

IDEEN FÜR MEHR!

ganztagig lernen.

Schule ist meine Welt *Ganztagsschule aus Sicht der Kinder*

Oggi Enderlein

Themenheft 08

Eine Publikationsreihe der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung
im Rahmen von „Ideen für mehr! Ganztagig lernen.“



Schule ist meine Welt

Ganztagschule aus Sicht der Kinder

Oggi Enderlein

Themenheft 08

Eine Publikationsreihe der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung im Rahmen von „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“

I. Die Lebenssituation von Kindern in Deutschland	7
II. Die Bedeutung alterstypischer Vorlieben für die körperliche, geistige, emotionale und soziale Entwicklung	25
III. Ganzttag: ein attraktives Angebot	45
IV. Lernen und leben in der Ganzttagsschule	53

Vorwort

Als die erste Ausgabe dieser Broschüre erschien, hatte Deutschland gerade angefangen, sich intensiver mit dem Thema Ganztagschule auseinanderzusetzen. Erst wenige Experten kannten den Unterschied zwischen „verlässlicher Halbtagschule“, „offener Ganztagschule“ oder „gebundener Ganztagschule“. Mittlerweile sind diese Begriffe ebenso geläufig wie „Rhythmisierung“, „Kooperation mit außerschulischen Partnern“, „Projektlernen“, „Service-Learning“ oder „Bildungslandschaften“. Ganztagschulen sind heute gang und gäbe. Welche Lern- und Lebenswelt sich aber hinter den Schultoren öffnet, ist bundesweit jedoch noch immer sehr unterschiedlich.

Für die verantwortlichen Erwachsenen ist die Organisation des „Ganztages“ ein zentrales Thema. Oft lenken räumliche, finanzielle und personelle Probleme aber von der Frage ab, was es eigentlich für die Kinder bedeutet, wenn sie die längste Zeit des Tages in der Schule verbringen müssen – oder dürfen.

Eine wertvolle Hilfe bei der Umsetzung von guten Ganztagschulen bieten inzwischen zahlreiche Untersuchungen, zum Beispiel die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG-Studie). Neuere Forschungen zur Lebenssituation, zur Freizeitgestaltung, zum Wohlbefinden von Kindern geben zudem wichtige Hinweise, was welchen Kindern in unserem Land fehlt, um sich gut und gesund

entwickeln zu können. Darüber hinaus haben mehrere Bundesländer Qualitätsmerkmale für eine gute Ganztagschule entwickelt.

Jugendliche reflektieren ihre Interessen und können diese offensiv vertreten. Jüngere Schulkinder nehmen die Gegebenheiten ihres Lebens dagegen eher hin; Bedürfnisse und Nöte äußern sie oft indirekt. Wenn es um die Gestaltung von Ganztagschule bis etwa zur siebten Klasse geht, ist es deshalb wichtig, die Botschaften der Schülerinnen und Schüler wahr- und ernst zu nehmen. So liegt der Fokus dieser Publikation auf der Frage, was speziell diese „Großen Kinder“ brauchen, um sich nicht nur geistig, sondern auch körperlich, emotional und sozial gut und gesund entwickeln zu können.



I. Die Lebenssituation von Kindern in Deutschland

Offenbar fehlt es vielen Kindern in Deutschland an einem positiven Selbstwertgefühl. Es ist die Aufgabe der Erwachsenen, Kindern die Möglichkeit zu eröffnen, den Glauben an sich selbst zu entfalten (...) Mädchen und Jungen brauchen Freiräume, um sich im Spiel mit anderen Kindern eigenständig zu entwickeln. Dazu sollten wir ihnen in und außerhalb der Schule genügend Platz lassen. Dies sollte künftig bei allen politischen Anstrengungen für Kinder bedacht werden.

(Unicef-Studie 2013, S. 10)



Was beeinflusst die Lebensqualität von Mädchen und Jungen?

