernen scheint im Laufe der Schulzeit abzunehmen. Die Schüler der Klassen 8 bis 10 erzählen vom Spaß beim Lernen häufig im Kontext von Freizeit. Aber ob in der Freizeit oder in der Schule: Die Kinder und Jugendlichen sprechen vom Spaß, etwas zu lernen – von der Freude, etwas zu können. Die Lernmotivation braucht also nicht geschaffen zu werden. Sie ist vorhanden. Für uns Erwachsene stellt sich damit nicht die Aufgabe, Lernmotivation zu erzeugen, sondern Rahmenbedingungen zu schaffen, mit denen sie erhalten werden kann. Es stellt sich die Frage, welche Bedingungen gestaltet werden müssen, damit die Lernmotivation der Schüler nicht zunehmend versiegt, sondern weiter gefördert wird. Ob etwas ganz Bestimmtes Spaß macht zu lernen, ob also intrinsische Motivation dafür vorhanden ist, liegt oft in der Art und Weise des Lernens begründet.

Aber muss Schule denn überhaupt Spaß machen? Man kann der Meinung sein: Es ist nicht Aufgabe der Schule, dass Kinder dort Spaß haben. Die Schu-

le hat die Aufgabe, dass Kinder dort etwas lernen und leisten. – Und das wird in unserer Kultur nicht mit Spaß gleichgesetzt, eher im Gegenteil. Doch gerade weil Kinder etwas lernen und leisten sollen, gehört der Spaß, nämlich die Freude am Lernen und der Stolz auf die eigene Leistung, unbedingt in die Schule. Steffen aus der Sekundarstufe 1 weiß: *Wenn man Spaß hat, lernt man auch mehr, man strengt sich an und gibt nicht gleich auf, weil man ja das selber will, was man macht.*

Neurowissenschaftlich gesehen gibt es zwei hervorragende Möglichkeiten, dass aus dem Strom der überreichlichen Informationen, die auf das Gehirn eintreffen, etwas im Gehirn „hängen bleibt“, also gelernt wird. Die eine Möglichkeit geht mit der sogenannten Notfallreaktion einher: Im Status von Panik und Angst löst das gehirneigene Alarmsystem eine komplexe physiologische Reaktion aus. Diese sorgt zum einen dafür, dass Ressourcen mobilisiert werden und zum anderen dafür, dass das Geschehene quasi ins Gedächtnis eingebrannt wird (für einen Überblick zum Mechanismus vgl. Ratey 2008, S. 66 ff.). Dadurch können ähnliche Gefahrensituationen in Zukunft vermieden werden. Und damit das möglichst effektiv geschieht, wird die Angst gleich „mitgelernt“ (vgl. Erk 2005). In der nächsten ähnlichen Situation kann dann innerhalb von wenigen Millisekunden die physiologische Notfallreaktion „Kampf oder Flucht“ ausgelöst werden. Eine brillante Einrichtung als Reaktion auf Raubtierangriffe, riskante Verkehrssituationen und heiße Herdplatten – aber ein miserables System, wenn es darum geht, Diktate zu meistern, Bruchrechnung zu verstehen oder binomische Formeln anzuwenden.

Doch es gibt ja noch ein zweites hervorragendes Lernsystem. Während das erste System – salopp gesagt – auf unerwartet „Schlimmes“ anspricht, ist das zweite System für unerwartet „Gutes“ verantwortlich. Das Erwartete ist langweilig – es ist ja schon gelernt. Das unerwartet Gute aber gilt es noch zu lernen. Schließlich ist es für einen Organismus auch wichtig zu wissen, was das weitere Leben besser machen kann. Das unerwartet Gute stößt das gehirneigene Belohnungssystem an (vgl. Spitzer 2004; S. 134 ff.; Abler et al. 2005; Arias-Carrion/Pöppel 2007). Dieses System wird auch von allen möglichen Drogen wie Kokain oder Heroin angefeuert. Allerdings gerät bei allen Süchten, von der Alkohol- bis hin zur Computerspielsucht, das Belohnungssystem aus der Balance. Die Droge nutzt sich ab. Für denselben Kick braucht es immer mehr. Ein ungesunder Teufelskreis.

Zum Glück gibt es auch eine ungefährliche, „gesunde“ Art, das Belohnungssystem wieder und wieder einzuschalten: durch Lernen und Leistung. Das ständige Besserwerden vermag durch unerwartet gute Erlebnisse (z. B. schon vier statt nur drei Sekunden tauchen zu können) das Belohnungssystem anzukurbeln. Damit wird für zwei Dinge gesorgt: einerseits für Aufmerksamkeit und Konzentration auf den Gegenstand und andererseits für Spaß (Spitzer 2004, S. 154). Natürlich ist es nicht das Hauptziel der Schule, Schüler zu bespaßen. Aber es ist die Aufgabe der Schule, den Schülern zu Erfolgserlebnissen zu verhelfen. Erfolgserlebnisse sind die natürliche Folge von Lernen, und das macht vor allem eines: Spaß. Oder, wie ein Schüler es in unserem Workshop ausgedrückt hat: *Zum Lernen braucht man Erfolgserlebnisse, damit man motiviert ist.*

Die Einwände sind bekannt: Bei meinen Schülern geht das aber nicht! Die sind doch noch zu jung (oder zu unwissend oder zu aufsässig oder zu bildungsfern). Die wollen einfach nichts von Mathe wissen (oder von Grammatik oder Geschichte). In den Worten eines Schülers: *Schulunterricht macht fast nie Spaß, das ist meist langweiliges Zeug.* Klar, nicht jeder mag Mathe, nicht jeder mag Grammatik und schon gar nicht das Auswendiglernen von historischen Daten oder Vokabellisten. Aber jeder, buchstäblich jeder, mag Erfolgserlebnisse. Jedes Kind und jeder Jugendliche will sich kompetent fühlen. Wodurch diese Kompetenzerlebnisse dann erfahren werden (durch Mathe oder PC-Spiele, durch Deutsch oder das Besprühen von Hauswänden, durch Geschichte oder das Einschüchtern von Kleineren), liegt nicht so sehr am „was“, sondern an den Kompetenzerfahrungen in diesem Bereich. Alle wollen erfolgreich sein, und das sollte sich doch auch für Schulsituationen nutzen lassen.

### **Dass es nicht zu leicht und nicht zu schwer ist. – Von passgerechter Herausforderung**

Wenn man zum Lernen Erfolgserlebnisse braucht, um motiviert zu sein, stellt sich gleich die nächste Frage: Wie verschaffe ich mir Erfolgserlebnisse bzw. wie ver helfe ich anderen dazu?

Der achtjährige Martin weiß im Prinzip schon, wie es gehen könnte. Er wünscht sich, *dass es nicht zu leicht und nicht zu schwer ist.* Ein anderer Grundschüler könnte sich für seine Klasse folgende Lösung vorstellen: *dass*

*wir ein' extra Raum haben, also für Mathe, für ganz Clevere und für nicht so Clevere. Die Älteren haben noch andere Ideen. In einem Theaterstück zum Thema Schulgestaltung meinen die Jugendlichen: Tests schreibt man erst dann, wenn man sich sicher ist, dass man Erfolg hat. Eine verrückte Idee? Gang und gäbe bei einer kostenpflichtigen, aber sehr erfolgreichen deutschen Schule: der Fahrschule.*

Wie es nicht geht, hat Tanja erfahren. Das Orchester macht ihr keinen Spaß: *Die Lehrerin traut mir zu wenig zu und gibt mir immer zu leichte Stücke.* Auch andere Schülerinnen und Schüler wünschen sich mehr Herausforderung. Es sollte ein Fach *Extra Kunst für Begabte* geben. Ein Schüler erzählt: *Die Textaufgaben gestern haben mir gar nicht gefallen, die waren so einfach. Sein Mitschüler meint: Wenn man in Mathe, z. B. beim Malnehmen schon bis eine Million macht, das fänd' ich spannender.*

Natürlich sind nicht alle Schülerinnen und Schüler unterfordert. Für andere in derselben Klasse ist das geforderte Maß genau richtig: *Wir haben heute bis eine Million gerechnet und das hat mir Spaß gemacht.* Und für wieder andere passt das vorgegebene Niveau überhaupt nicht: *Mathe verstehe ich halt nicht wirklich. Wenn meine Eltern die Lösung auch nicht wissen, mach ich es einfach, wie ich es mir denke.*

Was den Ersten qualvoll langweilt, ist eine spannende Herausforderung für den Zweiten und eine beängstigende oder demotivierende Überforderung für den Dritten. Schüler sind unterschiedlich, auch wenn sie am selben Tag geboren sind. In den Bildungseinrichtungen gibt es verschiedene Ansätze, mit dieser Heterogenität umzugehen. Ein Ansatz heißt Individualisierung. Ein zweiter Ansatz heißt leistungshomogene Klassen; doch dieser funktioniert bei der zunehmenden Unterschiedlichkeit der Schüler immer weniger. Moser (2005) von der Universität Zürich testete Schweizer Schulanfänger zum Zeitpunkt der Einschulung. Er interessierte sich zum Beispiel für ihre Vorläuferfähigkeiten im Bereich der Zahlen und auf dem Gebiet der Schrift. Dabei fand er heraus, dass Kinder eines Jahrgangs in ihrer kognitiven Entwicklung Unterschiede von mehr als zwei Jahren aufweisen können. Während das eine Kind als erfolgreicher Leser in die Schule kommt, kann sein Mitschüler vielleicht noch nicht einmal seinen Namen aufschreiben. Ein Teil der Kinder addiert am ersten Schultag im Zahlenraum bis 100, während an-

deren die simultane Erfassung einer Menge von sechs Knöpfen nicht sicher gelingt.

In einer Zeit, als die Grundpfeiler unserer Bildungssysteme gelegt wurden, ging man noch davon aus, dass ein Kind zum Schuleintritt ein unbeschriebenes Blatt sei. Am ersten Schultag hätte der Lehrer dann gewissermaßen identische unbeschriebene Blätter vor sich. Doch die Gehirne der Kinder haben mit sechs Jahren schon sehr viele Informationen aufgenommen, sehr viele Regelmäßigkeiten aus ihrer Umwelt abgebildet und sehr viele Erfahrungen mit sich und ihrer Umgebung gemacht. Die Plastizität als Maß der Lerngeschwindigkeit, mit der sich das Gehirn auf die jeweilige Umwelt abstimmt, beginnt in diesem Alter schon allmählich abzunehmen (Spitzer 2005). Die Gehirne der Kinder sind alles andere als leer. Und die Erfahrungen, die die Kinder bis zum siebten Lebensjahr gemacht haben, sind alles andere als identisch. Nun könnte man meinen, dass die Kinder nach der Einschulung, wenn sie alle in dieselbe Klasse gehen und dasselbe Lehrerwort hören, sich immer ähnlicher werden. Doch weit gefehlt: Kleine Unterschiede sind die Saatkörner für völlig verschiedene Entwicklungen. Und mit jedem Lebensjahr wächst die Unterschiedlichkeit der Kinder weiter.

Bei solcher Unterschiedlichkeit kann es im Format „One size fits it all“ keine passende Herausforderung geben. Es ist fraglich, ob es sie überhaupt für irgendeine Gruppe von Menschen gibt. Passgenauigkeit ist immer ein Einzelfall. Aber nur die Bewältigung von Aufgaben, die jeweils zu den Fähigkeiten passen, sorgt für Erfolgserlebnisse. Der Lernende und das zu Lernende müssen zueinanderpassen. Jeder hat seine eigene Norm. Und wenn jeder nach dieser Norm arbeiten darf, geht er in seinem Tun „jenseits von Angst und Langeweile“ auf (Csikszentmihalyi 1996).

### ***Nicht nur so langweilig, immer diese Vielschreiberei! – Vom Wunsch nach „anderem“ Lernen***

Lernen erfolgt umso besser, je aktiver die Schüler mit den Lerngegenständen umgehen dürfen und je mehr es etwas mit ihrer Welt zu tun hat. Die Kinder und Jugendlichen wünschen sich, dass sie in der Schule selbst aktiv werden können. Dieser Wunsch zieht sich durch die verschiedenen Altersklassen.

Ein Grundschüler sagt: *Man lernt's besser, wenn's nicht auf Papier ist, sondern man soll's selbst erleben.* Verbal oder auf Papier vermittelte Lerninhalte kommen aus verschiedenen Gründen nicht immer gut an: ... *weil die Stunde sich dann immer ganz lange hinzieht. Weil die [Lehrerin, K.H.] dann immer so viel redet.* Ein Mädchen erzählt, *Sachkundeunterricht würde viel mehr Spaß machen, wenn man Spaziergänge machen würde, anstatt in der Schule zu lernen. Dort ist die Natur, man kann die Tiere, zum Beispiel Vögel in der freien Natur anschauen.* Das wäre auch deshalb besser, *weil man die Tiere in ihrer natürlichen Umgebung besser erforschen kann und sie nicht nur in den Büchern sieht.* Für das Fach Deutsch empfehlen die Grundschul Kinder: *Wörterrätsel würden mehr Spaß machen als Wörter im Wörterbuch rauszusuchen.* Die Kinder kennen eine breite Palette von Lern- und Arbeitsformen: *In Mathe macht es mehr Spaß, wenn man Spiele machen kann. Das Arbeiten an Lern-Stationen macht Spaß, weil man dann immer was anderes machen kann, zum Beispiel Würfelspiele, Zahlenspiele, Kartenspiele, Zahlenrätsel, Schätzen, gezählte Streichhölzer .... Im Buch zu rechnen macht wenig Spaß. Wenn man irgendwelche Aufgaben anschaut, dann kennt man das schon.* Das Mathebuch wird nicht gemocht: *Wenn man da reinguckt, sind da überall Zahlen, keine wirklichen Sätze. Die erklären so komisch und machen dann einfach die Aufgaben: Rechne aus und so.* Ein Kind ergänzt: *Ich finde, im Buch könnten die vielleicht andere Sätze schreiben, die man versteht.*

Der 13-jährige Lutz mag die Fächer „Technisches Arbeiten“ und „Computer“ am meisten: *Da kann man selber arbeiten, das find ich gut.* Jan meint: *Wenn man nicht nur rumsitzen muss, sondern auch mal selbst was tun darf, dann macht's auch mehr Spaß und dann lernt man auch besser.* Ein anderer Schüler wünscht sich *was Aufwendiges, wo man sich auch selber was überlegen muss und nicht nur so langweilig, immer diese Vielschreiberei.* Einer der befragten Jugendlichen fasst zusammen: *Ein Fach macht Spaß, wenn man auch selber mitmachen kann.*

Ein Schüler der Klasse 10 beklagt sich: *Ich finde es blöd, wenn man in Mathe Dinge lernt, die ich später nie wieder brauche. Das ist einfach so.* Eine Schülerin sagt: *Am meisten hat mir der praktische Unterricht gebracht. Wenn es anschaulich ist, wenn man das Gelernte gleich anwenden kann, wenn man es sieht und merkt, dass es was bringt. Wenn man Erfolge sieht und weiß, für was man das Wissen benutzen kann.* Eine andere Schülerin meint: *Vermittlung von Wissen ist in Ordnung, doch lieber weniger Frontalunterricht.* Der

13-jährige Mario wünscht sich: *Für eine gute Schule sollte der Unterricht nicht nur stur sein, also nicht nur an die Tafel schreiben, abschreiben, noch eine Folie drauflegen und abschreiben.* “ Was bisher ist, geht nicht: *Man weiß, morgen schreibt man eine KA [Klassenarbeit, K.H.], dann schreibt man alles hin und vergisst es in zehn Minuten wieder.*

Wir haben die Schüler in unserem Lernfragebogen gefragt, wie sie am liebsten lernen. Dabei hatten sie die Auswahl zwischen verschiedenen Antwortmöglichkeiten:

- Wenn mir jemand sagt, wie etwas geht. (Zuhören)
- Wenn mir jemand zeigt, wie etwas geht. (Zusehen)
- Wenn ich selber ausprobiere, wie etwas geht. (Probieren)
- Wenn ich darüber nachdenke, wie etwas geht. (Nachdenken)
- Wenn ich lese, wie etwas geht. (Lesen)
- Wenn ich jemandem erklären kann, wie etwas geht. (Erklären)
- Wenn ich jemanden fragen kann, wie etwas geht. (Fragen)

Für die Grundschul Kinder steht das Ausprobieren an erster Stelle. Die größte Gruppe (fast 40 Prozent) bilden Kinder, die meinen, am liebsten zu lernen, wenn sie etwas selber ausprobieren können. Bei den Schülern der Klassen 5 und 6 (Orientierungsstufe) steht das Zusehen auf Platz Eins. Bei ihnen gibt die größte Gruppe (gut jeder Dritte) an, am besten zu lernen, wenn ihnen jemand zeigt, wie etwas geht. Die zweitgrößte Gruppe der Schüler in der Orientierungsstufe sieht für sich wiederum das Probieren als beste Methode. Wie bei den Acht- bis Zehntklässlern: Fast die Hälfte von ihnen lernt am liebsten durch Probieren. Nur die kleinste Gruppe lernt am liebsten durch Zuhören, also wenn ihnen jemand sagt, wie etwas geht. Die größte Gruppe lernt am besten, wenn sie selber ausprobieren darf.

Lernen ist eine selbstständige Tätigkeit einer aktiven Person. Lernen ist etwas, das man selber tut. Selber tun muss. Lernen ist nicht unbedingt die

Folge von Belehrung durch einen anderen. Seit Langem hat von Hentig (1985) eine Korrektur der Didaktik gefordert: Sie soll nicht mehr gedankenlos davon ausgehen, dass Lernen als Folge von Belehrung geschähe. Holzkamp (1991) ging sogar so weit, das Lehren als Behinderung des Lernens zu diskutieren. Arnold nennt auch einen Grund: „Lehren kann nämlich in Anbetracht der Konstruktivität und Beobachterabhängigkeit alles Wissens nicht mehr – wie in fast allen Didaktikmodellen – als unmittelbar ursächlich für das Lernen angesehen werden.“ (Arnold 1997, S. 14) Vertreter der konstruktivistischen Didaktik meinen, dass man nichts in die Köpfe der Schüler „hineinlegen“ kann.

Was heißt das für eine Lehrkraft? Die Rolle des (Be-)Lehrenden sollte sich verändern: hin zum Lernunterstützer. Weg vom vorwiegenden „Sage on the Stage“, hin zum häufigeren „Guide on the Side“: also weg vom reinen „Wissensvermittler“, hin zum unterstützenden „Coach“ oder Lernbegleiter.

Die Schüler in unseren Workshops wünschten sich ein „anderes“ Lernen – ein Lernen, bei dem sie aktiv werden und konkret mit allen Sinnen dabei sein können. Die Neurowissenschaften geben ihnen recht. Erfahrungswissen, das mehrkanalig oder multimodal erworben wird, speichert das Gehirn vernetzt und somit besser. Ein mit vielfältigem, aktivem Handeln erworbenes Wissen hinterlässt vielfältig vernetzte Spuren im Gehirn des Menschen. Kiefer bringt es aufgrund seiner eigenen neurowissenschaftlichen Studien auf den Punkt: „Wenn diese Koppelung mit konkreter Sinneswahrnehmung für einen Begriff nicht vorhanden ist, nie gelernt wurde, bleibt dessen Bedeutung vage.“ (Kiefer 2008) Und er argumentiert weiter: „Begriffe sind verarmt, wenn während des Lernens nie die Möglichkeit bestand, die Gegenstände, auf die sie sich beziehen, auch zu hören, zu sehen, zu riechen und zu fühlen. Das Wissen bleibt dann blutleer, so dass sich Menschen nicht wirklich einen Begriff von ihrer Umwelt machen können.“ (ebd.)

### **Selbst entscheiden können, wann wir was machen. – Von dem Wunsch und der Notwendigkeit der Mitbestimmung**

Die Kinder wünschen sich ein Mindestmaß an Mitbestimmung bei dem, was sie tun. Dabei geht es gar nicht darum, den Lehrplan neu zu erfinden. Sie wünschen sich beispielsweise „nur“ Entscheidungsmöglichkeiten bei den Lernaufgaben selbst.

*Auswählen, was man in Kunst malt – dass die Lehrerin vielleicht ein paar Sachen raussucht und wir entscheiden, was wir malen wollen. Wir suchen aus. Oder wir sagen selber, was wir malen wollen. (Sandra, 10)*

*Wir finden es gut, wenn wir uns ein Thema aussuchen können und mit Hilfe von Plakaten Themen und Vorträge erarbeiten können. (Sönke, 9)*

*Wir arbeiten gern mit dem Wochenplan, weil wir selbst entscheiden können, wann wir was machen. Da ist dann mehr Abwechslung dabei. (Marko, 10)*

*Hausaufgaben für die ganze Woche. Dann kann ich entscheiden, wann ich welche mache. An einem Tag mache ich vielleicht viele und am anderen Tag wenige, wenn ich keine Zeit habe. (Kevin, 9)*

Die Freiräume und Mitgestaltungsmöglichkeiten werden von den Schülern nicht eingefordert, um Anstrengung aus dem Weg zu gehen. Vielmehr scheint es ihnen darum zu gehen, „richtig“ arbeiten zu dürfen und dabei die eigenen Kompetenzen zu spüren und zeigen zu können. Henry beschreibt, was er mag: *So was richtig Spannendes, wenn mal irgendwie ein Rätsel ist oder zum Beispiel in Mathe, da hatten wir römische Zahlen, und da wollt' ich halt genau wissen: Mensch, was ist denn hier die Zahl? Oder in Naturwissenschaft: Mensch was kommt denn hier raus?*

Die amerikanischen Psychologen Deci und Ryan (1993, 2008) gehen von drei psychologischen Grundbedürfnissen des Menschen aus. Demnach brauchen alle Menschen:

- Erfahrungen der sozialen Eingebundenheit,
- Erfahrungen von Kompetenz (d. h. die bereits besprochenen Erfolgserlebnisse),
- Erfahrungen der Selbstbestimmung und Einflussnahme (d. h. Autonomie-Erfahrungen).

Niemand kommt an dieser Erkenntnis vorbei – keine Lehrkraft, keine Eltern: Kein Kind und kein Jugendlicher kann dauerhaft in Umgebungen leben, in denen diese Bedürfnisse unbefriedigt bleiben. Sonst nehmen diese Kinder

Schaden. Wem soziale Eingebundenheit, Erfolgserlebnisse und Autonomie-Erfahrungen fehlen, wird krank. Aber wird es nicht – gerade in schulischen Settings – Schülerinnen und Schülern oft schwer gemacht, gestaltend auf ihre Arbeit einzuwirken?

Ein Beispiel dazu aus einer Unterrichtsstunde, die auf der Schülerwebseite „spickmich.de“ zu finden ist: Ein Schüler schaltet seinen Computer ein. Die Lehrerin erklärt, sie habe nicht gesagt, dass der Computer eingeschaltet werden soll. Und dann: „Mach sofort aus!“ Während der Schüler seinen Computer herunterfährt, sagt die Lehrerin zur Klasse: „Jetzt dürft ihr eure Computer anmachen!“

Warum ist es eigentlich wichtig, dass Schüler ihre (Lern-)Arbeit mitgestalten können? Alle drei Grundbedürfnisse, also auch das Bedürfnis nach Autonomie-Erfahrungen, gelten als treibende Kraft für Neugierde und persönliche Weiterentwicklung. Nachhaltige, selbstbestimmte (Lern-)Motivation entsteht also nur dann, wenn keines der drei Grundbedürfnisse dauerhaft unerfüllt bleibt. Die empirischen Befunde belegen, dass selbstbestimmte Motivation zu erfolgreichem Lernen führt. Selbstbestimmte Lernende weisen bessere Lernleistungen auf als weniger selbstbestimmte Lernende; sie haben bessere Noten, schneiden in Leistungstests besser ab und auch ihre Schulabbrecherquote ist geringer (vgl. Deci/Ryan/Williams 1996; Vansteenkiste/Lens 2006). Es zeigt sich außerdem, dass Lehrkräfte, Eltern und Führungspersonen, die das Autonomie-Erleben ihrer Schüler, Kinder bzw. Mitarbeiter unterstützen, auch besonders motivierte Schüler, Kinder und Mitarbeiter haben.

Eigentlich braucht es wenig! Autonomie kann man schon in kleinen Dingen erleben: wenn man zum Beispiel auswählen darf, was man malt, wenn man mitbestimmen kann, worüber man einen Aufsatz schreibt oder Einfluss darauf hat, wann man sich mit welchem Thema beschäftigt.

## Fazit

Die Kinder in unseren Workshops haben beschrieben, wie sie gerne lernen. Sie berichten voller Stolz von ihren Leistungen, von dem, was sie schon können. Sie berichten auch vom Spaß am Lernen. Dabei ging es den Kindern und Jugendlichen in den Gesprächen nie um den passiven Spaß von „Abhängen“

oder Unterhaltenwerden. Die schulische Lernfreude mag sich mit zunehmender Schulzeit verringern und der Spaß am Lernen auf die Freizeit verlagern. Aber auch Sport und Musizieren sind keine Bereiche, in denen Leistungen nicht zählen. Im Gegenteil: Es ist die Leistung, die den Lernenden „Spaß“ macht. Es sind die Erfolgserlebnisse. „Spaß“ ist die Folge von Erfolgserlebnissen und zugleich Voraussetzung für Lern- und Leistungsmotivation. Wie die Kinder zu den wichtigen Erfolgserlebnissen kommen, brachten sie ebenfalls zum Ausdruck: Sie wünschen sich passgerechte Herausforderungen und nicht „so langweiliges“ Lernen. Sie wünschen sich mehr Möglichkeiten der Einflussnahme auf ihre schulischen Aktivitäten. Die Lernforschung gibt ihnen in all diesen Punkten recht. Was hindert uns dann noch daran, die Schule für unsere Kinder genau so zu gestalten?

## Literatur

Abler, Brigit/Erk, Susanne/Walter, Hendrik (2005): Das menschliche Belohnungssystem. In: *Nervenheilkunde*, Jg. 24, H. 3, S. 167–175.

Arias-Carrion, Oscar/Pöppel, Ernst (2007): Dopamine, learning, and reward-seeking behavior. In: *Acta Neurobiologiae Experimentalis*, 67, H. 4, S. 481–488.

Arnold, Rolf (1997): Vom Konstruktivismus zur pädagogischen Gelassenheit. In: *Schweizer Schule*, 6, S. 13–18.

Csikszentmihalyi, Mihaly (1996): *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart.

Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 39, H. 2, S. 223–238.

Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (2008): Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. In: *Canadian Psychology*, 49, H. 1, S. 14–23.

Deci, Edward L./Ryan, Richard M./Williams, Geoffrey C. (1996): Need satisfaction and the self-regulation of learning. In: *Learning and Individual Differences*, 8, H. 3, S. 165–183.

Erk, Susanne/Martin, Sonja/Walter, Henrik (2005): Emotional context during encoding of neutral items modulates brain activation not only during encoding but also during recognition. In: *Neuroimage*, 26, H. 3, S. 829–838.

Hentig, Hartmut von (1985): *Wie frei sind freie Schulen? Gutachten für ein Verwaltungsgericht*. Stuttgart.

Holzkamp, Klaus (1991): Lehren als Lernbehinderung? In: *Forum Kritische Psychologie*, H. 27, S. 5–22.

Kiefer, Markus (2008): Hirnforscher machen Klang der Begriffe sichtbar. Pressemitteilung der Universität Ulm, 25. November 2008 ([www.uni-ulm.de/home2/presse/pressemitteilung/article/hirnforscher.html](http://www.uni-ulm.de/home2/presse/pressemitteilung/article/hirnforscher.html); 26.10.2009).

Moser, Urs/Stamm, Margrit/Hollenweger, Judith (Hrsg.) (2005): *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Oberentfelden.

Ratey, John J. (2008): *Spark: the revolutionary new science of exercise and the brain*. New York.

Spitzer, Manfred (2002): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg.

Spitzer, Manfred (2004): *Selbstbestimmen: Gehirnforschung und die Frage: was sollen wir tun?* Heidelberg.

Spitzer, Manfred (2005): Influence of violent media on children and adolescents. In: *The Lancet*, 365, H. 9468, S. 1387–1388.

Vansteenkiste, Marten/Lens, Willy/Deci, Edward L. (2006): Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. In: *Educational Psychologist*, 41, H. 1, S. 19–31.

Ludwig Bilz

## Was gefährdet die psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern?

### Empfehlungen für eine gesundheitsförderliche Gestaltung von Ganztagschulen<sup>23</sup>

Ungefähr ein Fünftel aller Schülerinnen und Schüler im Kindes- und Jugendalter leidet im Laufe eines halben Jahres unter mindestens einer klinisch relevanten psychischen Störung (vgl. Ihle/Esler 2002). Angststörungen, Depressionen und psychosomatische Beschwerden zählen dabei zu den häufigsten Erkrankungen. Diese werden auch als *internalisierende* oder nach „innen gerichtete“ Störungen bezeichnet. Im Unterschied zu Kindern und Jugendlichen mit nach „außen gerichteten“, *externalisierenden* Verhaltensauffälligkeiten (wie z. B. aggressiven Verhaltensweisen) stören davon betroffene Kinder und Jugendliche den Unterricht kaum. Vielmehr vermitteln sie mit ihrem überkontrollierten Verhalten das Bild besonders angepasster Schüler/innen. Dadurch stehen sie selten im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Schüchterne oder sozial ängstliche Kinder und Jugendliche vermeiden es sogar aktiv, die Aufmerksamkeit der Mitschüler/innen und Lehrer/innen auf sich zu lenken.

Diese Beschwerden, die im Folgenden als „emotionale Probleme“ bezeichnet werden, erzeugen bei den Betroffenen einen enormen Leidensdruck und gehen mit vielfältigen Beeinträchtigungen einher. So sind zum Beispiel depressive Schüler/innen weniger belastbar, es fällt ihnen schwerer, sich zu konzentrieren, sie fehlen häufiger in der Schule und haben Probleme in der sozialen Interaktion. Internalisierende Störungen sollten auch aufgrund ihrer gravierenden Folgen stärkere Beachtung finden. Ihre negativen Auswirkungen sind zum Beispiel daran ablesbar, dass Depressionen im Kindes- und Jugendalter

---

<sup>23</sup> Dieser Beitrag basiert auf einem Vortrag, den ich im Rahmen der Ringvorlesung „Schulen mit Ganztagsangeboten entwickeln und gestalten“ am 12. November 2008 an der Fakultät Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden gehalten habe.

das Erkrankungsrisiko im Erwachsenenalter deutlich erhöhen (Hautzinger/Petermann 2003).

Im vorliegenden Beitrag soll genauer beleuchtet werden, welche Rolle emotionale Probleme im schulischen Alltag spielen. Dabei werden nicht nur die verschiedenen Erscheinungsformen und ihre Verbreitung bei Schülerinnen und Schülern dargestellt. Es wird auch untersucht, welche Faktoren der schulischen Umwelt diese Probleme möglicherweise begünstigen bzw. verstärken: Gibt es schulbezogene Risikofaktoren, die mit dem gehäuften Auftreten von Ängsten, depressiven Symptomen und psychosomatischen Beschwerden in Verbindung stehen? Und in welcher Weise wirken sich diese Faktoren auf die psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen aus?

Die Aussagen dieses Artikels basieren auf den Daten der von der WHO unterstützten Studie „Health Behaviour in School-aged Children“ (HBSC), die im Turnus von vier Jahren 11- bis 16-Jährige in über 40 Ländern zu ihrer Gesundheit, ihrem Gesundheitsverhalten und ihren Lebensumständen befragt. An der deutschen HBSC-Studie sind unter der Leitung des WHO Collaborating Centers for Child and Adolescent Health Promotion an der Universität Bielefeld die fünf Bundesländer Berlin, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen beteiligt. Die Auswertung der letzten Erhebung im Jahr 2006 ist inzwischen erschienen (Richter et al. 2008). Da in der sächsischen Teilstudie Aspekte der psychischen Gesundheit differenzierter erhoben wurden als im bundesweiten Survey, werden überwiegend Ergebnisse der an der TU Dresden durchgeführten Studie „Schule und psychische Gesundheit“ präsentiert. An dieser Untersuchung waren ca. 4 400 sächsische Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 5, 7 und 9 beteiligt (vgl. Bilz 2008).

## **Vielfalt und Verbreitung von emotionalen Problemen**

Die Frage, ab wann psychische Probleme eine bedeutsame Abweichung vom gesunden Entwicklungsverlauf darstellen, ist im Fall von Kindern und Jugendlichen sehr schwer zu beantworten. Denn insbesondere in diesem Alter ist eine qualitative Trennung von Normalität und Abweichung kaum möglich. Das liegt vor allem daran, dass psychische Störungen Ergebnisse der gleichen Gesetzmäßigkeiten sind wie normale Entwicklungsverläufe (vgl. Petermann/Niebank/Scheithauer 2004). Neben der Beschwerdehäufigkeit ist deshalb im-

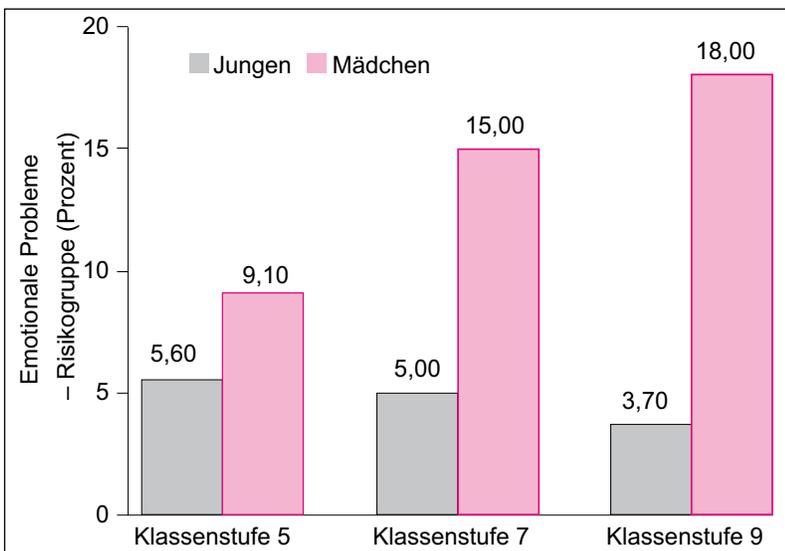
mer auch nach dem Grad der Beeinträchtigung, dem Leidensdruck und einer potenziellen Fremd- oder Selbstgefährdung zu fragen.

Häufige emotionale Störungen im Kindes- und Jugendalter sind Depressionen, Angststörungen und damit einhergehende psychosomatische Beschwerden:

- Eine *Depression* ist durch länger anhaltende Episoden charakterisiert, in denen vielfältige emotionale, kognitive, körperliche und verhaltensbezogene Symptome auftreten (z. B. Traurigkeit, Schuldgefühle, Konzentrationsprobleme, Hoffnungslosigkeit, Suizidgedanken, sozialer Rückzug und Schlafstörungen). Der Suizid, meist als Folge einer depressiven Störung, ist bei Jugendlichen in Deutschland nach Unfällen die zweithäufigste Todesursache (Bründel 2001).
- Verbreitete *Angststörungen* im Kindes- und Jugendalter sind die generalisierte Angststörung (exzessive Angst, die sich nicht auf ein bestimmtes Objekt oder eine bestimmte Situation bezieht), bei jüngeren Kindern die sogenannte Störung mit Trennungsangst (exzessive Angst vor einer Trennung von den Eltern oder von Bindungspersonen) und Phobien (isolierte und andauernde Angst vor bestimmten Objekten oder Situationen).
- *Psychosomatische Beschwerden* treten oft als Begleiterscheinungen von Angststörungen und Depressionen auf (Roth 2000). Dazu zählen Schmerzen (Bauch-, Rücken- und Kopfschmerzen), Schlafprobleme und Erschöpfungszustände. Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen mit wiederkehrenden Bauchschmerzen finden sich ungewöhnlich häufig Ängste und depressive Verstimmungen (Steinhausen 1998).

Im Rahmen der HBSC-Studie werden repräsentativ ausgewählte Kinder und Jugendliche mit anerkannten Erhebungsinstrumenten nach der Häufigkeit von Ängsten, depressiven Symptomen und psychosomatischen Beschwerden schriftlich befragt. Die Schülerinnen und Schüler sollen zum Beispiel angeben, wie häufig sie Einschlafprobleme oder Bauchschmerzen haben oder ob sie sich oft Sorgen machen. Eine solche Erhebungsmethode erlaubt natürlich keine Diagnose von psychischen Störungen. Doch kann die Abfrage typischer Symptome und ein Vergleich der Angaben mit Normstichproben Anhaltspunkte für Auffälligkeiten liefern, die mit hoher Wahrscheinlichkeit klinisch relevant sind.

**Abbildung 1: Ängste und depressive Symptome: Schüler/innen in der Risikogruppe nach Klassenstufe und Geschlecht**



Quelle: HBSC Sachsen 2006, (N = 4367)

Mithilfe des Fragenbogeninstrumentes „Strengths and Difficulties Questionnaire“ (SDQ) von Goodman (1997) wurden 9,7 Prozent der befragten sächsischen Schülerinnen und Schüler im Jahr 2006 einer Risikogruppe mit deutlich erhöhten emotionalen Problemen zugeordnet. Abbildung 1 gibt Auskunft darüber, wie diese Gruppe nach ihrer Zugehörigkeit zu Geschlecht und Klassenstufe verteilt ist.

Es wird deutlich, dass Mädchen stärker durch Ängste und depressive Symptome belastet sind als Jungen, wobei sich dieser Geschlechtsunterschied ab Klassenstufe 7 erheblich verstärkt. In Klassenstufe 9 ist fast jedes fünfte Mädchen betroffen (und nur etwa jeder 25. Junge).

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den psychosomatischen Beschwerden, die bundesweit erhoben wurden. Auch hier offenbaren sich deutliche Geschlechtsunterschiede. Zum Beispiel geben 12 Prozent der Jungen, aber 20 Prozent der

Mädchen an, mehrmals pro Woche unter Einschlafstörungen zu leiden (Bilz 2008, S. 113). In der Erhebung von 2006 berichteten die befragten Schülerinnen und Schüler etwas häufiger von Beschwerden als 2002, insbesondere in der 7. und 9. Klasse. Haben 2002 noch 19,3 Prozent der Schüler/innen angegeben, dass mindestens eines der acht erfragten Symptome täglich bei ihnen auftritt, so waren es vier Jahre später schon 21 Prozent. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die jeden Tag unter drei und mehr Symptomen leiden, ist in diesem Zeitraum von 2,8 Prozent auf 4,4 Prozent gestiegen. Die am häufigsten auftretenden Beschwerden sind Gereiztheit, Einschlafschwierigkeiten und Kopfschmerzen (Bilz/Melzer 2008, S. 171).

## Verbindung von Schule und psychischer Entwicklung

Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen lässt sich als eine Abfolge von zu bewältigenden Aufgaben verstehen, die sich – gespeist aus biologischen, psychischen und gesellschaftlichen Anforderungen – für jede Altersphase immer wieder neu stellen (vgl. Havighurst 1972). Analysiert man, welche Lebenswelten Kinder und Jugendliche bei der Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben unterstützen, zeigt sich ein wichtiges Ergebnis: Schule ist der einzige Bereich der sozialen Umwelt, der faktisch mit allen in der Kindheit und der Adoleszenz drängenden Entwicklungsaufgaben Verbindungen aufweist (Havighurst 1972, S. 38). Dazu gehört nicht nur die Auseinandersetzung mit schulischen Leistungsanforderungen, sondern auch die Erlangung emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern, die Berufswahl bzw. -vorbereitung, die Übernahme von Geschlechtsrollen und – forciert durch die Gruppierung von Schüler/innen in Altersgruppen – die soziale Entwicklung und der Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen. Hinzu kommt die biografische Bedeutsamkeit der Schullaufbahn, die über individuell erreichte Bildungsabschlüsse und daraus resultierende berufliche Chancen die weitere Lebensplanung und -gestaltung junger Menschen entscheidend beeinflusst.

Zwei Bereichen des schulischen Alltags kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu:

1. Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen bei der Auseinandersetzung mit schulischen Leistungsanforderungen und

## 2. Erfahrungen sozialer Akzeptanz und Ausgrenzung in Schüler-Schüler-Beziehungen.

Die Bedeutung des ersten Bereichs ergibt sich vor allem aus den gesellschaftlichen Aufgaben der Schule und wie diese im schulischen Alltag ihren Ausdruck finden; aus Sicht der Schülerinnen und Schüler berührt der Umgang mit Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen nicht nur eine zentrale Entwicklungsaufgabe des Jugendalters, sondern auch das menschliche Grundbedürfnis nach dem Erleben von Kompetenz (Deci/Ryan 2000). Kommen Kinder in die Schule, lernen sie sehr schnell, welche zentrale Rolle die Leistungserbringung und deren Quittierung in Form von Lob und Noten spielt. Im weiteren Verlauf, spätestens jedoch beim Wechsel von der Grundschule auf eine weiterführende Schule, kommt die Einsicht hinzu, dass schulische Leistungen, Zeugnisse und Bildungsabschlüsse für die Zeit nach der Schule von großer Bedeutung sind. Ein Bewusstsein für diesen Zusammenhang – und die häufig daraus resultierende Verunsicherung – ist meines Erachtens auch bei jungen Schülerinnen und Schülern schon vorhanden.