- Familienklima
- Schule
- Freunde
- Aktionsräume/Wohnumfeld
- Selbstwirksamkeitserfahrungen
- Beteiligung (Wertschätzung der eigenen Meinung)
- Vielseitige Freizeitaktivitäten
- Soziale Eingebundenheit (großer Freundeskreis)
- Bewegung
- Sicherheit

(LBS-Kinderbarometer 2014; HBSC 2011; 2. World-Vision Kinderstudie 2010
3. World Vision Kinderstudie 2013; Elefanten-Kinderstudie 2012; DJI -Survey 2012)

Ob sich Kinder wohlfühlen, hängt von der jeweiligen Situation innerhalb der Familie, der Schule, dem Freundeskreis und der Wohnumgebung ab. Es gibt Kinder, die in allen Bereichen gut aufgestellt sind und das macht sich positiv in den Schulleistungen bemerkbar. Alle Studien belegen einen starken Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischem Status und Lebenszufriedenheit, körperlicher und psychischer Gesundheit, der Beziehung zu Eltern, Freunden, Lehrpersonen und nicht zuletzt zu schulischen Erfolgen.

Kinder, die sich nicht wohlfühlen, reagieren mit Problemen: Sei es durch nach außen gerichtetes, störendes, lautes, aufsässiges, gar aggressives Verhalten, oder nach innen gerichtet, mit Sorgen, Ängsten, depressiven Stimmungen, mangelndem Selbstbewusstsein oder psychosomatischen Symptomen. Klar ist aber auch: Schule ist keine therapeutische Einrichtung und sie kann nur sehr begrenzt (wenn überhaupt) auf die Situation in Familie und Wohnumfeld einwirken. Aber Schule sollte versuchen, Fehlendes auszugleichen und innerhalb ihres Einflussbereiches Lebensbedingungen zu schaffen, die jedem Kind neben Bildung, Betreuung und Erziehung eine bestmögliche Entwicklung ermöglicht.

Die Überzeugung, aus eigener Kraft etwas erreichen und bewirken zu können (Selbstwirksamkeitserfahrung), ist ein wichtiger Baustein für das Wohlbefinden. Dies hängt mit dem Gefühl zusammen, bei eigenen Belangen mitentscheiden zu können. Etwa die Möglichkeit, selbstbestimmten Aktivitäten nachzugehen. Aber auch ausreichend Freiräume und freie Zeiten unter zurückgenommener Aufsicht sind wichtige Aspekte. All dies betrifft die in der UN-Kinderrechtskonvention festgeschriebenen Rechte auf Privatsphäre sowie auf Spiel, Freizeit und Rückzug. Kinder brauchen den Umgang und die Auseinandersetzung mit anderen Kindern, nicht nur um sich wohlfühlen, sondern auch um soziale und emotionale Erfahrungen zu sammeln.

Kinder, die wachsen, brauchen für ihre körperliche Gesundheit und für ihr seelisches Wohlbefinden vor allem ausreichend Bewegung.



Wie oft und wo treffen sich Kinder?

Mehr als die Hälfte der 6- bis 11-jährigen Kinder wächst ohne oder mit nur einem Geschwisterkind in der Familie auf.

(3. World Vision Kinderstudie 2013, S. 80; LBS-Kinderbarometer 2011, S. 30)

Für 56 % der 6- bis 13-jährigen Mädchen und für 36 % der ebenso alten Jungen ist „Freunde treffen“ die liebste Freizeitaktivität.

(KIM-Studien, Medienpädagogischer Forschungsverbund 2013, S. 13)

Am häufigsten und am regelmäßigsten treffen Kinder ihre Freunde in der Schule.

(3. World Vision Kinderstudie 2013, S. 176 f)

Ein Drittel der Kinder kann sich nicht ohne vorherige Verabredung mit anderen Kindern treffen.