Auch der zweite Bereich berührt ein menschliches Grundbedürfnis, und zwar jenes nach sozialer Eingebundenheit (Deci/Ryan 2000). Gleichzeitig erfährt dieser Bereich im Jugendalter wichtige Veränderungen. Jungen und Mädchen stehen dann vor der Entwicklungsaufgabe, die enge Bindung an die Eltern schrittweise zu lockern und neue, engere Beziehungen zu Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts aufzubauen. Die Institution Schule forciert die Auseinandersetzung mit dieser Entwicklungsaufgabe, indem die Schüler/innen in altershomogenen Klassen zusammengefasst werden. Hier gilt es, in Auseinandersetzung mit seinen Altersgenossen und den dabei gemachten Lernerfahrungen ein soziales Selbstbild zu formen und die eigene Rolle im sozialen Gefüge zu finden.

Für die psychische Entwicklung und die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen ist die Schule somit sehr wichtig. Ihre Bedeutung lässt sich nicht nur aus dem Argument ableiten, dass Mädchen und Jungen hier die meiste Zeit des Tages verbringen (Rutter et al. 1980), sondern auch daraus, dass in dieser Zeit mehr als reine Wissensvermittlung geschieht. Die Schule arbeitet, um es mit den Worten Fendts zu sagen, „an der Seele des Menschen“ (2006, S. 174).

## Schulische Risikofaktoren für emotionale Störungen

Ungeachtet dieser schon lange vorliegenden Einsichten hat sich die empirische Forschung bisher kaum mit dem Zusammenhang zwischen schulischer Umwelt und psychischer Gesundheit beschäftigt.

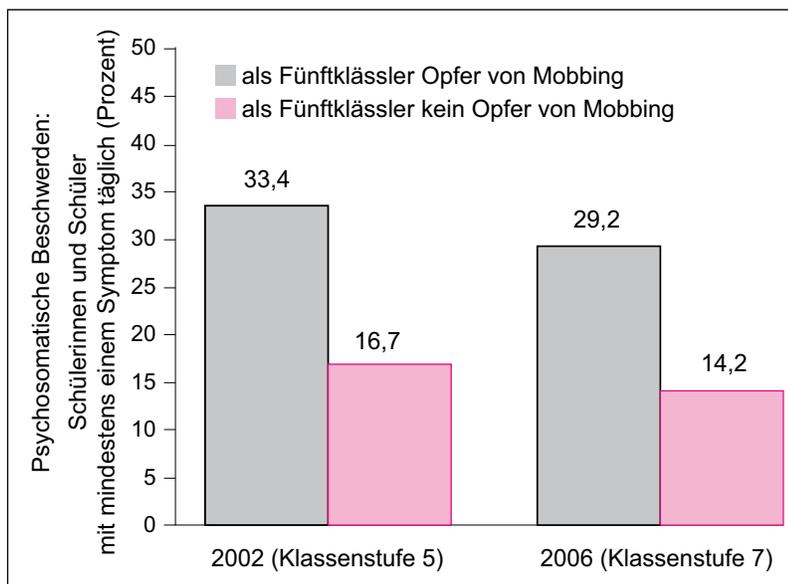
Die HBSC-Studie „Schule und psychische Gesundheit“ mit Schülerinnen und Schülern in Sachsen soll dazu beitragen, diese Forschungslücke zu schließen (Bilz 2008). Die Ergebnisse zeigen, dass die zentralen Risikofaktoren nicht in der Struktur der schulischen Umwelt liegen (z. B. Größe der Klasse oder der Schule). Vielmehr wird die psychische Gesundheit ganz wesentlich von dem sozialen Klima in einer Klasse beeinflusst (vgl. Eder 2006). Zwei Aspekte des Klassenklimas sind dabei für die psychische Entwicklung besonders wichtig:

1. Die erste Dimension beinhaltet Aspekte des Klassenklimas, die für das Lernen von Bedeutung sind und somit den Schüler/innen relevante Informationen liefern, wie sie ihre eigenen schulischen Kompetenzen einschätzen können. Im Idealfall wäre das ein interessant gestalteter und lebensnaher Unterricht, der auf die Bedürfnisse und das Ausgangsniveau der Kinder und Jugendlichen zugeschnitten ist – im ungünstigen Fall ein Unterricht, in dem die Schüler/innen häufig Überforderung und Langeweile erleben und keine ausreichende Unterstützung durch die Lehrkräfte erfahren. Um Erkenntnisse über diesen Bereich zu gewinnen, haben wir die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel gefragt, wie sie die Qualität des Unterrichts bewerten (u. a. Angemessenheit des Tempos, Anschaulichkeit, Lebensnähe) oder ob sie sich überfordert fühlen.
2. Die zweite Dimension umfasst Elemente des Klassenklimas, die die sozialen Erfahrungen und damit das soziale Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler betreffen: Auf der einen Seite steht die Erfahrung, von den Mitschüler/innen akzeptiert und unterstützt zu werden, auf der anderen Seite fehlende Unterstützung und die Erfahrung von Mobbing und Ausgrenzung. Hier haben wir in unserer Studie zum Beispiel gefragt, ob die Schülerinnen und Schüler einer Klasse gern zusammen sind und wie sie den sozialen Umgang ihrer Mitschüler/innen erleben. Mobbing Erfahrungen wurden mit Hilfe von fünf Fragen erhoben, die konkrete Erlebnisse physischer und psychischer Gewalt, Schikane und soziale Ausgrenzung thematisieren.

Bei der Auswertung der Fragebögen wurde empirisch überprüft, welcher Zusammenhang zwischen diesen beiden Dimensionen des Klassenklimas und der Auftretenshäufigkeit von emotionalen Problemen besteht. Dabei wurde deutlich, dass Schülerinnen und Schüler insbesondere in drei Fällen Ängste, depressive Symptome und psychosomatische Beschwerden entwickeln:

- wenn sie von Mitschüler/innen gemobbt werden,
- wenn sie sich durch die Lernbedingungen überfordert fühlen und
- wenn die Qualität des Unterrichts gering ist.

**Abbildung 2: Langzeitfolgen des Mobbing**



Quelle: HBSC Sachsen Panel 2002/2006, (N = 636)

Im Rahmen einer Längsschnittstichprobe, bei der die Schülerinnen und Schüler zweimal im Abstand von vier Jahren befragt wurden (zum ersten Mal als Fünftklässler und zum zweiten Mal als Neuntklässler), konnte zudem gezeigt werden, dass die daraus entstehenden negativen Auswirkungen auf die psy-

chische Gesundheit von lang anhaltender Dauer sind. Abbildung 2 veranschaulicht dies am Beispiel des Risikofaktors Mobbing.

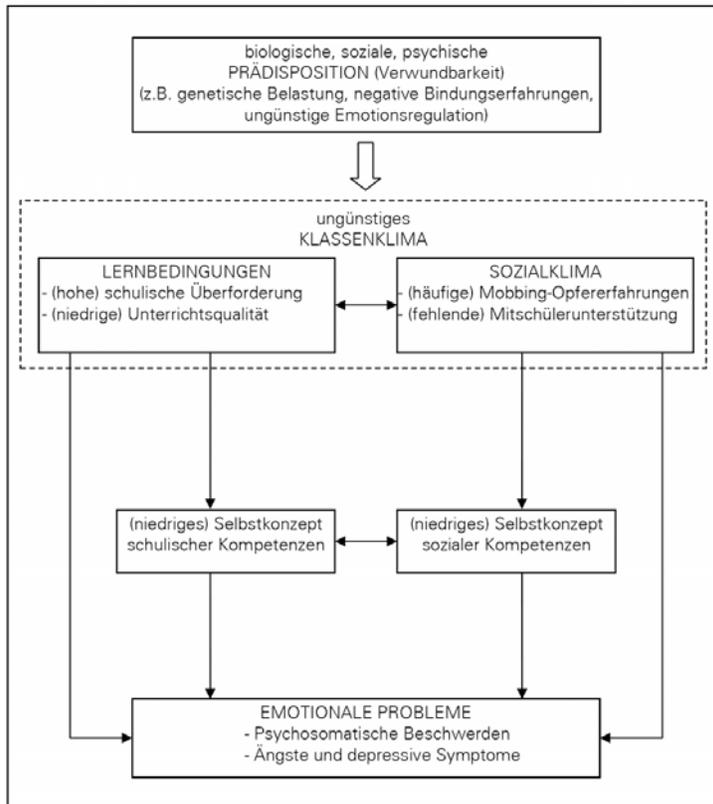
Von den ca. zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler, die bei der ersten Befragung 2002 als Fünftklässler angaben, Erfahrungen als Mobbing-Opfer zu haben, berichtete ein Drittel von täglich auftretenden psychosomatischen Beschwerden. Bei Schüler/innen ohne Mobbing-Erfahrungen waren nur knapp 17 Prozent von einem solchen Ausmaß psychosomatischer Beschwerden betroffen. Doch wie ist es um die psychische Gesundheit dieser Schüler/innen vier Jahre später bestellt? Nach wie vor haben ehemalige Mobbingopfer deutlich häufiger Beschwerden (29 Prozent vs. 14 Prozent) als Schüler/innen, die als Fünftklässler keine Mobbing-Erfahrungen gemacht haben. Dieser Langzeiteffekt bleibt auch dann bestehen, wenn man statistisch die aktuellen Gewalterfahrungen beim zweiten Messzeitpunkt berücksichtigt.

Ähnliche Langzeiteffekte ergeben sich auch für die schulische Überforderung: Schülerinnen und Schüler, die sich in der 5. Klasse durch die Lernbedingungen überfordert fühlten, sind vier Jahre später deutlich stärker durch psychosomatische Beschwerden belastet als ihre Mitschüler/innen ohne Überforderungserlebnisse.

## Die Bedeutung des Selbstkonzepts für emotionale Störungen

Um die Frage zu beantworten, wie sich schulische Risikofaktoren auf die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen auswirken, müssen wir zuvor einen Blick auf theoretische Modelle werfen, die Erklärungsansätze für die Entstehung emotionaler Störungen bei Kindern und Jugendlichen bieten. In der wissenschaftlichen Literatur wird immer wieder hervorgehoben, dass die betroffenen Jugendlichen eine ausgeprägt negative Selbstsicht haben (z. B. Cicchetti/Toth 1998). Anders als aggressive Jugendliche entwickeln sie keine feindselige Weltsicht oder verzerrte Sicht auf die Umwelt, sondern sie sehen sich selbst und ihre Fähigkeiten deutlich negativ verzerrt (vgl. Dodge 1993).

**Abbildung 3: Schule und emotionale Probleme von Schülerinnen und Schülern**



Quelle: Eigene Darstellung

Demzufolge ist zu erwarten, dass die genannten Risikofaktoren der schulischen Umwelt (Mobbing, Überforderung, niedrige Unterrichtsqualität) vor allem über ihren ungünstigen Einfluss auf das Selbstkonzept der Kinder und Jugendlichen die psychische Gesundheit beeinträchtigen, also über die Art und Weise, wie sie über sich selbst und ihre Kompetenzen denken. In einer Lebensphase der intensiven Beschäftigung mit dem eigenen Selbst nehmen Jugendliche verstärkt wahr, welche Rückmeldungen sie zu ihrer Person aus dem sich erweiternden sozialen Umfeld erhalten. Gleichzeitig haben sie ein

großes Bedürfnis nach positiver Selbstbewertung und sozialer Akzeptanz. Wenn sie durch die beschriebenen Erfahrungen in der Schule ihre schulischen und sozialen Kompetenzen zunehmend negativ einschätzen, besteht die Gefahr, dass sie dadurch die zentralen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters nicht bewältigen können.

Diese Annahme wird durch die Ergebnisse der Studie „Schule und psychische Gesundheit“ empirisch unterstützt: Schülerinnen und Schüler entwickeln vor allem dann emotionale Probleme, wenn ein ungünstiges Klassenklima dazu beiträgt, dass sie ein negatives Selbstkonzept im sozialen und/oder schulischen Kompetenzbereich ausbilden (siehe Abbildung 3). Dagegen spielen die ebenfalls untersuchten Schulnoten oder das Ausmaß der sozialen Einbindung (wie z. B. die Anzahl enger Freunde) erstaunlicherweise kaum eine Rolle. Die Verbindung zwischen schulischer Umwelt und emotionalen Problemen besteht demnach nicht in der Erfahrung von Schulversagen oder fehlender sozialer Einbindung, sondern in der negativen Selbstsicht auf soziale und schulische Kompetenzen. Es sind somit durchaus Konstellationen vorstellbar, in denen sozial kompetente Schüler/innen mit guten schulischen Leistungen emotionale Störungen entwickeln, weil ungünstige Bedingungen in ihrer schulischen Umwelt zum Aufbau eines negativ verzerrten Selbstkonzepts beitragen.

Mit Bezug auf den vorliegenden entwicklungspsychopathologischen Forschungsstand kann klar gesagt werden, dass die Ursachen psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen vielfältig sind. In der Wissenschaft setzt sich immer mehr eine Sichtweise durch, die neben akuten Auslösern (Stressoren) zunehmend die Rolle prädisponierender – d. h. die Verwundbarkeit erhöhender – Faktoren betont. Neben genetischen Prägungen und ungünstigen frühen Bindungserfahrungen wird bei Angststörungen und Depressionen vor allem ein früh angelegter ungünstiger Umgang mit Emotionen (z. B. Vermeidung, Versuche der Kontrolle) als ein zentraler Faktor diskutiert, der die Verwundbarkeit gegenüber Stressoren erhöht (Zahn-Waxler et al. 2000). Somit kann Schule die Entstehung psychischer Störungen zwar begünstigen, doch spielen weitere Faktoren eine wichtige Rolle.

## Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Ganztagschule

Die Ergebnisse der Studie belegen keineswegs eine alleinige Verantwortung der Schule. Deutlich wurde vielmehr eine Wechselwirkung: Merkmale der schulischen Umwelt stehen mit Ängsten, depressiven Symptomen und psychosomatischen Beschwerden der Schülerinnen und Schüler in Verbindung – und zwar in beide Richtungen. So kann zum Beispiel eine geringe Unterrichtsqualität oder ein hohes Maß an Überforderung zu einem Anstieg der Beschwerden führen, doch ist es ebenfalls möglich, dass ein gut ausbalancierter, nicht überfordernder Unterricht Beschwerden verringert oder sogar eine vorbeugende Wirkung hat.

Die beschriebene enge Verbindung zwischen Klassenklima und emotionalen Problemen sollte dazu führen, auf die psychische Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, die der Schule anvertraut wurden, positiv einzuwirken und unnötige Belastungen zu vermeiden. Es gilt, die Institution Schule nicht nur als Vermittlerin von Wissen und Fertigkeiten zu sehen. Vielmehr ist sie in ihrer Rolle als wichtige Entwicklungsumwelt ernst zu nehmen, die die persönliche und soziale Entwicklung junger Menschen in einer entscheidenden Altersphase auf vielfältige Weise beeinflusst.

Hier bietet die Ganztagschule viele Anknüpfungspunkte, wenn man unter Ganztagsbildung mehr versteht als nur eine zeitliche Neustrukturierung schulischer Bildung. Bei der aktuellen Diskussion um schulische Qualität von Ganztagschule sollten die Themen psychische Gesundheit und individuelle Förderung deshalb eine zentrale Rolle spielen.

Konkret lassen sich aus den Ergebnissen der Studie folgende Forderungen ableiten:

### *Psychische Probleme und Störungen in der Schule zum Thema machen*

Das Wissen über Häufigkeiten, Entstehungsbedingungen, Symptome und Therapiemöglichkeiten psychischer Störungen gehört in unserer Gesellschaft leider nicht zur Allgemeinbildung. Deshalb sollten Lehrer/innen psychische Probleme modellhaft und in einer aufgeschlossenen, unverkrampften Art und

Weise im Unterricht thematisieren. So kann Vorurteilen und möglichen Stigmatisierungen von Schüler/innen entgegengewirkt werden. Ziel einer verstärkten Vermittlung klinisch-psychologischen Wissens in der Schule sollte es auch sein, betroffene Kinder und Jugendliche in die Lage zu versetzen, sich rechtzeitig kompetente Hilfe zu suchen.

Lehrerinnen und Lehrer sollten befähigt werden, bei den Schülerinnen und Schülern erste Anzeichen psychischer Fehlentwicklungen wahrzunehmen. Wichtige Hinweise für psychische Probleme sind zum Beispiel Konsum von Alkohol oder Drogen, intensive Trauer, selbstverletzendes Verhalten, wiederholte Klagen über Bauchschmerzen, sozialer Rückzug, häufiges (unentschuldigtes) Fernbleiben vom Unterricht, starke Angst (z. B. in sozialen oder Leistungssituationen). Ein enger Kontakt zu Schulpsychologen und Sozialpädagogen oder Beratungsstellen kann nicht nur helfen, schnell Unterstützung für betroffene Kinder und Jugendliche zu organisieren, er kann auch dazu genutzt werden, den Unterricht mit der Expertise dieser Ansprechpartner anzureichern (z. B. im Rahmen einer Expertenbefragung).

### *Den Unterricht ansprechend gestalten und Überforderung vermeiden*

Zentrale Voraussetzung einer gesundheitsförderlichen Unterrichtsgestaltung ist zunächst, sich vom Konzept einer Selektionskultur zu verabschieden und zu einer Haltung der individuellen Förderung zu finden. So muss zum Beispiel auf festgestellte Wissenslücken nicht zwangsläufig eine negative Bewertung oder Sanktion folgen (wie z. B. Tadel, schlechte Noten oder Nichtversetzung). Vielmehr sollten Wissensüberprüfungen zum Anlass genommen werden, einzelne Schülerinnen und Schüler gezielt individuell zu fördern.

Weinert (2001) verweist in diesem Zusammenhang auf ein Ungleichgewicht von Lernen und Leisten im Unterricht: Die Untersuchung zahlreicher Unterrichtsstunden hat demnach ergeben, dass die Zahl der Leistungssituationen (mit Abfragen, Tests, Aufgabenlösungen an der Tafel o. ä.) gegenüber Lernsituationen deutlich überwiegt. Lernen und Leisten folgen aber unterschiedlichen psychologischen Gesetzmäßigkeiten. In Leistungssituationen seien die Schüler/innen motivational angespannt, sie wollten sich bewähren, keine Wissenslücken preisgeben und nicht versagen. Vor allem seien sie nicht bereit, Neues zu lernen oder unklar Gebliebenes zu verstehen. Dafür würden

sich entspannte, offene und sachbezogene Lernsituationen eignen: Hier betrachten sich die Mitschüler/innen nicht als Konkurrenten, und die Lehrkraft fungiert auch nicht als Prüfinstanz, sondern als Begleiter und Moderator des Lernprozesses.

Die Vereinbarung realistischer Lernziele kann dabei helfen, Erfolgserlebnisse zu schaffen und Frustration sowie Überforderung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler zu vermeiden. Diesem Ziel dient auch die Vermittlung von effektiven Arbeits- und Lerntechniken. Schüler/innen sollten dabei unterstützt werden, Erfahrungen mit dem eigenen Lernen zu sammeln und zu reflektieren. Denn wenn sie in die Lage versetzt werden, individuell hilfreiche Lernstrategien selbstständig anzuwenden, erleben sie sich selbst als kompetent und selbstwirksam. Die Vermittlung dieser Fähigkeit ist gleichzeitig ein wichtiger Baustein der von Strittmatter und Bedersdorfer (1991) empfohlenen Interventionen, um den Unterricht und die Schule angstfreier zu gestalten. Neben einer Ausrichtung der Lehrer-Schüler-Interaktion in Richtung Akzeptanz, Empathie, Kongruenz und Echtheit bedarf es auch einer angstfreien Gestaltung von Leistungssituationen (z. B. durch transparente Anforderungen, Bewertungsmaßstäbe und Konsequenzen oder die Abkehr von der sozialen Bezugsnorm bei der Leistungsbewertung).

### *Gewalt und sozialer Ausgrenzung wirksam begegnen*

Von Mitschüler/innen schikaniert zu werden, hat sich in dieser Studie als größter schulbezogener Risikofaktor für emotionale Probleme erwiesen. Nicht nur aus diesem Grund sollte allen Formen psychischer und physischer Gewalt in Schulen entschieden entgegengetreten werden. Hier sollten Lehrerinnen und Lehrer mit ihrer Haltung und ihrem Verhalten ein Vorbild für die Schüler/innen sein. Wenn Lehrkräfte Zeuge gewalttätiger Handlungen werden und nicht reagieren, könnten Schüler/innen dies als Billigung ihres Handelns interpretieren. Ziel muss es sein, in Schulklassen ein Klima von Toleranz, gegenseitiger Wertschätzung und Unterstützung zu schaffen.

Nehmen Probleme mit Schüलगewalt überhand, sollte gemeinsam mit Schüler/innen und Eltern erwogen werden, gut wirksame und evaluierte Präventionsprogramme einzusetzen (vgl. Melzer/Schubarth/Ehninger 2004). Soll nicht nur eine Eindämmung der Gewalt, sondern auch die Prävention psychischer

Probleme bei den Opfern erreicht werden, ist es wichtig, dass diese Programme opferbezogene Elemente (z. B. Sorgentelefon, Vertrauenslehrer) enthalten (u. a. bei Olweus 2006).

### *Ein positives und unterstützendes Klima schaffen*

Auch die Mitschülerunterstützung, also der Zusammenhalt der Schüler/innen in einer Klasse, beeinflusst das Ausmaß der emotionalen Probleme. Da sich ein gutes Sozialklima darüber hinaus positiv auf die Schulleistungen und die Schulfreude auswirkt (Eder 2006) und Schüler-Mobbing vorbeugen kann, sollten Anstrengungen unternommen werden, ein günstiges Klima in Schulklassen zu schaffen. Obgleich zu diesem Thema bereits viele praktische Empfehlungen vorliegen (z. B. Christian 2003; Hanke 2005), mangelt es noch an Forschungsergebnissen zur Wirksamkeit gezielter Maßnahmen der Klimaförderung (Eder 2006). Es gibt jedoch Hinweise dafür, dass sich einer Lehrkraft insbesondere in der Eingangsphase einer neu zusammengesetzten Klasse Spielräume bieten, um die Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Beziehung zu verbessern; geeignete Maßnahmen sind zum Beispiel das gemeinsame Vereinbaren von Regeln oder die Etablierung gemeinschaftsförderlicher Rituale (Grewe 2003).

### *Das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler stärken*

Da gezeigt werden konnte, dass ein negatives Selbstkonzept eng mit der Entstehung emotionaler Probleme zusammenhängt und die Verbindung zwischen Klassenklima und Beschwerden darstellt, sollten die Bemühungen der Lehrkräfte nicht ausschließlich auf die messbaren Kompetenzen der Schüler/innen ausgerichtet sein. Ganz entscheidend ist, wie Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten selber einschätzen, wie sehr sie ihren eigenen Fähigkeiten vertrauen. Uneingeschränkt zuzustimmen ist deshalb der Einschätzung von Horstkemper, „dass gerade das Bewußtsein eigener Fähigkeit und Kompetenz und damit das Vertrauen in die eigene Person, sich ohne große psychische Belastung den Anforderungen der Umwelt stellen zu können, eine der wichtigsten Sozialisationswirkungen von Schule darstellt“ (Horstkemper 1987, S. 213).

Hier können positive und ermutigende Rückmeldungen von Lehrer/innen helfen. Bei negativen Rückmeldungen ist es wichtig, dass dadurch die Schüler/innen nicht vor ihren Mitschüler/innen beschämt oder in ihrer gesamten Persönlichkeit abgewertet werden (z. B. „Du schaffst das nie!“). Es ist darauf zu achten, Defizite nur in umschriebenen Kompetenzbereichen und gemeinsam mit möglichen Strategien zu ihrer Beseitigung aufzuzeigen.

### *Die spezifischen Belange von Mädchen berücksichtigen*

Wenn Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts unterstützt werden, wird das der psychischen Gesundheit von Mädchen besonders zugute kommen. Das allgemeine Selbstbild von Mädchen ist zwar nicht generell negativer als das von Jungen (Moschner/Dickhäuser 2006), doch wurde in dieser Studie deutlich, dass ihr Selbstbild mit emotionalen Fehlentwicklungen in einem engeren Zusammenhang steht als das Selbstbild von Jungen.

Der auffälligste Unterschied zwischen den Geschlechtern ist die deutlich höhere Verbreitung von Ängsten, depressiven Symptomen und körperlichen Beschwerden bei Mädchen, insbesondere ab Klassenstufe 7. Lehrer/innen sollten für diesen Problembereich sensibilisiert werden. Eigene Erfahrungen aus Lehrerfortbildungen zeigen, dass unter der Überschrift „psychische Störungen bei Schülern“ von Lehrer/innen vor allem solche externalisierender Art (vor allem Hyperaktivität) problematisiert werden. Diese nach außen gerichteten Verhaltensauffälligkeiten, die bei Jungen stärker verbreitet sind als bei Mädchen, wirken sich auf den Unterricht und das Schulleben zwar störender aus als emotionale Probleme. Doch sollte man sich bewusst machen, dass Depressionen und Ängste mit hohem Leidensdruck und vielfältigen, auch langfristigen Beeinträchtigungen der Betroffenen einhergehen.

### *Ruhige und zurückhaltende Schülerinnen und Schüler nicht übersehen*

Schülerinnen und Schüler mit emotionalen Problemen fallen häufig nicht auf und hinterlassen somit bei den Lehrkräften oft nur einen blassen oder lückenhaften Eindruck. Dadurch besteht die Gefahr, dass sie übersehen oder unangemessen beurteilt werden. Stöckli (2007) empfiehlt deshalb gezielte, auf

diese Gruppe ausgerichtete Interventionen. Lehrer/innen könnten sich selbst die Frage stellen, welche Mädchen und Jungen ihrer Klasse sie am besten und welche sie am wenigsten gut kennen. Schülerinnen und Schüler mit emotionalen Problemen gehören vermutlich am ehesten zur zweiten Gruppe. Gespräche in der Pause oder nach Schulschluss und kleine Spezialaufträge können dabei helfen, bestehende Distanzen abzubauen und bei den Schüler/innen Vertrauen zu schaffen.

### *Günstige Rahmenbedingungen schaffen*

Um einige der genannten Empfehlungen umzusetzen, ist eine ausreichende Unterstützung vonseiten der Schulleitung, der Schulaufsicht und der Bildungspolitik erforderlich. Lehrerinnen und Lehrer brauchen genügend Freiraum, Unterstützung und Kenntnisse, um neben der kognitiven auch die soziale und persönliche Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler im Blick zu behalten und zu befördern. Dass diesbezüglich in Deutschland noch Nachholbedarf besteht, zeigt beispielhaft die geringe Zahl der Schulpsychologen und -psychologinnen. Während in anderen europäischen Ländern ein Schulpsychologe etwa 1 000 bis 2 000 Schüler/innen betreut, ist ein deutscher Schulpsychologe durchschnittlich für 15 000 Schüler/innen zuständig (Fleischer et al. 2007). Im schulpsychologischen Bereich ist Deutschland somit noch ein Entwicklungsland.

Es ist dringend notwendig, den Schutz und die Förderung der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Zuge des Ausbaus der Ganztagsbildung als wichtiges Ziel anzuerkennen und im Schulalltag auch aktiv umzusetzen.

### **Literatur**

Bilz, Ludwig (2008): Schule und psychische Gesundheit. Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden.

Bilz, Ludwig/Melzer, Wolfgang: Schule, psychische Gesundheit und soziale Ungleichheit. In: Richter, Matthias/Hurrelmann, Klaus/Klocke, Andreas/Melzer, Wolfgang/Ravens-Sieberer, Ulrike (Hrsg.) (2008): Gesundheit, Ungleich-

heit und jugendliche Lebenswelten. Ergebnisse der zweiten internationalen Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. Weinheim, S. 160–189.

Bründel, Heidrun (2001): Suizid im Jugendalter. In: Raithel, Jürgen (Hrsg.): Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Opladen, S. 249–263.

Christian, Hatto (2003): Das Klassenklima fördern. Ein Methodenhandbuch. Berlin.

Cicchetti, Dante/Toth, Sheree L. (1998): The development of depression in children and adolescents. In: *American Psychologist*, Jg. 53, H. 2, S. 221–241.

Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (2000): The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. In: *Psychological Inquiry*, Jg. 11, H. 4, S. 227–268.

Dodge, Kenneth A. (1993): Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. In: *Annual Review of Psychology*, Jg. 44, S. 559–584.

Eder, Ferdinand (2006): Schul- und Klassenklima. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim, S. 622–631.

Fend, Helmut (2006): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden.

Fleischer, Thomas/Grewe, Norbert/Jötten, Bernd/Seifried, Klaus/Sieland, Bernhard (Hrsg.) (2007): *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule*. Stuttgart.

Goodman, Robert (1997): The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. In: *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, Jg. 38, S. 581–586.

Grewe, Norbert (2003): *Aktive Gestaltung des Klassenklimas*. Münster.

Hanke, Ottmar (2005): *Die Kraft der Klasse fördern*. Berlin.

Hautzinger, Martin/Petermann, Franz (2003): Depression im Kindes- und Jugendalter – Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Kindheit und Entwicklung, Jg. 12, H. 3, S. 127–132.

Havighurst, Robert J. (1972): Developmental tasks and education. New York.

Horstkemper, Marianne (1987): Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim.

Ihle, Wolfgang/Esser, Günter (2002): Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. In: Psychologische Rundschau, Jg. 53, H. 4, S. 159–169.

Melzer, Wolfgang/Schubarth, Wilfried/Ehninger, Frank (2004): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn.

Moschner, Barbara/Dickhäuser, Oliver (2006): Selbstkonzept. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 685–692.

Olweus, Dan (2006): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern.

Petermann, Franz/Niebank, Kay/Scheithauer, Herbert (2004): Entwicklungswissenschaft. Berlin.

Richter, Matthias/Hurrelmann, Klaus/Klocke, Andreas/Melzer, Wolfgang/Ravens-Sieberer, Ulrike (Hrsg.) (2008): Gesundheit, Ungleichheit und jugendliche Lebenswelten. Ergebnisse der zweiten internationalen Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. Weinheim.

Roth, Marcus (2000): Körperliche Beschwerden als Indikator für psychische Auffälligkeiten bei 12- bis 16-jährigen Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 47, S. 18–28.

Rutter, Michael/Maughan, Barbara/Mortimore, Peter/Ouston, Janet (1980): Fünfzehntausend Stunden. Weinheim.

Steinhausen, Hans-Christoph (1998): Psychosomatische Störungen. In: Petermann, Franz (Hrsg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie. Göttingen, S. 423–454.

Stöckli, Georg (2007): Schüchternheit als Schulproblem? Spuren eines alltäglichen Phänomens. Bad Heilbrunn.

Strittmatter, Peter/Bedersdorfer, Hans Werner (1991): Pädagogische Interventionsforschung: Abbau von Angst in schulischen Leistungssituationen. In: Peckrun, Reinhard/Fend, Helmut (Hrsg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. Stuttgart, S. 297–323.

Weinert, Franz E. (2001): Qualifikation und Unterricht zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Melzer, Wolfgang/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim, S. 65–85.

Zahn-Waxler, Carolyn/Klimes-Dougan, Bonnie/Slattery, Marcia J. (2000): Internalizing problems of childhood and adolescence: Prospects, pitfalls, and progress in understanding the development of anxiety and depression. In: Development and Psychopathology, Jg. 12, S. 443–466.

**Felix Brümmer/Wolfram Rollett/Natalie Fischer**

## **Schülerinnen und Schüler als Experten für die Ganztagschule**

### **Aktuelle Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)**

#### **Die Bedeutung der Schülerperspektive**

Wer etwas wissen möchte, fragt am besten jemanden, der sich damit auskennt – eine Expertin oder einen Experten. Viele stellen sich darunter erfahrene Führungskräfte, langjährige Mitarbeiter/innen, Wissenschaftler/innen oder Politiker/innen vor. Als Experten werden vor allem diejenigen wahrgenommen, die typischerweise in Kommissionen, Expertenräten, öffentlichen Diskussionsrunden und Talkshows vertreten sind. Kinder und Jugendliche sucht man hier meist vergeblich. Das gilt selbst für Themen, die Kinder und Jugendliche unmittelbar betreffen, wie Schule und Bildung. In Bildungsrunden findet man Schulleiter/innen, Lehrkräfte sowie Vertreter/innen der Bildungsforschung und Bildungspolitik, selten jedoch Schülerinnen und Schüler. Dabei dreht sich Schule doch vor allem um sie, um ihre Ausbildung und Erziehung. Und anders als die übrigen genannten Akteure erfahren die Schüler/innen täglich, wie Schule innerhalb und außerhalb des Unterrichts funktioniert. Sie erleben nicht nur einzelne Fächer, sondern ein großes Fächerspektrum, sie nehmen an außerunterrichtlichen Angeboten teil, gehen gemeinsam mit ihren Mitschüler/innen in die Pause, erledigen ihre Hausaufgaben usw. Aufgrund ihrer Erfahrungen haben die Schüler/innen einen eigenen, sehr umfänglichen und vielschichtigen Blick auf Schule – eine Perspektive, die für die Evaluations- und Bildungsforschung wie auch für die pädagogische Arbeit und die Bildungssteuerung von hoher Relevanz ist.

Wer also etwas Spezielles über die Ganztagschule und ihre konkreten Eigenschaften wissen möchte, der fragt am besten auch die Schülerinnen und Schüler. Auf diese Weise kann die Expertise, über die Kinder und Jugendliche verfügen, für die Verbesserung von Schule nutzbar gemacht werden. Hinzu

kommt, dass sich ein Großteil der vielen Hoffnungen, die mit dem Ausbau der Ganztagschulen verbunden sind, mehr oder weniger direkt auf die Schüler/innen bezieht. So soll die Ganztagschule Erfahrungen ermöglichen, die Kinder und Jugendliche heute nur noch selten in ihrer Freizeit machen, zum Beispiel die Natur zu erleben, sich in der Gruppe auf neue soziale Erfahrungen einzulassen oder im Freien zu spielen. In den außerunterrichtlichen Angeboten, im Miteinander mit ihren Mitschüler/innen, den Lehrkräften und dem vornehmlich im Ganztag tätigen „weiteren pädagogischen Personal“ sollen die Schülerinnen und Schüler wichtige Fähigkeiten erlernen, unter anderem Zuverlässigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Rücksichtnahme. Bildungsforscher/innen und -politiker/innen versprechen sich vom Ausbau der Ganztagschulen sehr viel: Neben einer Verbesserung der Schulleistungen wird beispielsweise erwartet, dass sich dadurch soziale Benachteiligungen verringern lassen und Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besser integriert werden können. Doch kann die Ganztagschule diesen vielfältigen Anforderungen überhaupt gerecht werden? Um diese Frage zu beantworten, muss die Perspektive aller schulischen Akteure – und besonders der Schülerschaft – berücksichtigt werden. Denn die Akzeptanz der Angebote durch die Schülerinnen und Schüler hat eine große Bedeutung für die künftige Nutzung und den weiteren Ausbau der Ganztagsangebote. Schließlich ist der Ganztagsbetrieb in den meisten Sekundarschulen „offen“ organisiert. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler bzw. ihre Erziehungsberechtigten individuell und frei über die Teilnahme oder Nichtteilnahme an den außerunterrichtlichen Angeboten entscheiden können.

## **Forschungsbedarf zu Ganztagschulen**

Obwohl die Geschichte der modernen Ganztagschule in Deutschland bis zum Ende des 19. Jahrhunderts zurückverfolgt werden kann, gab es hierzulande über viele Jahrzehnte nur relativ wenige solcher Bildungseinrichtungen. In nennenswertem Umfang existierten sie lediglich in einigen Bundesländern (wie z. B. in Nordrhein-Westfalen oder Hessen), und sie waren vor allem unter Gesamtschulen und Förderschulen zu finden. Doch seit Mitte der 1990er-Jahre werden die Ganztagsangebote bundesweit und in allen Schulformen ausgebaut. Damit reagiert die Bildungspolitik auf veränderte gesellschaftliche Bedingungen, wie einen wachsenden Anteil Alleinerziehender, eine vermehrte Berufstätigkeit beider Elternteile und eine größere Zahl von Kindern mit Mi-

grationshintergrund; der Ganztagsausbau ist aber auch eine Antwort auf alarmierende Befunde der großen Schulleistungsuntersuchungen wie PISA, insbesondere auf die dabei festgestellten starken sozialen Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem. Derzeit investieren Bundesregierung und Bundesländer nicht nur in eine bessere Versorgung von Kindern und Jugendlichen mit Ganztagschulen, sondern engagieren sich auch für die Verbesserung der pädagogischen Arbeit und des Unterrichts an den Schulen. Im Rahmen des Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB) wird seit 2003 der Auf- und Ausbau von Ganztagschulen gefördert. Hierbei sind bis heute bundesweit bereits fast 7 000 Schulen unterstützt worden. Insgesamt ist die Zahl der Schulen mit Ganztagsbetrieb in den vergangenen Jahren kontinuierlich gestiegen. Derzeit hat etwa ein Drittel der deutschen Schulen ein Ganztagsangebot eingerichtet.

Neben der finanziellen Unterstützung zur Verbesserung der materiellen, personellen und räumlichen Ausstattung brauchen Ganztagschulen auch Informationen darüber, wie sie ihren Schulalltag an die neuen Anforderungen optimal anpassen können. Trotz vieler aktueller Veröffentlichungen zum Thema Ganztagschule besteht hier immer noch ein beträchtliches Forschungsdefizit. Insbesondere die Schülerperspektive wurde lange Zeit nur in wenigen wissenschaftlichen Studien zum Ganztagsberuf berücksichtigt. Inzwischen liegen einige Untersuchungen zu diesem Thema vor, darunter die im Folgenden vorgestellte Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Die ersten Ergebnisse zeichnen ein durchaus erfreuliches Bild: Der Besuch der Ganztagschule wurde von den befragten Schülerinnen und Schülern überwiegend positiv bewertet, gerade auch die Hausaufgabenbetreuung. Bisher sind keine negativen Auswirkungen der verlängerten Schulzeit auf die Freundschaftsbeziehungen der Kinder und Jugendlichen deutlich geworden. Allerdings konnten auch die erhofften pädagogischen Wirkungen der Ganztagschule – zum Beispiel auf Schulleistungen, Lernmotivation oder Disziplinprobleme – noch nicht empirisch nachgewiesen werden.

### **Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)**

Vor dem Hintergrund des Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung wurde die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG, [www.projekt-steg.de](http://www.projekt-steg.de)) initiiert, um den Ausbau der Ganztagsangebote wissenschaft-

lich zu begleiten und den bisher begrenzten Forschungsstand zur Ganztagschule zu erweitern. Die Forschungsfragen der Studie sind vielfältig und betreffen Planung, Realisierung, Akzeptanz und Wirkung der Ganztagschule. Mit den Ergebnissen aus StEG sollen zukünftige Anstrengungen zum Ausbau des Ganztagsangebots unterstützt werden. Das Forschungsprogramm wird durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie den Europäischen Sozialfonds (ESF) finanziert und findet in enger Kooperation mit den Bundesländern statt. Durchgeführt wird die Studie von Wissenschaftler/innen des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt a. M. und Berlin (DIPF), des Deutschen Jugendinstitutes in München (DJI), des Institutes für Schulentwicklungsforschung an der Universität Dortmund (IFS) und der Justus-Liebig-Universität Gießen. Hauptverantwortliche Wissenschaftler sind Prof. Dr. Eckhard Klieme (DIPF), Prof. Dr. Thomas Rauschenbach (DJI), Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels (IFS) und Prof. Dr. Ludwig Stecher (Universität Gießen).

StEG ist als bundesweite mehrperspektivische Längsschnittstudie mit drei Erhebungswellen (2005, 2007, 2009) angelegt. Insgesamt beteiligen sich 373 Ganztagschulen aus 14 Bundesländern, darunter 99 Grundschulen und 274 Sekundarschulen verschiedener Schulformen. In der Eingangserhebung (Mai bis Juli 2005) wurden Schulleitungen, Lehrkräfte, das weitere pädagogische Personal, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler nach ihren Meinungen zur Ganztagschule und zu ihren Erfahrungen mit dem Ganzttag befragt. Die zweite Befragung (Zwischenerhebung) wurde im Frühjahr 2007, die dritte im Frühjahr 2009 durchgeführt. Für statistische Auswertungen standen bisher jedoch nur die Daten der ersten beiden Erhebungswellen zur Verfügung.