(LBS-Kinderbarometer Deutschland 2011, S. 118)

Mädchen pflegen den Kontakt zu Freundinnen über soziale Netzwerke, mit denen sie sich dann auch real treffen.

(3. World Vision Kinderstudie 2013, S. 178 f.)

Wie wichtig im Alter der „Großen Kinder“ zwischen etwa 6 und 12/13 Jahren die Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen Kindern ist, belegen nicht nur die Beobachtungen von Krappmann und Oswald, die mehrere Jahre lang das Zusammen-Spiel von Kindern von der vierten bis zur siebten Klasse beobachtet haben (Krappmann L. Oswald, H. 1995). Auch die neuere Kindheitsforschung betont, dass Kinder für ihre soziale Entwicklung mehrere Spielkameraden und einen größeren Freundeskreis brauchen:

„Mit ihnen können sie Erfahrungen machen und Verhaltensweisen einüben, die in einer stärker hierarchisch strukturierten Gruppe wie der Familie oder der Schule nicht möglich sind. Da das Zeitfenster für solche Aktivitäten relativ klein ist (die Jahre zwischen dem achten bis 14. Lebensjahr) bedeutet der Verlust oder die Nichtexistenz von Freunden auch einen Verlust sozialer Kompetenz. Diese sind andernorts nur schwer nachzuholen. Dies gilt umso mehr, als die Analysen mit dem DJI-Kinderpanel zeigen, dass Kinder in dauerhafter Armut die nicht vorhandenen Freunde zeitnah auch nicht ersetzen können.“

(DJI-Survey 2012, Alt/Bayer, S.113 ff)

„Zwei Drittel der in dauerhafter Armut lebenden Kinder geben an, dass sie nicht gleich merken, wenn ein Freund sich schlecht fühlt, oder dass sie in der Regel über weniger gute Ideen im Umgang mit ihren Freunden verfügen“

(a.a.O. S. 107)

„Wirklich „arm dran“ ist aus der Perspektive der Kinder, wer in der Familie öfter Ärger hat, wem Kontakte zu Gleichaltrigen fehlen, wer in der Schule mit Problemen zu kämpfen hat und dabei nicht auf die Unterstützung der Eltern zählen kann und wer wenig Möglichkeiten hat, Freizeitaktivitäten außer Haus nachzugehen.“

(a.a.O. S. 116)

Wie geht es den Kindern in der Freizeit?

**Liebste Freizeitbeschäftigungen: Aktivitäten mit Freunden, draußen spielen, Sport
„spiele jeden oder fast jeden Tag draußen“ (6–13 Jahre):
1990: 73 %, 2012: 50 %**

(KIM-Studien: Kuchenbuch/Simon, 2006, S. 74; Medienpädagogischer Forschungsverbund 2013, S. 10; LBS-Kinderbarometer Deutschland 2011, S. 51)

Jedes zehnte Kind geht seltener als einmal pro Woche raus, um zu spielen

(KIM-Studien, Medienpädagogischer Forschungsverbund 2013, S. 10)

Jedes dritte Kind hat keine oder nur wenig interessante Treffpunkte bzw. Spielplätze im Wohnumfeld

(LBS-Kinderbarometer Deutschland 2014, S. 106)

Jungen bewegen sich mehr, beschäftigen sich häufiger mit Medien, Computer-, Konsolen- oder Onlinespielen

(KIM-Studien, Medienpädagogischer Forschungsverbund 2013, S.13; 3. World Vision Kinderstudie 2013 S. 139 ff)

Kinder aus Familien mit niedrigem familiären Wohlstand bewegen sich weniger, haben weniger vielfältige Freizeitaktivitäten, sind seltener Mitglied in einem Verein, sind mit ihrer Freizeit weniger zufrieden und haben geringere Erwartung an ihre Selbstwirksamkeit

(HBSC-Team Deutschland 2011, Faktenblatt körperliche Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen; 2. World Vision Kinderstudie 2010; 3. World Vision Kinderstudie 2013; LBS-Kinderbarometer Deutschland 2011 und 2014).