Die Befragung der Schülerinnen und Schüler nimmt im Rahmen von StEG bei der Beantwortung der zentralen wissenschaftlichen Fragestellungen eine herausragende Stellung ein. Insgesamt wurden über 5 600 Grundschüler/innen und mehr als 38 000 Sekundarschüler/innen zu ihren Erfahrungen in ihrer Schule und im Ganzttag befragt; in den Grundschulen erfolgten die Erhebungen jeweils im 3. Jahrgang, in Schulen der Sekundarstufe im 5., 7. und 9. Jahrgang. In den Sekundarschulen nahmen dieselben Schüler/innen – im Sinne eines echten Längsschnitts – über alle drei Erhebungszeitpunkte an der Untersuchung teil.

Im Folgenden werden wichtige Ergebnisse aus der Befragung der Schüler/innen vorgestellt. Ausgewählt wurden vor allem jene Resultate, die für den Stand der Ganztagsschulentwicklung besonders aussagekräftig sind. Basis sind die aktuellsten verfügbaren Daten aus dem Jahr 2007.

## Die Ganztagsschule aus Schülersicht – Grundschule

Im Rahmen des Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB) bilden Grundschulen den Hauptanteil der geförderten Schulen. Grundschulen haben bei der Gestaltung des Ganztagsbetriebs andere Anforderungen zu bewältigen als Sekundarschulen, da jüngere Schüler/innen auch andere Bedürfnisse und Fähigkeiten als ältere Schüler/innen haben. So brauchen jüngere Kinder zum Beispiel mehr Freiräume zum Spielen und Toben sowie zeitliche Strukturen, die auf ihr begrenztes Durchhaltevermögen Rücksicht nehmen. Zudem bedürfen sie einer stärkeren Anleitung durch die betreuenden Erwachsenen. Gleichzeitig sind sie oft sehr wissbegierig und vergleichsweise leicht für das Lernen zu begeistern. Jede Schule muss somit bei der Ausgestaltung des Ganztags die Angebote an den sozialen, kognitiven, motivationalen und emotionalen Entwicklungsstand ihrer Schüler/innen anpassen.

### *Teilnahmemotive und Teilnahmeentscheidung für Ganztagsangebote*

Warum nehmen Kinder an Ganztagsangeboten ihrer Schule teil? Die Motive der Grundschülerinnen und Grundschüler für die Teilnahme an den Ganztagsangeboten können Aufschluss über ihre Bedürfnisse und Anforderungen gegenüber der Schule geben. In Anlehnung an motivationspsychologische Theorien kann angenommen werden, dass hier insbesondere die Grundbedürfnisse nach Autonomie, sozialer Eingebundenheit und Kompetenzentwicklung eine Rolle spielen. Der von den Kindern am häufigsten genannte Grund für die Teilnahme an Ganztagsangeboten ist, dass sie dabei etwas lernen können (80,7 Prozent). 65,3 Prozent nehmen teil, weil sie mit ihren Freundinnen und Freunden zusammen sein wollen, 78,6 Prozent der Kinder, weil sie die Angebote generell attraktiv finden. Fast die Hälfte der Grundschüler/innen (49,1 Prozent) nennen die Hausaufgabenhilfe als Grund für die Teilnahme, dagegen nur 24,6 Prozent, weil sie sonst am Nachmittag alleine wären, und 34,3 Prozent, weil ihre Eltern arbeiten müssen. Folgende Aspekte haben für Grundschüler/innen das größte Gewicht, wenn sie über ihre Teilnahme am Ganztag

entscheiden sollen: die Chance zur Kompetenzentwicklung, die Befriedigung von sozialen Motiven und Bedürfnissen, die generelle Attraktivität der Angebote sowie die Unterstützungsmöglichkeit bei Hausaufgaben. Dagegen spielt die Frage der Betreuung – zumindest aus Sicht der Kinder – eine deutlich geringere Rolle.

Die Grundschüler/innen wurden auch dazu befragt, wer darüber entschieden hat, dass sie am Ganzttag teilnehmen. 77,4 Prozent waren an dieser Entscheidung beteiligt, über die Hälfte dieser Schüler/innen haben sie zusammen mit ihren Eltern getroffen. Der Erfolg eines Ganztagsangebotes zeigt sich unter anderem in einer hohen Teilnahmequote und hängt also stark davon ab, dass die Angebote den Schülerinnen und Schülern attraktiv erscheinen.

### *Art der Teilnahme an den Ganztagsangeboten*

Die Bewertung der Angebote durch die Schülerinnen und Schüler spiegelt sich vor allem in den Nutzungsmustern wider. Obwohl die Mehrzahl der Kinder angab, in der Ganztagschule vor allem Kompetenzen erweitern zu wollen, werden fachbezogene Lernangebote nicht am häufigsten besucht. Die Grundschüler/innen nutzen überwiegend die im Ganzttag angebotenen Arbeitsgemeinschaften (75,5 Prozent) oder die ungebundene Freizeit, in der sie Gelegenheit zu freiem Spielen und Toben auf dem Schulhof und mit Spielgeräten haben (75,9 Prozent). Die Arbeitsgemeinschaften vereinen ganz verschiedene Angebote – das Spektrum reicht von Sport über Theater und Musik bis hin zum Basteln. Von den befragten Schüler/innen nehmen gut die Hälfte (55,8 Prozent) an der Hausaufgabenbetreuung teil, ein gutes Drittel (36 Prozent) an weiteren Angeboten, die ihnen helfen, im Unterricht besser zu werden (z. B. Rechtschreibtraining und Förderstunden). In der Grundschule spielen also offenbar Angebote zur Lernförderung eine bedeutende, wenn auch nicht die wichtigste Rolle. Offensichtlich werden die geäußerten Bedürfnisse nach Kompetenzerwerb und sozialer Eingebundenheit (s. o.) oft durch Angebote erfüllt, die keinen direkten Bezug zum Unterricht und dem schulischen Curriculum haben.

### *Bewertung der Angebote*

Insgesamt bewerten die befragten Schüler/innen die außerunterrichtlichen Angebote in der Grundschule sehr positiv. 93,1 Prozent geben an, dass ihnen

die Angebote Spaß machen. Allerdings können die Kinder nicht immer darüber mitbestimmen, was in den besuchten Angeboten gemacht wird: Nur 42,0 Prozent der Grundschüler/innen sehen sich oft bzw. fast immer in dieser Weise beteiligt.

Vor dem Hintergrund, dass viele Kinder an außerunterrichtlichen Angeboten teilnehmen, um etwas zu lernen, ist es bemerkenswert, dass aus Schülersicht auch schulnahe Lernziele offenbar relativ häufig erreicht werden. Fast zwei Drittel der Kinder (62,8 Prozent) geben an, dass sie in den AGs oder Projekten vieles lernen, was im Unterricht nicht möglich ist. Darüber hinaus berichtet über die Hälfte der Grundschülerinnen und Grundschüler, in den Angeboten etwas zu lernen, was ihnen das Lernen im Unterricht erleichtert (55,0 Prozent) oder ihre Noten verbessert (52,6 Prozent). Insofern scheinen die Angebote der Ganztagschule auf das Bedürfnis der Grundschul Kinder, mehr Kompetenzen zu erwerben, auch bei schulnahen Inhalten gut einzugehen.

Im Hinblick auf den sozialen Aspekt der Teilnahme am Ganztagsbetrieb ist ein großer Teil der Grundschüler/innen froh, nachmittags nicht so oft alleine zu sein (80,1 Prozent). 51,7 Prozent geben an, dass sie in den Angeboten neue Freundinnen und Freunde kennen gelernt haben. Trotzdem wünscht sich mehr als ein Drittel (36,9 Prozent) der Schülerschaft, mehr freie Zeit zu haben und weniger an Angeboten teilzunehmen.

### *Schulfreude in der Ganztagsgrundschule*

Die Schulfreude ist eine wichtige emotional-motivationale Variable, die die grundsätzliche Einstellung der Schüler/innen zu ihrer Schule und dem Schulbesuch wiedergibt. In ihr drückt sich aus, ob sich die Kinder in der Schule wohlfühlen und ob sie gerne in ihre Schule gehen. Interessant ist die Frage, ob Ganztagschüler/innen mehr oder weniger Schulfreude äußern als Halbtagschulkinder. Tatsächlich artikulieren beide Gruppen eine ähnlich hohe Schulfreude: 89,7 Prozent der Teilnehmer/innen am Ganztagsangebot und 86,1 Prozent der Nichtteilnehmer/innen geben an, eher gern oder gern in die Schule zu gehen. Demnach besuchen Ganztagsgrundschul Kinder – ungeachtet der Attraktivität der Angebote und der längeren Zeit, die sie in ihrer Schule verbringen – genauso gerne die Schule wie jene, die nicht am Ganztags teilnehmen. Es sind also weder positive noch negative Effekte auf die Schulfreude festzustellen.

## Die Ganztagschule aus Schülersicht – Sekundarschulen

Die Bedürfnisse und Anforderungen der Sekundarschülerinnen und Sekundarschüler gegenüber ihrer Schule unterscheiden sich mit steigendem Alter zunehmend von denen der Grundschulkindern. Dabei ist vor allem an einen stärkeren Wunsch nach Selbstständigkeit und Selbstbestimmung zu denken und an die wachsende Bedeutung der Gleichaltrigen für das jugendliche Handeln und Entscheiden. Außerdem ist zu erwarten, dass die in der Sekundarschule höheren und differenzierteren Leistungsanforderungen und auch deutlicher formulierten Verhaltenserwartungen zu einer veränderten Wahrnehmung und Bewertung der Schule führen. Diese Entwicklung ist insbesondere für die Ganztagschule von Bedeutung, da die erhöhte Fremdsteuerung des Tagesablaufs durch den ganztägigen Schulbesuch mit dem wachsenden Bedürfnis nach Autonomie der Lernenden in Konflikt geraten kann.

### *Teilnahmemotive und Teilnahmeentscheidung für die Ganztagsangebote*

Wie für die Grundschüler/innen ist auch für die Sekundarschüler/innen der untersuchten Klassenstufen 5, 7 und 9 der Lernnutzen der Ganztagsangebote sehr wichtig: Gut zwei Drittel (66,8 Prozent) geben an, dass sie an den Angeboten teilnehmen, weil sie dort zusätzlich etwas lernen können. Noch etwas größer ist jedoch der Anteil der Schüler/innen, die entsprechende Kurse und Arbeitsgemeinschaften wählen, weil sie ihnen Spaß machen (71,0 Prozent). Dagegen ist die Unterstützung bei Hausaufgaben nur für etwas weniger als ein Drittel der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wichtig.

Neben dem Lernnutzen spielt gerade auch der soziale Nutzen eine vergleichsweise große Rolle bei der Entscheidung für außerunterrichtliche Angebote. 58,3 Prozent der Sekundarschüler/innen nennen als Teilnahmegrund, dass sie mit ihren Freunden zusammensein wollen. Die Notwendigkeit der Betreuung verliert offensichtlich mit steigendem Alter der Schülerinnen und Schüler weiter an Bedeutung. Während zum Beispiel immerhin 17 Prozent der Fünftklässler/innen die Ganztagsangebote auch deshalb besuchen, weil sie nachmittags sonst alleine wären, liegt dieser Anteil bei den Neuntklässler/innen nur noch bei 5,7 Prozent.

Alterseffekte zeigen sich auch hinsichtlich der Art und Weise, wie die Entscheidung für die Teilnahme am Ganzttag zustande kommt. In der 5. Klasse geben 79,8 Prozent der Schüler/innen an, sich alleine oder gemeinsam mit Eltern und/oder Lehrkräften für die Teilnahme an bestimmten Ganztagsangeboten entschieden zu haben. Knapp ein Drittel dieser Schüler/innen hat die Teilnahmeentscheidung zusammen mit den Eltern getroffen. In der 9. Klasse sind 75,9 Prozent der Schüler/innen an dieser Entscheidung zumindest beteiligt. Der Anteil dieser Schüler/innen, der das zusammen mit den Eltern beschließt, geht jedoch deutlich auf gut ein Zehntel zurück.

Insgesamt lässt sich aus den Befunden eine wichtige Schlussfolgerung ziehen: Je älter die Schüler/innen werden, desto mehr kommt es darauf an, sie von der Qualität des Ganztagsangebotes an ihrer Schule und vom Sinn und Zweck einer Teilnahme zu überzeugen.

### *Art der Teilnahme an den Ganztagsangeboten*

Auch die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe wurden danach befragt, welche Angebote sie im Ganzttag nutzen. An der Spitze stehen fächerübergreifende Arbeitsgemeinschaften und Kurse, die von 68,5 Prozent der am Ganzttag teilnehmenden Schülerschaft genutzt werden. Dieser Wert ist – auch im Vergleich mit den anderen Angebotsformen – recht hoch und mit Blick auf die Anreicherung der schulischen Lernkultur erfreulich. Im Unterschied zu den Grundschulkindern nutzen die älteren Schüler/innen ungebundene Freizeitangebote deutlich seltener (28,3 Prozent), ebenso wird die Hausaufgabenhilfe sehr viel weniger als im Primarbereich in Anspruch genommen (28,1 Prozent). Knapp ein Drittel der befragten Sekundarschüler/innen nimmt an fachbezogenen Lerngruppen teil (32,1 Prozent), etwa ein Viertel an Fördergruppen (25,6 Prozent). An Sekundarschulen werden somit Angebotstypen, die stärker auf die Förderung von schulnahen Leistungsbereichen zielen, von jeweils weniger als einem Drittel der Schüler/innen im Ganzttag besucht.

### *Bewertung der Angebote*

Auch in den Sekundarschulen werden die Ganztagsangebote von den meisten Schülerinnen und Schülern positiv bewertet. Das ist umso bemerkenswerter, als Kinder mit steigendem Alter dazu neigen, die Institution Schule zunehmend weniger positiv zu beurteilen. 84,4 Prozent der Teilnehmer/innen geben

an, dass ihnen die Angebote eher bzw. uneingeschränkt Spaß machen. (Im Folgenden werden diese beiden positiven bzw. die beiden möglichen negativen Antwortkategorien jeweils zusammengefasst.) Entsprechend überwiegt bei 15,6 Prozent ein negativer Eindruck. Bei der Frage, welchen Lernnutzen die Angebote haben, ergibt sich ein weniger einhelliges Bild. So stimmt gut die Hälfte (51,1 Prozent) der Ganztagssteilnehmer/innen der Aussage zu, dass sie in den Angeboten Dinge lernen, die ihnen beim Lernen für die Schule helfen, wobei 49,3 Prozent glauben, dadurch auch ihre Noten verbessern zu können. 38 Prozent sind der Ansicht, in den Angeboten vieles zu lernen, was sie im Unterricht vermissen. Die Hausaufgabenbetreuung wird zwar von deutlich weniger Schüler/innen in Anspruch genommen als in der Grundschule, doch beurteilen 64,1 Prozent der Teilnehmer/innen den persönlichen Nutzen bei diesem Angebot als positiv. Mehr als ein Drittel der Befragten gibt jedoch an, dass ihnen dieses Angebot nicht hilft. Bei der Einschätzung, welchen Nutzen die Angebote haben, sind allerdings Unterschiede zwischen einzelnen Schülergruppen festzustellen. So beurteilen zum Beispiel Schüler/innen mit Migrationshintergrund den Lernnutzen der Angebote besser als deutschstämmige Jugendliche (54,2 Prozent positive Einschätzungen gegenüber 50 Prozent). Da Ganztagschulen unter anderem darauf zielen, die Chancengleichheit im Bildungssystem zu verbessern und darüber hinaus dem bestehenden gesellschaftlichen Integrationsbedarf gerecht zu werden, ist das vergleichsweise positive Urteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erfreulich.

Auch in Bezug auf die Befriedigung sozialer Bedürfnisse ist der Ganztags für viele Sekundarschülerinnen und Sekundarschüler ein wichtiger Ort bzw. eine gute Gelegenheit, um soziale Beziehungen zu knüpfen. Mehr als die Hälfte der Befragten (52,3 Prozent) stimmt der Aussage zu, dass sie durch die zusätzlichen Angebote neue Freunde und Freundinnen gefunden haben.

Obwohl die Ganztagsangebote durch ihre Teilnehmer/innen insgesamt sehr positiv eingeschätzt werden, und von vielen auch ein Lern- und/oder sozialer Nutzen gesehen wird, hätte fast die Hälfte der Schülerschaft (48,9 Prozent) lieber mehr Freizeit. Offenbar ist ein relativ großer Teil der Schüler/innen dem Ganztags gegenüber ambivalent eingestellt, und dieser Anteil steigt mit zunehmendem Alter. Bei den Neuntklässler/innen macht diese Gruppe sogar 59,3 Prozent aus. Dies kann als Hinweis interpretiert werden, dass die Schu-

len gerade in den höheren Altersstufen noch stärker als bisher gefordert sind, dieser Entwicklung durch attraktive Angebote entgegenzusteuern.

### *Qualität der Beziehung zwischen Schülerschaft und weiterem pädagogischen Personal*

Ein wichtiger Befund der Lehr-Lern-Forschung ist, dass die Qualität der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden eine große Bedeutung für den Lernerfolg hat. Daher wird davon ausgegangen, dass auch die Beziehung zwischen den Schüler/innen und dem weiteren pädagogischen Personal im Ganztage einen entsprechenden Effekt hat: Ein gutes Verhältnis sollte sich positiv auswirken, wenn die Schüler/innen an einem Kurs, einer Arbeitsgemeinschaft, einer Fördergruppe oder an der Hausaufgabenbetreuung teilnehmen. In einem angenehmen sozialen Klima fällt Kindern und Jugendlichen das Lernen leichter, sie können besser Freunde finden und fühlen sich wohler.

Die meisten Sekundarschülerinnen und Sekundarschüler kommen gut mit dem weiteren pädagogischen Personal aus (86,0 Prozent). Viele Schüler/innen halten diese pädagogischen Kräfte für fair (81,2 Prozent) und am Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler interessiert (83,4 Prozent). Nach den vorliegenden Daten ist die Qualität der Beziehung zwischen Schüler/innen und dem in den Angeboten tätigen Personal vergleichsweise positiv.

### *Schulfreude in Sekundarschulen mit Ganztagsangeboten*

In der Forschungsliteratur wird häufig darüber berichtet, dass die Schulfreude mit der Schulzeit bzw. dem Lebensalter absinkt. So ist es nicht überraschend, dass auch an den Ganztagschulen das Wohlbefinden der Sekundarschüler/innen geringer ist als das der Grundschüler/innen. In den Sekundarschulen gehen aber immerhin noch etwa drei Viertel (75,4 Prozent) der Teilnehmer/innen an den Ganztagsangeboten gerne in die Schule. In der 5. Klasse liegt dieser Anteil sogar bei 83,2 Prozent, in der 9. Klasse bei 72,0 Prozent.

Bei der Schulfreude konnte in den Sekundarschulen – wie in den Grundschulen – kein Unterschied zwischen den Teilnehmer/innen an Ganztagsangeboten und Nichtteilnehmer/innen festgestellt werden: 72,0 Prozent der befragten Sekundarschüler/innen, die nicht am Ganztage teilnehmen, gehen gern in die Schule.

## Wirkungen der Ganztagschule

Die bisher dargestellten Ergebnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) haben einen Eindruck davon vermittelt, was Kinder und Jugendliche dazu motiviert, das Ganztagsangebot ihrer Schulen zu nutzen und wie zufrieden sie damit sind. Offen blieb jedoch bisher, ob die Teilnahme am Ganzttag die schulische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler entsprechend fördert und ob sie insbesondere ihre Lernmotivation und ihren Schulerfolg positiv beeinflusst. Die Frage, wie sich ganztägige Beschulung auf die Entwicklung des Schülerverhaltens, der Lernmotivation und der Schulleistungen auswirkt, ist bildungspolitisch hochrelevant. Schließlich geht es darum, ob die Ganztagschule die hohen Erwartungen, die man in sie setzt, auch erfüllen kann: Wird diese Organisationsform von Schule tatsächlich den individuellen Bedürfnissen der Schüler/innen in besonderer Weise gerecht und trägt sie dadurch zu einem leistungsfähigeren und sozial gerechteren Bildungssystem bei?

Befunde zu den Effekten von außerunterrichtlichen Aktivitäten im Rahmen des Ganztags liegen aus US-amerikanischen Studien vor (vgl. dazu Fischer/Kuhn/Klieme 2009). Zusammengefasst weisen diese darauf hin, dass sich die Teilnahme an extracurricularen Aktivitäten positiv auf die Lernmotivation und den Schulerfolg auswirkt. Diese günstigen Effekte lassen sich unter anderem darauf zurückführen, dass diese zusätzlichen Angebote die Verbundenheit der Schüler/innen mit ihrer Schule stärken. Ganztagsangebote eröffnen neue Handlungsspielräume, bieten kognitive Herausforderungen und ermöglichen intensiven Kontakt mit Gleichaltrigen. Auf diese Weise unterstützen sie die Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit.