Wie sich eine belastete und belastende familiäre Situation auf das Freizeitverhalten, die sozialen Kompetenzen und die Schulleistungen auswirken können, wird am Beispiel von Yanniks Leben deutlich:

Yannik ist elf Jahre alt und geht in die vierte Klasse. Er wohnt mit seiner Mutter, einem 16-Jährigen Bruder und zwei jüngeren Geschwistern in einer Dreizimmerwohnung im vierten Stock eines großen Mietshauses, um das herum Autos fahren oder parken. Dem Spielplatz in der Nähe fühlt er sich längst entwachsen. Er geht ungern raus und nur, wenn seine Mutter ihn genervt rauschickt, weil er ihr gegenüber ausfällig wurde oder sich mit dem jüngeren Bruder streitet.

Freunde trifft er gelegentlich im Kaufhaus an den Spielkonsolen. Am liebsten beschäftigt er sich nach der Schule mit den Computerspielen seines großen Bruders, die erst frei ab 16 sind. Sie vermitteln ihm das Gefühl, schon groß, ein „Mann“ zu sein, weil er den Herausforderungen standhält: Selbstbeherrschung, Konzentration, Ausdauer, Reaktionsvermögen und präzise Fingerfertigkeit sind gefordert, um den „Feinden“ auszuweichen oder sie zielgenau anzugreifen. Als Elfjähriger bewegt er sich bei diesem

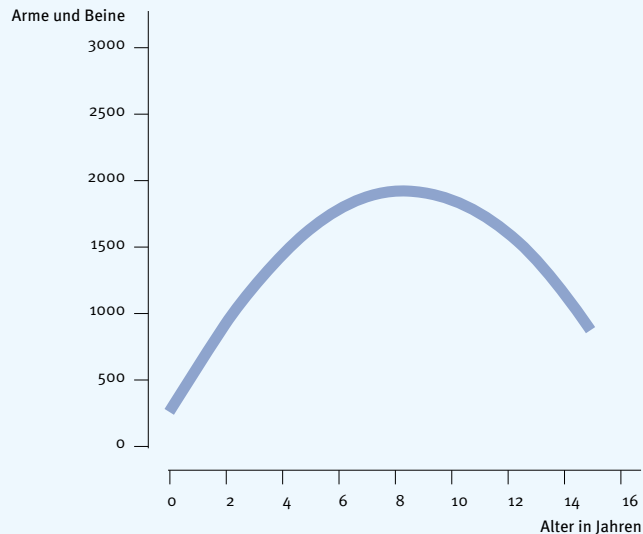
„FSK ab 16-Spiel“ auf verbotenem und „gefährlichem“ Gebiet, was den Reiz noch steigert. Die Erfahrung, immer besser zu werden, befriedigt und ermuntert dazu, weiterzumachen. Oft fesseln ihn diese Spiele stundenlang.

Wenn er am nächsten Tag in der Schule sitzt, laufen vor seinem inneren Auge immer noch die sich jagenden Szenen des Spiels ab und er versucht in Gedanken, an den entscheidenden Stellen „besser“ zu sein. Was im Unterricht geschieht, nimmt er nur schemenhaft wahr. Wahrscheinlich empfindet er eine an ihn gerichtete Frage, die mit dem Unterrichtsinhalt zu tun hat, als Störung und Zumutung. Der am Vortag durch die hohe Konzentration aufgestaute Stress, die unterdrückten Bewegungsimpulse und die latente Aggressivität machen sich dann irgendwann durch unkontrolliertes Rempeln, Fußtritte, Fausthiebe, lautes Schreien oder Herumrennen Luft. An einen geregelten Unterricht ist nicht mehr zu denken. Er erfährt, dass er stört und dass er so, wie er ist, nicht richtig sei. Das stärkt seine Frustration und bestätigt seine Selbsteinschätzung, unbeliebt und zu nichts nütze zu sein und in der Schule ohnehin verspielt zu haben.

So, wie ich bin, bin ich nicht richtig – oder doch?

Grundbedürfnis Bewegung

Arm- und Beinbewegungen pro Stunde in Abhängigkeit vom Alter



(Eaton et al. 2001, S.213)

„Verhaltensprobleme“ aus Sicht der 8- bis 9-jährigen

bin zappelig	54 %
kann nicht lange still sitzen	49 %
falle anderen auf die Nerven	45 %
finde mich „ok“	98 %

(DJI-Kinderpanel, Wahl 2005, S. 137)

Kinder sollen täglich mindestens 60 Minuten moderat-intensiv aktiv sein. Diese Zeiten erreichen bei den 11-jährigen Mädchen: 20 %, bei den Jungen: 25 %.

(HBSC-Team Deutschland 2011, Faktenblatt körperliche Aktivität bei Kindern und Jugendlichen).

Kinder, die häufig Fahrrad fahren, Skaten, auf Bäume klettern oder Fangen spielen, fühlen sich gesünder und glücklicher.

(Elefanten-Kinderstudie 2011/12, S. 114)

Wenn beinahe jedes zweite Kind im Wachstumsalter von sich sagt, dass sein größtes „Verhaltensproblem“ die motorische Unruhe sei und dass es anderen auf die Nerven falle, sich dasselbe Kind aber durchaus in Ordnung findet, weist das auf ein Dilemma hin: Offenkundig erleben die meisten Kinder im Alter vor der Pubertät ihren Bewegungshunger, Tatendrang und ihr Bedürfnis, sich stimmlich und körperlich auszudrücken, als völlig altersgerecht und normal. Aber von Erwachsenen bekommen sie signalisiert, dass sie damit nicht in deren Welt passen.

In einer kanadischen Studie wurde anhand der Arm- und Beinbewegungen gemessen, wie häufig sich Kinder in welchem Alter bewegen. Zum Erstaunen der Forscherinnen und Forscher lag der größte Bewegungsdrang nicht im Kleinkind- oder Vorschul-, sondern im Grundschulalter. Ausgerechnet in der Phase des Lebens, in der von den Kindern zunehmend verlangt wird, still zu sitzen – und das stundenlang! Neben der Kraft, die aufgebracht werden muss, um sich im Unterricht zu konzentrieren, kostet auch die Un-

terdrückung der Bewegungsimpulse viel Energie. So setzt oder legt sich manches erschöpfte Kind nach der Schule lieber wieder hin, um zu „chillen“, statt sich zu bewegen.

Die Gesundheitsstudie der WHO unterstreicht:

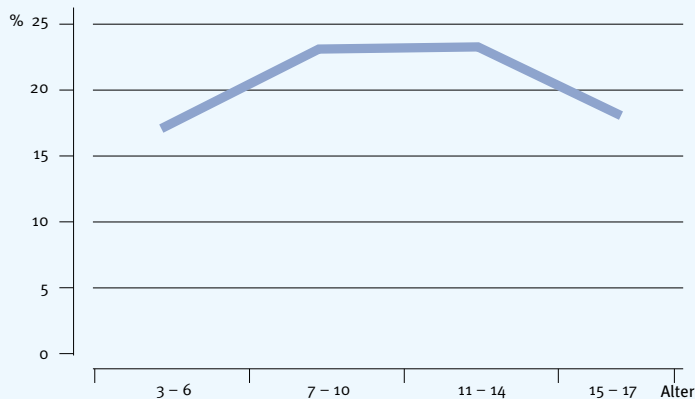
„Die körperliche Aktivität im Jugendalter wirkt sich positiv auf die physische und psychische Gesundheit kurz- und langfristig aus. Zudem kann die schulische und kognitive Leistungsfähigkeit auch von alltäglicher körperlicher Aktivität profitieren (...). Körperlich aktive Kinder und Jugendliche stellen tendenziell auch die aktiveren Erwachsenen dar.“

(HBSC-Team Deutschland 2011, Faktenblatt Körperliche Aktivität bei Kindern und Jugendlichen)

Rückzug, Ruhe und Erholung fehlen vielen Kindern ebenfalls. Diese sind aber auch notwendig, damit Gelerntes gespeichert werden kann.