Wie eine aktuelle Veröffentlichung aus dem StEG-Projekt zeigt (ebd.), gelingt es den Ganztagschüler/innen besser, mit dem häufig beobachteten Leistungs- und Motivationsabfall nach dem Übergang von Grundschule zu weiterführender Schule fertig zu werden. Insgesamt ist festzustellen, dass sich von der 5. bis zur 7. Klasse die Noten in Deutsch und Mathematik verschlechtern und die Lernzielorientierung, also das Lernen aus Spaß und Interesse am Wissenszuwachs, zurückgeht. Bei den Schülerinnen und Schülern, die Ganztagsangebote wahrnehmen, fällt diese Tendenz jedoch weniger deutlich aus, das heißt, Interesse und Leistungen sinken weniger stark ab als bei den Schülerinnen

und Schülern, die an solchen Angeboten nicht teilnehmen. Die Wirksamkeit des Ganztags hängt zudem entscheidend davon ab, wie die Schüler/innen die Prozessqualität der Angebote wahrnehmen. Wichtige Aspekte in diesem Zusammenhang sind Strukturiertheit und Verständlichkeit der Angebote, aber auch Motivierungsqualität, Partizipationsmöglichkeiten sowie aktivierende und herausfordernde Aufgabenstellungen und Nutzung des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler. Je höher die – in diesem Sinne verstandene – Prozessqualität ist, desto mehr sind die Schüler/innen mit Spaß und Interesse bei der Sache und zugleich bestrebt, ihre Kompetenzen zu erweitern. Die Entwicklung der Schulnoten wird wiederum vor allem durch die Dauerhaftigkeit der Teilnahme an den Ganztagsangeboten beeinflusst: Nehmen Kinder und Jugendliche über einen längeren Zeitraum außerunterrichtliche Angebote wahr, verbessern sich ihre Noten in stärkerem Maße, als wenn sie nur zeitweise daran teilnehmen.

### **Schülerinnen und Schüler als Experten für die Ganztagschule – Zusammenfassung der Befunde und Vorschläge für die pädagogische Praxis**

Die Schülerbefragung ist ein wichtiger Bestandteil der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Sie ermöglicht Rückschlüsse auf die Bedürfnisse und Ansprüche der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Ganztagsangebote und die Wirkungen ganztägiger Beschulung. Im Folgenden werden die wichtigsten Befunde zusammengefasst und Vorschläge für die pädagogische Praxis gemacht.

*Ganztägige Beschulung wirkt sich positiv auf die Lernmotivation und den Schulerfolg aus.* Die Schule kann die Lernmotivation insbesondere dadurch fördern, dass in den Ganztagsangeboten eine hohe Prozessqualität erreicht wird. Das bedeutet, dass die Kriterien der Strukturiertheit, der Verständlichkeit, der Motivierungsqualität, der Partizipationsmöglichkeiten sowie der Aktivierung und Herausforderung der Schüler/innen möglichst weitgehend erfüllt werden sollten. Zudem zeigen die Befunde, dass sich die Noten stärker verbessern, wenn die Schüler/innen über einen längeren Zeitraum an den Ganztagsangeboten teilnehmen. Durch gelegentliche Teilnahme am Ganztag kann das Förderpotenzial der Ganztagschule offensichtlich nicht ausgeschöpft werden. Daher sollte darauf hingewirkt werden, dass die Ganztagsan-

gebote der Schulen regelmäßig und über längere Zeiträume von den Schüler/innen genutzt werden. Hier sind alle an Schule Beteiligten – einschließlich der Eltern – gefordert.

*In der Primarstufe wie der Sekundarstufe gehen die Ganztagschüler/innen überwiegend gerne zur Schule.* Die Sorge mancher Eltern und Pädagogen, dass sich die verlängerte Unterrichtszeit im Ganztags negativ auf das Wohlbefinden der Schüler/innen auswirken würde, konnte durch die Befunde der StEG-Untersuchung weitestgehend ausgeräumt werden. Allerdings wurde deutlich, dass sich der Schwerpunkt der sozialen Beziehungsgestaltung durch den Ganztagsschulbesuch stärker auf die Schulzeit und die sich dort entwickelnden Freundschaftsbeziehungen verlagert. Für die Eltern lohnt es sich deshalb, bei Gelegenheit selbst aktiv am Schulleben teilzunehmen, da die Schule durch den Ganztags – ergänzend zum Familienleben – die hauptsächliche Lebenswelt ihrer Söhne und Töchter bildet.

*Die Ganztagsangebote machen den meisten Grund- und Sekundarschüler/innen Spaß.* Dennoch hätte ein wachsender Anteil der Schülerschaft mit zunehmendem Alter lieber mehr Zeit für selbst gewählte Aktivitäten als an Ganztagsangeboten teilzunehmen. Offenbar sprechen die strukturierten Ganztagsangebote Jüngere stärker an. Es ist somit eine Herausforderung für die Schulen, auch den Erwartungen der Sekundarschüler/innen zu entsprechen. Hier sollten besondere Angebotsformen entwickelt werden, die gezielt auf die spezifischen Bedürfnisse älterer Schüler/innen zugeschnitten sind, damit sie zum Beispiel dem stärkeren Wunsch nach Selbstständigkeit und Selbstbestimmung von Jugendlichen gerecht werden können.

*Schülerinnen und Schüler nehmen aus unterschiedlichen Motiven am Ganztags teil.* Die wichtigsten Gründe sind die Lernmöglichkeiten, die Attraktivität der Angebote und soziale Motive. In der Grundschule nehmen viele Kinder auch die Unterstützung bei den Hausaufgaben positiv wahr. Ein breites Spektrum an außerunterrichtlichen Aktivitäten kann daher dazu beitragen, die verschiedenen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler umfassend zu befriedigen. Dabei ist zu beachten, dass die Grundbedürfnisse nach Autonomie, sozialer Eingebundenheit und Kompetenzentwicklung in den einzelnen Angebotsformen abgedeckt werden.

*Die Mehrheit der Ganztagschüler/innen nimmt an Arbeitsgemeinschaften und Kursen teil.* Fachbezogene Lernangebote werden deutlich seltener genutzt. Ein wichtiger Grund könnte sein, dass dieser Angebotstyp eine relativ große Nähe zum klassischen Schulcurriculum aufweist. Um fachbezogene Lernangebote künftig attraktiver zu gestalten, sollte man sich stärker an den in Arbeitsgemeinschaften üblichen Arbeitsformen und ihrer fächerübergreifenden Ausrichtung orientieren.

*Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler ist an der Entscheidung über ihre Teilnahme an den Ganztagsangeboten beteiligt.* Eine solche Partizipation ist prinzipiell positiv zu bewerten, da sie die Akzeptanz der Ganztagesteilnahme bei der Schülerschaft steigern kann. Damit die Schüler/innen eine vernünftige Entscheidung treffen können, müssen sie aber über eine ausreichende Entscheidungsgrundlage verfügen. Deshalb sollten sich entsprechende Informationen vor der Wahl der außerschulischen Angebote immer auch an die Kinder und Jugendlichen richten. Auch bei der Gestaltung von Angeboten ist in dieser Hinsicht an die Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu denken. Um diese Mitwirkung zu gewährleisten, sollten die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit besitzen, Angebotsvorschläge zu machen oder Ganztagsangebote mitzuentwickeln.

*Etwa die Hälfte der Grundschüler/innen gibt an, an der Gestaltung der Angebote beteiligt zu werden.* Trotz dieser positiven Tendenz sollte eine noch stärkere Partizipation der Kinder bei der Themenwahl und der Durchführung der Angebote erreicht werden, um ihre Akzeptanz weiter zu erhöhen und ihre schulische Motivation zu steigern bzw. zu sichern. Außerdem können Schülerinnen und Schüler dabei üben, sich an Entscheidungsprozessen in sozialen Gruppen zu beteiligen.

*Die Sekundarschüler/innen kommen mit dem weiteren pädagogischen Personal in den Angeboten größtenteils gut aus.* Die Qualität dieser Beziehungen ist für den Erfolg der Ganztagsangebote wichtig. Vermutlich lassen sich über die sozialen Beziehungen in den Angeboten die Lernmotivation und die Verbundenheit mit der Schule steigern. Insofern sollte ein besonderes Augenmerk auf die Gestaltung der Beziehung zwischen der Schülerschaft und den in den Angeboten tätigen Personen gelegt werden.

Vorschläge für eine erfolgreiche Ganztagschule:

- Ganztagsangebote individuell zuschneiden und herausfordernd gestalten;
- ein breites Spektrum an außerunterrichtlichen Aktivitäten anbieten;
- Schüler/innen zu länger andauernder Ganztagsbeteiligung motivieren;
- den Schüler/innen die Mitgestaltung der Ganztagsangebote ermöglichen;
- auf eine positive sozial-emotionale Beziehung zwischen den Schüler/innen und dem weiteren pädagogischen Personal in den Angeboten achten;
- spezifische Angebotsformen für ältere Schüler/innen anbieten bzw. entwickeln, die dem Sinken der Teilnahmequote bei höheren Jahrgängen entgegenwirken.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Schülerinnen und Schüler ein insgesamt positives Bild der Ganztagschule und des dort realisierten Ganztagsangebotes zeichnen. Die Angaben zur Zufriedenheit fallen günstig für den Ganztag aus. Die außerunterrichtlichen Angebote scheinen die Grundbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen weitgehend zu befriedigen. Es gibt keine Hinweise auf nachteilige Effekte, zum Beispiel auf die Schulfreude. Ein ähnlich positives Bild zeigt sich in Bezug auf die Wirkung der Teilnahme an Ganztagsangeboten. Die Kinder und Jugendlichen scheinen grundsätzlich von einer Teilnahme am Ganztag zu profitieren. So entwickeln sich bei den Ganztagsbeteiligten die Lernmotivation und Schulnoten nach dem Grundschulübergang besser als bei den Schüler/innen, die keine Ganztagsangebote wahrnehmen.

## Literatur

Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden.

Fischer, Natalie/Kuhn, Hans Peter/Klieme, Eckhard (2009): Was kann die Ganztagschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe. In: Stecher, Ludwig/Allemann-Ghionda, Cristina/Helsper, Werner/Klieme, Eckhard (Hrsg.): Ganztägige Bildung und Betreuung, Zeitschrift für Pädagogik, 55. Jg., 54. Beiheft. Weinheim, S. 143–167.

Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.) (2007): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim/München.

Rollett, Wolfram (2007): Schulzufriedenheit und Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb und deren Bedingungen. In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim/München, S. 283–312.

**Ludger Pesch**

## **Das Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule**

### **Die Vision einer kindgerechten Schule**

„Alle Kinder haben das Recht auf eine gute Schule. Dies gilt umso mehr, wenn sich, einem internationalen Trend folgend, Berliner Schulen zu Ganztagsschulen umgestalten. Denn je länger Kinder Zeit in der Schule verbringen, desto besser muss sie sein. Schule muss zum ganztägigen Lebens- und Lernort werden, in dem alle Kinder ihre Fähigkeiten auch außerhalb des Unterrichts entdecken, erproben und entfalten können.“

Diese Sätze aus dem Vorwort der Herausgeber skizzieren die Situation, auf die das Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule bezogen ist, und zugleich den Anspruch des Programms: Die Grundschule in Berlin soll ein Lern- und Lebensort sein, der Kindern dazu dienen kann, ihre individuellen Kompetenzen und Interessen zu entfalten.

Berliner Grundschulen sind seit dem Schuljahr 2005/2006 allesamt Ganztagsschulen in dem Sinne, dass die Angebote von (Vormittags-)Schule und (Nachmittags-)Angeboten unter einem institutionellen Dach in Verantwortung der Schule zusammengefasst werden. Eine Minderheit der Schulen realisiert dies in gebundener Form, während die Mehrheit der Grundschulen (noch) in offener Form arbeitet.

Im „Leitbild für die offene Ganztagsgrundschule“ wurden bereits 2005 zentrale Eckpunkte der Weiterentwicklung der Grundschulen zu Ganztagsgrundschulen benannt (vgl. Berliner Senatsverwaltung 2005). Damit die Reformen gelingen können, bedurfte es aber auch einer fachlich-pädagogischen Orientierung.

Dieses Ziel soll das „Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule“ unterstützen. Auf Anregung der Verbände der freien Wohlfahrtspflege und des Dachverbandes der Kinder- und Schülerläden wurde erstmalig gemeinsam mit der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und

Forschung ein Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule in Auftrag gegeben. Erarbeitet wurde es von einer Autorengruppe (Jörg Ramseger, Christa Preissing und Ludger Pesch) der Internationalen Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (INA) an der Freien Universität Berlin, die auch schon das Berliner Bildungsprogramm für Kindertagesstätten vorgelegt hat. Begleitet und beraten wurde der Prozess durch einen Beirat aus Verantwortlichen und Praktiker/innen von Schulen, Horten, Fortbildungsinstitutionen und Schulaufsicht; hinzu kamen zahlreiche öffentliche Diskussionsveranstaltungen und schriftliche Eingaben. Seit Anfang dieses Jahres ist das Programm vom Berliner Bildungssenator zur Veröffentlichung freigegeben und im Internet einsehbar (vgl. Berliner Bildungsprogramm 2007); eine Buchveröffentlichung ist in Vorbereitung.

### **Grundzüge des Berliner Bildungsprogramms für die offene Ganztagsgrundschule**

Das Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule (im Folgenden „Bildungsprogramm“ genannt) konkretisiert den allgemeinen Bildungsauftrag des Schulgesetzes auf einem mittleren Abstraktionsniveau und greift die Schlüsselthemen des Leitbilds für die offene Ganztagsgrundschule auf, um sie weiter zu entfalten und zu begründen sowie mit praxisnahen Vorschlägen für ihre Realisierung zu unterlegen. Es zeigt auf, wohin sich die offene Ganztagsgrundschule entwickeln soll und wie dies gelingen kann, damit sie für alle ihre Akteure – Schülerinnen und Schüler, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und außerschulische Partner – zu einem Lebens- und Lernort wird, der mit dem Mehr an Zeit ein Mehr an Bildungschancen eröffnet. Es stellt ein inhaltliches und organisatorisches Gesamtkonzept bereit, das die ganztägige Förderung von Kindern als Verknüpfung von formellen, halb-formellen und informellen Bildungssituationen versteht. Hier wird einem Vorschlag des Bundesjugendkuratoriums gefolgt (vgl. BJK 2001). Das Bildungsprogramm entfaltet insbesondere konzeptionelle Aspekte und spezifische Chancen ganzheitlicher Förderung, die die Ganztagsgrundschule birgt. Dabei helfen ganz konkrete Entwicklungsziele und die Konzentration auf Erfolg versprechende Einzelschritte, die nach und nach die Wirklichkeit einer neuen Grundschule hervorbringen werden.

Insofern beschreibt das Bildungsprogramm eine Vision: die Vision einer neuen Grundschule als einer „Kinder-Tagesstätte“ im besten Wortsinne, eine Ganztageseinrichtung, die von den Schülerinnen und Schülern jeden Tag mit Freude und mit spürbarem Gewinn besucht wird. Wichtig ist dabei, dass sich die Vision von einer Utopie durch ihre prinzipielle Realisierbarkeit unterscheidet. Die Autorengruppe betont, dass jeder Handlungsvorschlag im Bildungsprogramm bereits an irgendeinem Ort realisiert worden ist. Das Wissen, dass Visionen immer nur schrittweise und auch immer nur annähernd erreicht werden können, entkräftet nicht ihre Bedeutung als Orientierungsmarken für konkretes pädagogisches, politisches oder administratives Handeln. Wer keine Visionen hat, kann Zukunft nicht gestalten, sondern immer nur die Gegenwart verwalten.

Das Bildungsprogramm reflektiert die Tatsache, dass sich die konkrete Form der offenen Grundschule für jedes Kind und jede Familie prinzipiell unterschiedlich darstellt: Für die einen ist sie eine klassische Halbtagschule wie bisher, für andere eine „erweiterte Halbtagschule“ und für wieder andere ist sie der Hauptlebensort des Kindes, an dem es fast den ganzen Tag verbringt. Damit ändert sich grundlegend der Charakter der Institution Grundschule: Sie kann jetzt weniger als je zuvor als eine reine Unterrichtsschule gedacht werden. Vielmehr ist sie – wie die gebundene Ganztagschule – prinzipiell als Lern- und Lebensort zu verstehen. Somit ist sie so zu konzipieren, dass sich Kinder und Erwachsene dort den ganzen Tag lang wohlfühlen und produktiv miteinander leben, arbeiten und lernen können. Angesichts der langen Aufenthaltsdauer der Kinder in der Schule macht die herkömmliche Unterscheidung in „Unterricht“ einerseits und „Freizeit“ andererseits keinen Sinn mehr: Die Kinder benötigen Bildungsangebote, Spiel- und Entspannungsphasen über den ganzen Tag hinweg und erhalten diese in der offenen Ganztagsgrundschule von ganz unterschiedlichen Anbietern.

Die kindorientierte Sicht des Bildungsprogramms wird bereits in den pädagogischen Prinzipien und Grundannahmen deutlich, die im ersten Kapitel genannt und kommentiert werden.<sup>24</sup> Dazu gehören:

---

<sup>24</sup> Die folgende Darstellung basiert auf der Textfassung des Berliner Bildungsprogramms (2007).

- Die Grundschule kann nur dann eine für das Lernen der Kinder hilfreiche Einrichtung sein, wenn sie auch eine für ihre Persönlichkeitsentwicklung gewinnbringende und ihr Leben in der Schule bekömmliche Einrichtung ist.
- Die Kultur des Umgangs mit den Kindern in der Schule sollte keine „Kultur für Kinder“, sondern eine „Kultur des Miteinanders“ sein, aus der sich eine „Kultur der Kinder“ entwickeln kann.
- Die Kinder haben ein „Recht auf den heutigen Tag“. (Janusz Korczak)
- Alle Kinder haben ein Recht auf ihr „So-Sein“. Die offene Ganztagsgrundschule soll ihre Sozialität fördern, ohne ihre Individualität zu beschädigen.
- Die offene Ganztagsgrundschule ist eine Schule für alle Kinder.
- Alle Kinder haben ein Recht auf Schulerfolg.

Das Bildungsprogramm bekennt sich damit zu einem kindorientierten, partizipativen und inklusiven Ansatz der Bildung und Erziehung, der in den folgenden Kapiteln ausformuliert wird. Thematisiert werden die Aufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen, die Gestaltung der Kooperation im Team und mit den Eltern sowie die Entwicklung von Schulkultur und Schulqualität.

### **Sicherung der kindgerechten Entwicklung: Konkretionen und Entwicklungsziele**

Jeder der genannten Themenbereiche wird im Text des Bildungsprogramms zunächst pädagogisch und bildungsprogrammatisch begründet; eine besondere Beachtung verdienen die Konkretionen, die am Ende jedes Kapitels konkret-anschaulich entsprechende Umsetzungsformen beschreiben. Sie machen deutlich, wie der Anspruch auf eine kindgerechte Schule auch praktisch eingelöst werden kann. Obwohl sie keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, können sie als eine pädagogische Veranschaulichung des Programms gelesen werden, ohne dass die Beziehung zum Begründungszusammenhang verloren geht. Insgesamt enthält der Text über 150 solcher Konkretionen un-

terschiedlicher Komplexität. Sie stellen Best-Practice-Beispiele dar und beschreiben somit realisierbare Praxis. Nachfolgend werden ausgewählte Konkrete zitiert, die insbesondere für eine subjektiv erlebbare gute Qualität aus Schülersicht stehen können (Berliner Bildungsprogramm 2007):

Zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule:

- Die Grundschulpädagoginnen und -pädagogen (Lehrerinnen und Erzieherinnen<sup>25</sup> der Grundschule) erkunden im letzten Jahr vor der Einschulung mit den neu aufzunehmenden Kindern, den Kindergarten-Erzieherinnen und Eltern deren Erwartungen, Wünsche und Befürchtungen für die Grundschulzeit.
- Sie fragen aktiv nach, welche Interessen, Kompetenzen und Aneignungsweisen die verschiedenen Kinder mitbringen.
- Sie berücksichtigen bei der Analyse der Ausgangslage in ihrer Lerngemeinschaft die unterschiedlichen Lebenslagen der Kinder und ihrer Familien. Sie achten dabei auf die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit Hochbegabung, mit sozialer Benachteiligung oder mit Behinderung.
- Sie erläutern Kindern und Eltern, worauf sie im Schulalltag Wert legen und warum das so ist.
- Sie finden mit Kindern (und evtl. Eltern) Formen und Symbole, wie diese Prinzipien und Regeln sichtbar gemacht werden können.
- Sie entwickeln in Abstimmung mit den Kindern Rituale bzw. Methoden zur Auswertung der ersten Schulwochen aus Sicht der Kinder und der Pädagoginnen und planen hierfür ausreichende Zeiten ein.