Sind 8- bis 12-Jährige besonders gestört?

Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland (prozentualer Anteil)



KiGGS-Studie, Hölling, H. et al. 2014

Die Fragen an die Eltern bezogen sich auf „emotionale Probleme“, „Verhaltensprobleme“, Hyperaktivität, „Probleme mit Gleichaltrigen“, „prosoziales Verhalten“. (KiGGS-Studie, Hölling, H. et al. 2014).

Psychostimulanzien (z.B. „Ritalin“) lagen 2007 bei 11- bis 14-Jährigen an der Spitze der Verordnungen – noch vor Präparaten gegen Erkältungskrankheiten.

(BMFSJ 2009, S. 113)

Zur Verschreibung von Psychostimulanzien, wie zum Beispiel Ritalin, gibt es inzwischen eine verbindliche Richtlinie (BAnz. Nr. 181 (S. 3975) vom 30. November 2010). So darf Methylphenidat erst eingesetzt werden, wenn eine nicht-medikamentöse Behandlung erfolglos war, und auch dann nur in Verbindung mit psychologischen, pädagogischen und sozialen Therapiekonzepten. Das bedeutet, dass Kinder, die „nur“ unruhig und unkonzentriert sind, entweder aus anderen Gründen als therapiebedürftig eingestuft werden, oder dass sie weiterhin ihre Lehrkräfte und Klassenkameraden herausfordern.

Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status werden häufiger als „auffällig“ eingestuft als Kinder aus besser gestellten Familien.

Markant ist die Häufung von psychischen Notsignalen und Verhaltensauffälligkeiten im Alter zwischen etwa 8 und 11 Jahren. Das kann verschiedene Ursachen haben:

1. Eine tatsächlich vorhandene neurologische Erkrankung wird erst im Zusammenhang mit den Anforderungen der Schule zu einer therapiebedürftigen Belastung. Das trifft besonders auf das Hyperaktivitäts- und/oder Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (ADHS/ADS) zu.

Kinder- und Jugendpsychiater gehen allerdings davon aus, dass viele Jungen, denen ADHS zugeschrieben wird, zwar ein Problem haben, aber kein ADHS. (Rüdiger Stier, Die WELT, 14.01.2014).

Andererseits werden vorhandene Störungen nicht erkannt, insbesondere Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrome (ADS) bei Mädchen.

2. Die zweite Möglichkeit für die hohe Zahl von Hyperaktivitäts-Zuschreibungen ist, dass im Alter zwischen etwa 7 und 12/13 Jahren ein gewisses Maß an Hyperaktivität normal ist, weil Bewegung eine Grundvoraussetzung für die gesunde körperliche Entwicklung darstellt und auch die sozial-emotionale Entwicklung eine besonders intensive Auseinandersetzung mit der Umwelt erfordert.
3. Die dritte Möglichkeit ist schließlich, dass Kinder im Alter zwischen etwa 7 und 12/13 Jahren eben diese Lebensbedürfnisse nicht ausreichend befriedigen können. Ihre Frustration äußert sich dann in problematischem, nach außen gerichtetem, zum Beispiel aggressivem Verhalten, oder sie wird nach innen gedrückt und äußert sich dann in depressiven und psychosomatischen Symptomen.

Vieles spricht dafür, dass die dritte Variante oft unterschätzt wird.



Psychische Belastungssymptome

Mindestens zwei psychosomatische Beschwerden pro Woche (11–15 Jahre)

Kopf-, Bauch-, Rückenschmerzen, Schlafprobleme, Nervosität, Benommenheit

Mädchen 26 % (~ 4 v. 14) *

Jungen 15 % (~ 2 v. 14) *

Psychische Auffälligkeiten wahrscheinlich (7–10 Jahre)

Mädchen und Jungen: ~ 20 % (~ 6 v. 28) *

Psychosomatische Beschwerden hängen mit fehlender Akzeptanz in der Gleichaltrigengruppe sowie Familienkonflikten, Mobbing und mangelnder Unterstützung durch Lehrerinnen und Lehrer zusammen.

(HBCS, Ottova et al. 2013, S. 43; Bella-Studie Ravens-Sieberer et al. 2007)

* In Klammern die ungefähre Zahl der Kinder pro Klasse. Die Studien bezogen jeweils mehrere tausend Kinder ein.

Ängste, Störungen des Sozialverhaltens und Depressionssymptome stehen an der Spitze der Auffälligkeiten im Alter zwischen 7 und 17 Jahren. (Ravens-Sieberer et al. 2012) Sie stehen in einem engen Zusammenhang mit dem Wohlbefinden in Familie, Freundeskreis und Schule, wobei sich diese auch gegenseitig beeinflussen:

Ein Kind, das zu Hause Probleme hat oder das sich ausgeschlossen fühlt, wird eher bedrückt oder mit Kopf- oder Bauchschmerzen in der Klasse sitzen als ein anderes ohne Probleme. Es kann sich dann nicht aufgeschlossen am Unterricht beteiligen. Die Schulleistungen leiden darunter und die psychisch-emotionale Belastung nimmt zu. Damit steigt der familiäre Druck und dem Kind geht es immer schlechter.

Auch ein Kind, dem es zu Hause im Prinzip gutgeht, das auch guten Kontakt zu Freunden hat, kann hingegen durch negative Schulerfahrungen beeinträchtigt werden: Angst vor Versagen, vor Fehlern und Demütigungen können zu Verhaltensauffälligkeiten, psychischen Problemen oder zur Entwicklung psychosomatischer Symp-

tome führen. Die Probleme des Kindes belasten dann die häusliche Situation, wirken sich auf die Schulleistungen negativ aus und können auch die Kontakte zu anderen Kindern beeinträchtigen.

Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien sind auch hier am stärksten betroffen. Die beengten Wohnverhältnisse und die eingeschränkten Freizeitaktivitäten führen zu psychischen Belastungen. Oft kämpfen die Eltern aus sozial benachteiligten Milieus mit sozialen, gesundheitlichen, finanziellen oder psychischen Problemen. Vor diesem Hintergrund reagieren sie auch häufiger gereizt.

In sozial sicheren und bildungsorientierten Familien gibt es andererseits oft besonders ausgeprägte Schulversagensängste – bei den Eltern! Bei deren Kindern schlägt sich hoher Leistungsdruck oft in psychosomatischen Symptomen und/oder Verhaltensauffälligkeiten nieder.



Wenn Schule zur Belastung wird

- **Kinder, die unter der Schule leiden, zeigen vermehrt Problemverhalten**
(DJI-Survey 2012, Alt/Bayer, S. 109)
- **Jedes zweite Kind im Alter von 10 und 11 Jahren hat Angst vor schlechten Schulnoten**
(3. World Vision Kinderstudie 2013, S. 56)
- **In der zweiten und dritten Klasse fühlte sich jedes vierte Kind gestresst, hauptsächlich durch schulische Überforderung**
(Elefanten-Kinderstudie 2012, S. 136)
- **Von der vierten bis zur siebten Klasse steigt das Stressempfinden deutlich an.**
(LBS Kinderbarometer Deutschland 2014, S. 127)