Zum Übergang von der Familienkultur in die Schulkultur:

- Die Pädagoginnen und Pädagogen nutzen die ersten Wochen in der Schule, um mit den Kindern ihre Lebenswelt zu erkunden.

---

25 Im Bildungsprogramm wird nicht durchgängig die weibliche und männliche Form verwendet, sondern zwischen weiblicher und männlicher Form abgewechselt.

- Sie geben den Kindern Gelegenheit, von ihrem Alltag zu berichten.
- Sie bieten den Kindern dazu vielfältige sprachliche und nicht-sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten an.
- Sie dokumentieren mit den Kindern deren Alltagserfahrungen in der außerschulischen Welt.
- Sie planen mit den Kindern, welche Aktivitäten zu welchen Zeiten des Tages an welchen Orten in der Schule möglich sind.
- Sie achten darauf, dass die Bedürfnisse nach Bewegung und Entspannung Raum und Zeit finden.
- Sie schaffen für jedes Kind in der Schule einen Ort, an dem private Dinge geschützt und sicher aufbewahrt werden können.
- Die Pädagoginnen und Pädagogen lassen sich von Kindern zeigen, was die einzelnen Kinder [in ihrem Lebensumfeld, L.P.] interessant finden, welche Fragen sich ihnen stellen, welche Befürchtungen sie evtl. hegen, welchen Herausforderungen und Risiken die Kinder dort begegnen.
- Sie beachten dabei die unterschiedlichen Bewertungen von Kindern und Erwachsenen, von Pädagogen und Nicht-Pädagogen und machen sich mögliche eigene Vorurteile bewusst.
- Vor Schuljahresanfang stellen sich alle Pädagoginnen und Pädagogen in einem Brief an jedes Kind vor und ermuntern die Kinder, ihnen ihrerseits zu schreiben. Dazu kann ein kleiner Vordruck angefertigt werden, der die Kinder orientiert (z. B.: Was ist Dein Lieblingsspiel? Welche Freunde oder Freundinnen von Dir kommen auch in unsere Klasse?) und der einen Platzhalter für ein Photo des Kindes enthält.
- Kennenlerntage ermöglichen Kindern (und Eltern), schon vor der Einschulung die Atmosphäre der Grundschule kennenzulernen.
- Die Kinder werden zum Schuljahresanfang eingeladen, ein Lieblingsspielzeug mitzubringen.

- An einer Pinnwand oder in einem speziellen Kasten werden Displays mit Familienphotos der Kinder gesammelt; die Herkunftsfamilien sind dadurch in der Schule optisch immer präsent.

Zum Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule:

- Die Pädagoginnen und Pädagogen ermutigen und bestärken jedes Mädchen und jeden Jungen, seine Fähigkeiten und Wissensbestände weiter auszubauen.
- Sie wirken darauf hin, dass die Kinder an einer Aufgabe hartnäckig dran bleiben und bei Widerständen und anfänglichen Misserfolgen nicht gleich aufgeben.
- Sie geben Kindern aus sozial benachteiligten Lebensverhältnissen und Kindern mit besonderen Begabungen besondere und gezielte Unterstützung zur Ausschöpfung ihrer Bildungs-Potenziale.
- Sie nutzen hierzu gezielt die Möglichkeiten, die die offene Ganztagschule durch eine Differenzierung ihres Bildungsangebotes insbesondere am Nachmittag bietet.
- Sie eröffnen den Kindern durch dieses differenzierte Angebot unterschiedliche Zugänge zum Erwerb von Kompetenzen und zur Erschließung von Bildungsinhalten.
- Sie besprechen mit dem einzelnen Kind und seinen Eltern die individuellen Bildungsfortschritte und orientieren auf die nächste anzustrebende „Etappe“ des Lernens.

Zu Projekten als Bearbeitungen relevanter Lebens- und Lernsituationen:

- Die Pädagoginnen und Pädagogen wählen mit den Kindern Vorhaben aus, die in einem Projekt erarbeitet werden sollen.
- Dazu erfassen sie durch Beobachtungen und Gespräche mit den Kindern, welche Fragen, Interessen und Bedürfnisse die Kinder haben, welches Lebensthema sie aktuell beschäftigt.

- Die Pädagoginnen und Pädagogen analysieren, welche Kompetenzen Kinder in der Bearbeitung des Vorhabens erwerben können. Dazu übertragen sie sowohl die Ziele der Rahmenlehrpläne wie die Ziele der erzieherischen Tätigkeiten auf das Projektvorhaben.
- Die Pädagoginnen und Pädagogen führen mit den Kindern und nach Möglichkeit mit Eltern eine Aufgabensammlung zum Projektvorhaben durch.
- Sie planen mit den Kindern differenzierte Tätigkeiten für Klein- und Großgruppen.
- Sie strukturieren Räume und Material so, dass die Kinder vielfältige Möglichkeiten zum selbstbestimmten Bearbeiten des Projektvorhabens vorfinden.
- Die Pädagoginnen und Pädagogen dokumentieren die einzelnen Projektschritte mit den Kindern.
- Dabei werten sie mit den Kindern aus, welche Kenntnisse sie erworben haben und welche Erfahrungen ihnen wichtig waren.
- Sie besprechen mit den Kindern, welche Fragen und Ideen sie im weiteren Verlauf des Projekts bearbeiten wollen.

Zur Integration von Kindern mit unterschiedlichen Begabungen und Benachteiligungen:

- Die in der Schule für das Kind zuständige Pädagogin (Bezugserzieherin, Klassenlehrerin) führt bereits vor der Einschulung Gespräche mit den Eltern, um die individuellen Entwicklungsbesonderheiten des Kindes kennenzulernen. Der hier festgestellte Förderbedarf wird festgehalten. Die Facherzieherin für Integration fungiert als „Brückenbauerin“ zwischen den Einrichtungen und dem Elternhaus.
- Besucht das Kind vor der Schule eine Kita, finden Hospitationen und Gespräche in der Kita statt. Das Kind schaut sich in Begleitung vertrauter Erwachsener die Schule an und lernt das Gebäude, den Klassen- und Gruppenraum sowie dort arbeitende Personen kennen.

- Lernmittel werden so ausgewählt, dass sie von allen Kindern möglichst eigenständig verwendet werden können.
- Die Räume werden so ausgestattet, dass Kinder mit besonderem Förderbedarf individuell gefördert werden können, sei es durch Ruhezonen, sei es durch Möglichkeiten für spezielle Therapieangebote, sei es durch eine anregende Lernumgebung, die den Kindern selbstständige Gestaltungsmöglichkeiten bietet.
- Die Pädagoginnen und Pädagogen achten darauf, dass sich die Lebenswelten von Kindern mit und ohne Behinderung nicht trennen. Integrative Spielprozesse werden unterstützt. Einzelangebote für Kinder mit Behinderung gibt es nur, wenn sie auch für nicht behinderte Kinder passen.
- Bei Klassenfahrten werden Reiseziele gewählt, die es ermöglichen, alle Kinder der Klasse mitzunehmen und keines zurückzulassen.
- Zu diesem Zweck hospitieren auch die Therapeuten von Zeit zu Zeit im Unterricht und bei den unterrichtsergänzenden Bildungsangeboten.
- Kindern mit besonderen Begabungen wird die Nutzung außerschulischer Lernmöglichkeiten (zum Beispiel Regionale Begabengruppen, Mathematik-Olympiade, Kinder-Universität u. ä.) im Sinne von Enrichment-Strategien ermöglicht.

Zur Raumgestaltung und zum Materialangebot:

- Die Individualität der Kinder wird geachtet, indem jedes Kind einen Platz hat, an dem es seine persönlichen Dinge sicher aufbewahren kann.
- Besondere Interessen von Jungen und Mädchen an der Raumgestaltung werden mit ihnen analysiert und bei der Gestaltung der Räume berücksichtigt.
- Es gibt Rückzugsräume für die Kinder, wo diese eine Zeitlang ungestört unter sich sein können: Höhlen, Galerien oder Ähnliches im Innern; Schuppen, Plätze hinter Hecken, Baumhäuser oder Ähnliches im Freien.

- Lernwerkstätten oder „Lerninseln“ unterstützen die Herausbildung spezifischer Interessen und regen selbstbestimmtes Lernen an.
- Küche, Fahrrad-, Holz- und Elektrowerkstatt und andere Werkstätten ermöglichen Kindern, Dinge ihres Alltagslebens in Schule oder Hort nach ihren Vorstellungen zu produzieren oder wieder herzurichten.
- Bewegungsbaustellen in Innen- und Außenräumen fordern zu vielfältigen Bewegungserfahrungen heraus.
- Es existieren wohnlich gestaltete und kommunikationsfördernde Räume, in denen Kinder und Erwachsene ihre Mahlzeiten gemeinsam einnehmen können.
- Vielfältige Medien sind den Kindern auch für eigenständige Erkundungen zugänglich.
- Die Lern- und Spielmaterialien sind in den Räumen sichtbar und für die Kinder frei zugänglich.
- Die Lern- und Spielmaterialien berücksichtigen geschlechtsspezifische Interessen der Mädchen und Jungen.
- Notwendige Regeln zur Nutzung des Materials werden mit den Kindern ausgehandelt.

Zur Gestaltung einer gesunden Schule:

- Die Gestaltung von Innen- und Außenräumen erlaubt vielfältige Bewegungsmöglichkeiten und bietet Kindern ausreichende Bewegungsanreize.
- Die Zeiten für die Einnahme von Mahlzeiten sind so bemessen, dass alle Kinder in Ruhe und ohne Zeitdruck frühstücken, zu Mittag essen und ihren Nachmittagsimbiss einnehmen können.
- Das Mittagessen muss nicht unbedingt in großen und oft sehr lauten Mensen oder Cafeterien eingenommen werden. Es gibt auch die Möglichkeit, hierfür den Kindern vertraute Gruppen- oder Klassenräume zu

nutzen. Dies ermöglicht auch, Kindern, die nicht mitessen – z. B. weil sie später mit ihren Familien essen – an dieser Situation teilnehmen zu lassen.

Zur Zeitgestaltung und Rhythmisierung des Schulalltags:

- Manche Schulen trennen den Tagesplan noch nach „Kernzeit“ und „Freizeit“. In der Sonnenblumen-Grundschule wird dabei zwischen verschiedenen Arten von „Freizeit“ unterschieden:
  - der klassengebundenen Freizeit, welche die jeweiligen Schüler in ihrer auch aus dem Unterricht gewohnten Gruppenstruktur gemeinsam mit der Erzieherin oder auch der Klassenlehrerin verbringen,
  - der kursgebundenen Freizeit, in der sie sich für einen definierten Zeitraum (beispielsweise ein Jahresquartal) für einen inhaltlich festgelegten klassen- und jahrgangsübergreifenden Kurs (z. B. Theaterspielen, Radfahrtraining, Keramik) entscheiden,
  - und der ungebundenen Freizeit, die die Schülerinnen und Schüler spontan an verschiedenen Orten (z. B. Bibliothek, PC-Werkstatt, Entspannungsraum) selbstbestimmt gestalten können.
- Es hat sich in der Praxis bewährt, einen Wochenabschluss explizit auszuweisen, da diese Zusammenkunft für das Gemeinschaftserleben wichtig ist und sich auch günstig mit einer „Bilanz“ verbinden lässt. Allerdings sollten hier nicht primär Leistungen abgefragt werden, sondern vor allem das Wohlbefinden der Kinder. Ein musisch gestalteter Wochenabschluss am Freitag, eine „Geschichte“ oder ein anderes, von Zeit zu Zeit wechselndes „Abschiedsritual“ bieten sich an.

Jede der hier zitierten Konkretionen ist irgendwo schon unter ähnlichen Bedingungen wie denen der Berliner offenen Ganztagsgrundschule realisiert und damit „machbar“. Jedes Beispiel stellt in sich ein wertvolles Element einer kindbezogenen Schulwirklichkeit dar. Es wäre jedoch wenig – im Sinne einer nachhaltigen kindorientierten Entwicklung – gewonnen, wenn sich die Akteure pragmatisch auf das eine oder andere Beispiel verständigen würden,

ohne dass dieses in eine konzeptionell aufgefasste Schulentwicklungsstrategie eingebettet wäre. Das Schlusskapitel des Bildungsprogramms listet deshalb Entwicklungsziele auf, die im Hinblick auf zentrale Entwicklungsthemen systematisiert werden und die zugleich Qualitätskriterien für eine Selbstevaluation der Schulen darstellen können. Im Einzelnen werden diese ca. 70 Entwicklungsziele unter folgenden Kriterien geordnet:

#### Entwicklungsziele

- mit Bezug auf das physische und psychische Wohl der Kinder
- mit Bezug auf die Förderung der Selbstständigkeit und Mitwirkungskompetenzen der Kinder
- mit Bezug auf die Integration von Kindern mit besonderen Begabungen und mit besonderem Förderbedarf
- mit Bezug auf die Raumgestaltung
- mit Bezug auf den Umgang mit der Zeit
- mit Bezug auf die Kooperation im Team und mit den außerschulischen Partnern
- mit Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Eltern
- mit Bezug auf Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung

Zu jedem dieser Bezüge finden sich eine Reihe von Entwicklungszielen mittlerer bis unmittelbar anschaulicher Konkretheit; zusätzlich ist zu jedem Entwicklungsziel in einer Matrix benannt, welcher der Akteure für die Realisierung verantwortlich ist. Als Beispiel sei hier die erste Matrix zitiert:

## Entwicklungsziele mit Bezug auf das physische und psychische Wohl der Kinder

Entwicklungsziel		verantwortlich für die Realisierung				
		Pädagoginnen und Pädagogen	Senatsverwaltung	Schulträger	Träger der Jugendhilfe	Eltern
1	Jedes Kind hat in der Schule eine Anlaufstelle, wo es in besonderen Belastungssituationen Rat und Hilfe bekommt und jederzeit einen verlässlichen, ihm persönlich vertrauten erwachsenen Ansprechpartner findet.	●				
2	Für die Kommunikation mit Migranteneltern und Migrantenkindern, die der deutschen Sprache nicht hinreichend mächtig sind, stehen Helfer bereit, die übersetzen können.	●	●	●	●	●
3	Jedes Kind hat jeden Tag Zeit und Raum für selbstbestimmtes Tun und ungestörte Aktivitäten.	●				
4	Jedes Kind hat die Möglichkeit, sich seine Spielpartner selbst auszuwählen.	●				●
5	Es gibt eine entwickelte Praxis der Konfliktregulierung unter den Schülerinnen und Schülern.	●				
6	Es gibt tägliche Bewegungszeiten in der Schule.	●				

7	Jedes Kind hat jederzeit Zugang zu frischem Obst und kostenlosen Getränken (Wasser, Saftschorle, Tee).	•	•	•	•	•
8	Kinder, die die Frühbetreuung vor Unterrichtsbeginn wahrnehmen, bekommen dort ein gesundes Frühstück. Für das Pausenfrühstück am späteren Vormittag wird eine spezielle Frühstückszeit reserviert, damit alle Kinder in Ruhe essen können.	•	•	•	•	•
9	Das Mittagessen wird gemeinsam mit den Lehrerinnen und Lehrern und/oder Erzieherinnen und Erziehern in einer besonders gepflegten Atmosphäre eingenommen. Jede Form der Massenspeisung ist zu vermeiden.	•		•	•	•
10	Es gibt auch am Nachmittag einen Imbiss für den „kleinen Hunger zwischendurch“.	•	•	•	•	•

Das Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule zeigt sich in allen seinen Facetten als ein Entwicklungsprogramm, das auf die Gestaltung und Pflege eines „guten Schullalltags“ ausgerichtet ist. Denn die Erfahrungen der Kinder in den täglich wiederkehrenden „kleinen“ und scheinbar nebensächlichen Situationen im Schulalltag haben erheblichen Einfluss auf die Bildungserfahrungen der Kinder. Sie entscheiden – vielleicht mehr als der Unterricht und außerunterrichtlich geplante Aktivitäten – darüber, ob und wie sich ein Mädchen, ein Junge als selbstwirksames und verantwortliches Mitglied einer Gemeinschaft erleben kann, ob sie oder er Solidarität durch die Gemeinschaft erfahren kann. Der sogenannte heimliche Lehrplan einer Schule, der mehr implizit als explizit das Leben in der Schule bestimmt, entscheidet, wer oder was „zählt“. Bildungsbedeutsam sind darüber hinaus alle alltäglichen Vorgänge, zu denen unter anderem die persönliche Begrüßung und Verabschiedung der Kinder (und Eltern) zählen. In solchen respektvollen Verhaltensformen üben die Pädagoginnen und Pädagogen eine Vorbildfunktion aus.

## Quellen

BJK (Bundesjugendkuratorium) (2001): Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Jugendhilfe und Bildung“. Bonn ([www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999-2002/bjk\\_2001\\_stellungnahme\\_zukunftsfahigkeit\\_sichern.pdf](http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999-2002/bjk_2001_stellungnahme_zukunftsfahigkeit_sichern.pdf); 9.10.2009).

Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule (2007): Gestaltungsprinzipien, Aufgabenfelder und Entwicklungsziele. Autoren: Jörg Ramseger, Christa Preissing, Ludger Pesch. Mit Reportagen von Barbara Leitner. Im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, der LIGA der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege und des Dachverbands Berliner Kinder- und Schülerläden (DaKS), Berlin ([www.ina.fu-berlin.de/feature/Bildungsprogramm\\_Ganztagschule.html](http://www.ina.fu-berlin.de/feature/Bildungsprogramm_Ganztagschule.html); 9.10.2009); Buchausgabe in Vorbereitung.

Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2005): Leitbild für die offene Ganztagsgrundschule. Berlin ([www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/berlin\\_macht\\_ganztags\\_schule/leitbild\\_offene\\_ganztagsgrundschule.pdf?start&ts=1227703621](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/berlin_macht_ganztags_schule/leitbild_offene_ganztagsgrundschule.pdf?start&ts=1227703621); 29.10.2009).

## Anhang: Antworten von Kindern und Jugendlichen

# „Das Schönste“ und „das Blödeste“ an Schule

### *Einführender Kommentar von Katrin Hille*

Was mögen Schüler an der Schule und was mögen sie nicht? In einer Studie am Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL) an der Universität Ulm, bei der es um den Tagesablauf der Kinder und Jugendlichen ging und viel gefragt und gemessen wurde,<sup>26</sup> wollten wir auch zu dieser Frage etwas wissen. Über 200 Kinder und Jugendliche aller drei Schularten haben zwischen 2004 und 2006 einen Fragebogen ausgefüllt, in dem sie auch danach gefragt wurden, was aus ihrer Sicht das Schönste und das Blödeste an der Schule sei.

In unserem Fokus standen Ulmer Schülerinnen und Schüler im Alter von ungefähr 11 Jahren (einige wenige waren 9 Jahre alt, manche auch 12) und 15 Jahren (bzw. ein Jahr älter oder jünger). Sie alle beantworteten diese Frage meist mit wenigen Worten. So kurz die Antworten auch sind, sie zwingen uns Erwachsene, die Schule wieder aus Schüleraugen zu sehen – und regen zum Nachdenken an.

---

26 Vgl. Angermair, V. (2008): Eine empirische Untersuchung zu Bewegung und Ernährung bei 11- und 15-jährigen Jugendlichen. Medizinische Dissertation, Universität Ulm; Habres, M. (2008): Eine empirische Untersuchung zum Konsum von Bildschirmmedien bei 11- und 15-jährigen Jugendlichen. Medizinische Dissertation, Universität Ulm; Manske, J. (2007): Die Beanspruchung von Schülern während des Schulunterrichts und in der Freizeit unter Berücksichtigung der Bewegungsaktivität: eine psychophysiologische Feldstudie. Medizinische Doktorarbeit, Universität Ulm; Rohbeck, C. (2007): Emotionale Beanspruchung von Schülern während der Schulzeit und in der Freizeit unter Berücksichtigung des Medienverhaltens: eine psychophysiologische Feldstudie. Medizinische Doktorarbeit, Universität Ulm.

## Was mögen Schülerinnen und Schüler am meisten an der Schule, was mögen sie überhaupt nicht?

Alter (Jahre)	„Das Schönste an Schule“	„Das Blödeste an Schule“
<b>Schülerinnen am Gymnasium</b>		
9	Freunde, lernen	nichts
10	meine gute Klasse und meine Freunde	ein paar bestimmte Lehrer
10	Freunde, dass man etwas gelernt hat	das frühe Aufstehen
10	Freunde, Englisch	Musik
10	Pause	Mittagsschule, früh aufstehen
10	Mathematik, Pause	Arbeiten, Tests schreiben
10	Deutsch, Mathe, Sport, Freunde	HA (Hausaufgaben)
10	Lehrer, Freunde	Warten vor dem Klassenzimmer
10	Spannende Themen	schwere Tests
10	Pausen, Theater, Ausflüge	Schreiben
10	Lernen, mit Freunden zusammensein	Aufstehen
11	Englisch, Musik, Pause	Mathe, lang an der Theke stehen, kurze Pausen
11	Kunst und Sport und Pause	dass sie so früh beginnt
11	Sportunterricht, Vokabeln, Pause, Kunstunterricht, Englischunterricht	Matheunterricht, Religionsunterricht, Abfragen, schwierige HA
11	Sport, Freundin sehen	Musik, früh aufstehen
11	Pausen, Ferien	lang Schule haben
11	Freunde	aufstehen
14	ich bin mit Freunden zusammen und da macht Schule mehr Spaß	langweilige Stunden
14	mit den Leuten, die man mag, zusammenzusein	der Unterricht
14	die Pause	der Unterricht
14	die Pausen	dass man nicht rauchen darf

Alter (Jahre)	„Das Schönste an Schule“	„Das Blödeste an Schule“
14	meine Freunde treffen, interessante Dinge lernen, in der Gemeinschaft sein	der Notendruck und so, wenn langweiliger Stoff (z.B. in Latein) durchgenommen wird
15	Freunde und nette Lehrer, bei denen der Unterricht Spaß macht	Zicken und gemeine Lehrer
15	Pause	Lernen, Noten
15	die Pausen	-
15	dass ich meine Freunde sehe	die vielen Exen
15	dass ich meine Freundinnen treffe, manchmal (z.B. bei Liebeskummer) dass ich abgelenkt werde	das Lernen, Aufpassen, Konzentrieren, blöde Lehrer (nicht alle)
15	man trifft seine Freunde	Noten
16	meine Freunde	alles außer meinen Freunden
16	meine Freunde, die Pausen, teilweise der Unterricht	Nachmittagsschule, so viel Lernen
<b>Schülerinnen an der Realschule</b>		
10	die Pausen, Mitschüler	die Hausaufgaben
10	Ethik und Deutsch	-
10	Pause	Unterricht
10	Filme, Sport, Musik	Lehrer, die mich nicht ernst nehmen
10	nette Lehrer, Freunde, Aktivitäten	Hausaufgaben
11	meine Freunde treffen	der Matheunterricht!
11	dass man mit allen seinen Freunden zusammensein kann	die Jungen aus meiner Klasse
11	AG	dass es keinen Aufzug gibt
11	Pause, deutsch	Exen, Schulaufgaben, Mathe
11	Freunde	Mittagsschule
11	-	-
11	Größe der Schule	-
11	Arbeitsgemeinschaften	Hänseleien
11	Schule	Gewalt, WC, Zigarette

Alter (Jahre)	„Das Schönste an Schule“	„Das Blödeste an Schule“
11	BK (Bildende Kunst)	Stress
11	Freunde, Schule	unangekündigte Tests, eine Klassenkameradin
11	Musik, Mathe, Ferien	Deutsch, Ewg
12	Schwimmen, BK, andere Fächer	Hausaufgaben, schlechte Noten
12	eigene Kunstklasse	Tests
14	ich mag Mathe und Lernen auch sehr gern; die Schule finde ich o.k.	wenn es mehrere KA in der Woche gibt
14	meine Freunde, die ich dort treffe	die gestressten Lehrer, über die man aufregen muss
14	meine Freunde sehen, Geschichte	Mathe, manche Lehrer
14	jeden Tag Freunde wieder zu treffen, Neues erleben, und die viele Freizeit, die einem noch bleibt	schlechte Noten
14	meine Freunde	KA (Klassenarbeit), HA
14	die große Pause und meine Schulfreunde	-
14	meine tollen Freunde	die schweren Fächer, z.B. Physik
14	meine Freunde, meine Arbeit, wenn ich später mal studiere	schlechte Noten
14	etwas zu lernen und Spaß zu haben, manchmal macht Schule Spaß	früh aufstehen und wenn die Lehrer rumzicken
15	meine Freunde, Biologie, Deutsch	Klassenarbeiten, Mathe
15	Freunde, das Fach Musik und Erdkunde	das Fach Bio und ein paar Lehrer
15	dass ich etwas lerne, was ich noch nicht wusste	wenn man sich nicht konzentrieren kann
15	Kameraden treffen und der Spaß und Sport	autoritäre Lehrer und Biologie und Mathe
15	-	-
15	Große Pause	Erdkunde

Alter (Jahre)	„Das Schönste an Schule“	„Das Blödeste an Schule“
15	dass ich mit meinen Freunden zusammen bin und mit ihnen Spaß habe	Lehrer, HA, Noten
15	-	-
15	meine Freunde, Sport, Mathe, Musik	Mittagsschule, Englisch
15	dass man sich weiterbildet u. etwas Neues lernt, die vielen Ferien	wenn ich eine schlechte Note schreibe, finde ich die Schule immer blöd
15	Ferien	Unterricht, Lehrer
15	dass man den ganzen Tag seine Freunde, die Klasse trifft und zusammen einen Tag verbringt	dass sie so lange ist und dass manche Lehrer nichts von ihrem Job verstehen bzw. von ihrem Fach
15	die Pause	Chemie
15	die Pause, meine Freunde	meine ganz alten Lehrer, bei denen ich nicht so viel lerne, weil sie sich zum Teil nicht durchsetzen können
15	meine Freunde treffen	Arbeiten, Tests, Noten
15	meine Freunde zu sehen	die Lehrer
16	meine Freunde	Klassenarbeiten
16	Mathe, Bio, meine Freunde	frühes Aufstehen, so weit weg
16	Sport, Englisch, Freunde	die dummen Kommentare der Lehrer manchmal
<b>Schülerinnen an der Hauptschule</b>		
10	Pause, Mathe, Nachmittag, Schule, Englisch, Deutsch, Sport, Schwimmen	WZG (Fächerkombination Welt-Zeit-Gesellschaft), Schlägerei, dumme Schüler
10	Klassenzimmer	WC
10	Pause, Englisch	WC
11	Pausenhof	aufpassen
11	Englisch, Sport, Hip Hop	Hausaufgaben, Zicken, Schläger
11	Englisch	Lernen
11	Freunde, Noten, nach der Schule guten Beruf	Hausaufgaben

Alter (Jahre)	„Das Schönste an Schule“	„Das Blödeste an Schule“
11	Freunde	Freundin nicht in der gleichen Klasse
11	Pause	WC
12	Große Pause	Lehrer schimpfen
12	montags erst um 8:30 Schule	Montags bis 16:10
12	Große Pause	Hauptschüler haben kleineren Pausenhof
12	Große Pause	im Unterricht ruhig sitzen
12	Freunde	alles ist super
12	Freunde, Lehrer	Stief
14	Freunde	Lehrer, arbeiten, lernen
14	gute Noten schreiben, Freunde sehen	die vielen Regeln
14	die netten Lehrer, dass die Schule schön klein ist (kleine Klassen), dadurch haben die Lehrer mehr Zeit für den einzelnen	dass manche ziemlich fies sind und einen ärgern
14	Freunde und Ferien	Lernen und Stillsitzen
15	Freunde treffen	Lehrer, die schreien
15	Ausflüge, weniger Tests	die Regeln
15	Freunde	Prüfungen
15	mit Freunden in der Schule sitzen und ihnen was erklären, wenn sie es nicht wissen	Hausaufgaben
15	Freunde	kurze Pausen
16	Freunde, meine Klasse	Nachmittagsschule um halb zwei
16	Freunde, Freizeit	dass die Schule so früh anfängt: ich bin da immer so müde und schlapp
16	der Sport, die Freunde	die Hausaufgaben
<b>Schüler am Gymnasium</b>		
9	BK	Mittagsschule
10	Eltern weg	mein Bruder
10	Pause, Sport, Erdkunde, Biologie	kurze Pause

Alter (Jahre)	„Das Schönste an Schule“	„Das Blödeste an Schule“
10	Sport	Englisch
10	Pausen, Ausflüge, Sporttage, Erdkunde, Biologie, Sport	ein paar Lehrer, BK, Mathe
10	Sport	BK
10	Lehrer	Stühle
10	manchmal keine Hausaufgaben	schlechte Noten
11	Erdkunde Lehrer	BK Lehrer
11	Spielen, Wettbewerbe	Klassenarbeiten, Strafarbeiten
11	Deutsch, Erdkunde, Englisch, Religion, Sport, Pause	unfreundliche Lehrer
11	nette Lehrer	-
11	Gemeinschaft	Lehrer
11	Computerraum	-
11	gute Noten, Freunde	langweiliger Unterricht
14	Kumpels zu treffen	Hausaufgaben
14	Freunde treffen, Neues lernen	schlechte Noten
14	Sportunterricht, Mathematik, Pause	Stegreifaufgaben, Schulaufgaben
14	in der Pause mit Kumpels treffen	Lehrer, die Vorurteile gegen mich haben, Lehrer, die kein Selbstbewusstsein haben
14	Freunde treffen, gute Noten schreiben	schlechte Noten schreiben
14	Freunde, Sportunterricht	KA, Französischunterricht
15	das Lernen	die Schulaufgaben
15	Freunde treffen	Schulaufgaben, Abfragen
15	dass ich meine Freunde treffe und etwas lerne	Hausaufgaben
15	Freunde	Hausaufgaben
15	Mathe mit Herrn *...*, Pause, Schulschluss	Deutsch mit Frau *...*
15	Pause	Unterricht

Alter (Jahre)	„Das Schönste an Schule“	„Das Blödeste an Schule“
15	Freunde, sinnvolle Sachen lernen, was selten vorkommt	Langeweile, schwachsinniges Lernen, viel Arbeit zu Hause
15	Freunde	frühes Aufstehen
<b>Schüler an der Realschule</b>		
10	Sport, Schwimmen	Schulaufgaben
10	Pause	Hausaufgaben
10	Sport, BK	Deutsch
10	freundliche Lehrer	Gewalt am Brezelhaus
11	Pause, Fächer: Schwimmen, Erdkunde	frühes Aufstehen
11	meine Freunde treffen	-
11	Unterricht manchmal, Pause	Musik, Kunst
11	Hitzefrei, keine Hausaufgaben, Pausen	Tests, Hausaufgaben
11	Englisch	-
11	Sport	-
11	Sport, Freunde	Hausaufgaben
11	viele Freunde	-
11	viele Freunde	Tests, Hausaufgaben
11	Ferien	-
11	Ferien	-
11	Chemie	BK, EWG (Fächerkombination Erdkunde-Wirtschaftskunde-Gemeinschaftskunde)
11	Tischkicker	viele Stunden
11	die Ferien	Hausaufgaben
11	Lehrer	Hausaufgaben
11	Freunde	Hausaufgaben
14	meine Freunde	die Arbeiten
14	Freunde	dass sie so früh anfängt

Alter (Jahre)	„Das Schönste an Schule“	„Das Blödeste an Schule“
14	Pause	unfähige Lehrer
14	wenn die Schule ausfällt	wenn die Schule doch stattfindet
14	Schule ist nicht schön	Hausaufgaben, Tests
15	Sport	Französisch
15	die große Pause	wenn Herr *...* mich anschreit
15	Freunde, Sport	Lehrer, mit denen ich mich nicht verstehe
15	Große Pause, Freunde	Unterricht
15	die Pausen, die Leute	der Unterricht
15	Freunde, Pause, Ferien	Lernen
15	Pause	-
15	Technikunterricht, Pause	-
15	mit meine Kumpels eine rauchen	Rauchverbot
15	Sport	früh aufstehen, 6 Stunden (Mittags- schule) lernen, HA, Lehrer
15	Pause	Mittagsschule
15	mit den Freunden eine rauchen	Rauchverbot
16	wenn sie aus ist	die Stunden
16	Sport, Mathe	Englisch
16	Pause, Ferien	der Rest
<b>Schüler an der Hauptschule</b>		
10	Englisch	Strafarbeiten, Nachsitzen
10	Schwimmen	Kunst
11	Mathematik	Deutsch
11	Große Pause	Englisch
11	Große Pause	Unterricht
11	Schwimmen, Ferien	Unterricht
11	Freundin	Lernen
11	nichts	alles

Alter (Jahre)	„Das Schönste an Schule“	„Das Blödeste an Schule“
11	Freunde	Lernen
11	-	alles
12	Pausen	Lehrer
12	Freunde	zu kurze Pause
12	Schwimmen, Sport, Englisch, Technik	-
14	Ausflüge	Hausaufgaben
14	man lernt Leute kennen	dass die Ausländer einen immer schubsen und wenn man was sagt, schlagen sie zu
14	bildet	jeden Tag so früh aufstehen
14	dass ich mit Freunden zusammen bin	dass die immer so früh anfängt
15	die Freunde in der Klasse zu haben	die Schule ist so klein
15	dass man immer mit Freunden ist	dass man so früh in die Schule gehen muss
15	die Pause und Leute kennenlernen	Mittagsschule
15	die anderen Kinder	nichts
15	alles	dass Schüler rauchen in der Raucher-ecke
15	aus haben	in sie gehen
15	dass ich gute Freunde habe	weiß nicht
15	meine Freunde zu sehen und gute Noten zu bekommen	wenn man mich stresst
15	Sport	Große Pause
16	meine Freundin und Freunde, Pausen und wenn sie aus ist	man darf hier nicht rauchen

## Die Autorinnen und Autoren

*Rebekka Bendig*

Selbstständige Beraterin und Trainerin für Partizipationsfachkräfte und Moderatorin für Kinder- und Jugendbeteiligung; u.a. Referentin der Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendhilfe – AGJ für das Projekt Kinder- und Jugendreport zur UN-Berichterstattung

Arbeitsschwerpunkte: Prozessbegleitung, Fachkräfteausbildung und Strukturberatung, Partizipation von Kindern und Jugendlichen, Kinderrechte in der Praxis, Zukunftswerkstätten, Team- und Leitbildentwicklung

[www.rebekka-bendig.de](http://www.rebekka-bendig.de)

*Dr. Ludwig Bilz*

Dipl.-Psychologe; wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Technischen Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften

Arbeitsschwerpunkte: Schulforschung, Psychische Gesundheit im Kindes- und Jugendalter, Gewalt in der Schule

[www.tu-dresden.de/die\\_tu\\_dresden/fakultaeten/erzw/erzwisg](http://www.tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwisg)

*Felix Brümmer, M.A.*

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt/Main

Arbeitsschwerpunkte: Ganztagserschulungsforschung, Forschungen zum Grundschulübergang und sozialen Disparitäten im Bildungssystem

[www.dipf.de](http://www.dipf.de)

*Oggi Enderlein*

Dipl.-Psychologin, Supervisorin BDP, Leitung der „Werkstatt Schule wird Lebenswelt“ im Programm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung; Mitbegründerin und Vorstand der „Initiative für Große Kinder“ e. V.

Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Beratung, Supervision, Fortbildung und Publikationen für Erwachsene, die mit Kindern leben und arbeiten; Schulentwicklung unter entwicklungs-, gesundheits- und lernpsychologischen Aspekten

[www.ganztaegig-lernen.de](http://www.ganztaegig-lernen.de)

[www.initiative-grosse-kinder.de](http://www.initiative-grosse-kinder.de)

*Dr. Natalie Fischer*

Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen am DIPF, Frankfurt/Main

Arbeitsschwerpunkte: Ganztagschulforschung, Entwicklung und Förderung von Motivation, Selbstkonzept und Schulleistungen in der Sekundarstufe, Motivstrukturen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften

[www.dipf.de](http://www.dipf.de)

*Dr. Katrin Hille*

Dipl.-Psychologin; Forschungsleiterin am Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen, Universität Ulm

Arbeitsschwerpunkte: Evaluation von Lernkonzepten, Übertragung von Ergebnissen und Impulsen aus den Neurowissenschaften auf das institutionelle Lernen

[www.znl-ulm.de](http://www.znl-ulm.de)

*Carla Koch*

Rektorin der Godehardschule (Grundschule) Göttingen

Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung eines Schulprogramms unter Beteiligung von Schülern und Eltern, Gestaltung einer ansprechenden Lernumgebung durch Lehrer, Schüler und Eltern, Umwandlung einer Halbtagsschule in eine Ganztagschule

[www.godehardschule.de](http://www.godehardschule.de)

*Prof. Ludger Pesch*

Professor für Erziehungswissenschaft und Elementarpädagogik an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin und Direktor im Institut für den Situationsansatz in der Internationalen Akademie an der Freien Universität Berlin

Arbeitsschwerpunkte: Bildung und Erziehung der Kindheit, Leitung und Teamentwicklung in sozialen Organisationen, professionelle Kommunikation, Bildungspartnerschaft und Kooperation im Gemeinwesen

[www.ina-fu.org](http://www.ina-fu.org)

*Katharina Priemer*

Kommissarische Konrektorin der Godehardschule

Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung eines Schulprogramms unter Beteiligung von Schülern und Eltern, Gestaltung einer ansprechenden Lernumgebung durch Lehrer, Schüler und Eltern, Umwandlung einer Halbtagsschule in eine Ganztagschule

[www.godehardschule.de](http://www.godehardschule.de)

*Dr. Wolfram Rollett*

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulentwicklungsforschung (IfS), Technische Universität Dortmund

Arbeitsschwerpunkte: Qualität von Ganztagsangeboten, Zufriedenheitsbewertungen im Ganztagskontext, Bedingungen einer erfolgreichen Ganztagschulentwicklung, Vermeidungsmotivation, Lern- und Problemlöseprozesse

[www.ifs-dortmund.de](http://www.ifs-dortmund.de)

*Vincent Steinl*

Student an der Technischen Universität Berlin; Gründungsvorsitzender des Bildungswerks für Schülervertretungsarbeit in Deutschland e. V.

Arbeitsschwerpunkte: Aufbau des Netzwerks der SV-Berater/innen und Weiterentwicklung des pädagogischen Konzept des SV-Bildungswerks zur Unterstützung von Schülerbeteiligung durch Peer-Training, Verbreitung des Klassenrats als basisdemokratisches Austauschgremium

[www.sv-bildungswerk.de](http://www.sv-bildungswerk.de)

*Barbara Tennstedt*

Mitglied des Vorstands von FiPP e. V. – Fortbildungsinstitut für die pädagogische Praxis, Berlin

Arbeitsschwerpunkte: Kinder aus Migrationsfamilien in Kindergarten und Schule, Entdeckendes Lernen und Lernwerkstätten, Beteiligung von Kindern und Eltern an Schule

[www.fippev.de](http://www.fippev.de)

## Impressum

### *Herausgeber*

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH (DKJS)

### *Gesamtredaktion*

Dr. Angela Borgwardt

### *Lektorat*

Dr. Angela Borgwardt

### *Satz & Layout*

media production bonn gmbh, Bonn

### *Weitere Informationen zum Thema erhalten Sie im Internet unter*

[www.ganztaegig-lernen.de](http://www.ganztaegig-lernen.de)

[www.ganztagsschulen.org](http://www.ganztagsschulen.org)

2. aktualisierte Auflage, Berlin 2012

© Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Berlin 2009

Tempelhofer Ufer 11

10963 Berlin

[www.dkjs.de](http://www.dkjs.de)

### *Bildnachweis:*

Rebekka Bendig (Titelfoto + Beitrag Bendig)

Barbara Tennstedt (Beitrag Tennstedt)

Carla Koch (Beitrag Koch/Priemer)

David Weigend, SV-Bildungswerk (Beitrag Steinl)

### *Haftungshinweis:*

Trotz sorgfältiger Kontrolle können die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung und die Autoren und Autorinnen keine Haftung für die Inhalte externer Links übernehmen. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

## **Themenheft 12**

ISBN 978-3-940898-15-9













„Lernen für mehr Ganztägig lernen.“ ist ein Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds.



**Themenheft 12**

ISBN: 978-3-940898-15-9