Wie Schulprobleme und die Sorgen von Eltern das Wohlbefinden von Kindern beeinträchtigen können, zeigt das Beispiel von Lena:

Lena ist neun, sie geht in die dritte Klasse. Mehrmals pro Woche leidet sie unter Kopf- oder Bauchschmerzen, kann oft nicht einschlafen. Sie isst wenig und ist sehr dünn. Weil Lena oft schlechte Noten bekommt, glaubt sie, dass ihre Lehrerin sie nicht mag. Vor Kurzem hat sie eine Sechs erhalten, weil ihr beim Abschreiben von der Tafel sieben Fehler unterlaufen sind. Dass sie auch viel richtig geschrieben hat, zählte nicht. Ihre Lehrerin sagt, dass sich Lena mehr Mühe geben muss, sonst bleibt sie sitzen und darf nicht aufs Gymnasium. Lenas Mutter möchte aber, dass ihre Tochter aufs Gymnasium geht.

Lena hat Angst, in die Schule zu gehen, Fehler zu machen und bloßgestellt zu werden. Dabei wurde in einem Intelligenztest festgestellt, dass sie überdurchschnittlich intelligent ist. Im Nachhilfenunterricht, den sie zweimal in der Woche besucht, fühlt sie sich wohl und kommt mit den Aufgaben gut zurecht. Nur in der Schule und bei den Hausaufgaben, wenn die Mutter neben ihr sitzt, fühlt sie sich gestresst, kann sich nicht konzentrieren und macht Fehler.

Lenas Mutter macht sich große Sorgen um ihre Tochter und gibt sich viel Mühe, um ihr zu helfen. Wenn Lena bei den Hausaufgaben nicht bei der Sache ist, wird sie aber leicht ungeduldig und ärgerlich, schimpft mit ihrer Tochter, und oft endet es in Tränen bei Lena.

Andere Mädchen trifft Lena beim Ballettunterricht einmal in der Woche, und gelegentlich besuchen sich ihre Freundin und sie gegenseitig zu Hause zum Spielen. Meistens spielt sie auch mit der Freundin im Haus.

Trotz ihrer Angst geht Lena gern zur Schule, weil sie dort ihre Freundinnen trifft.



Missachtung von Kinderrechten aus Sicht von Kindern im Schulalter

1. Wahrung der Privatsphäre (Respekt)
2. Mitbestimmung (Wertschätzung der eigenen Meinung)
3. Spiel, Freizeit, Ruhe
4. Gleiche Chance und Behandlung

(Erster Kinder- und Jugendreport 2010 S. 37; LBS-Kinderbarometer Deutschland 2007 S. 125; 1. World Vision Kinderstudie 2007)

Kinderrechte und Schule aus der Sicht von Schulkindern

„Oft muss ich auch an Sonntagen oder in den Ferien lernen.“

„Es gibt Lehrer, die sagen zu den Schülern: ‚Ihr seid dumm‘. So etwas finde ich nicht in Ordnung.“

„Ich habe nie Zeit, mit meinen Freunden zu spielen, weil ich entweder total viele Hausaufgaben aufhabe oder lernen muss oder krank bin von dem vielen Stress in der Schule.“

„Die Schüler, die gute Leistungen zeigen, werden besser behandelt, wie die anderen. Und statt, dass man die nicht so Guten motiviert, werden sie noch mehr fertig gemacht! Das geht so was von gar nicht!!!“

„Unserer Meinung nach sollten Schüler im Schulalltag mitbestimmen dürfen. Dazu gehören auch die Gestaltung des Lehrplans, Mitspracherechte bei der Gestaltung der Schule und des Pausenhofes.“

„Man muss den Lehrern die Meinung sagen dürfen, ohne Ärger zu bekommen.“

„Die psychische Belastung führt zu Gewalt, Streit, Stress.“

Zitate aus: AGJ 2010: Erster Kinder- und Jugendreport zur UN-Berichterstattung über die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland



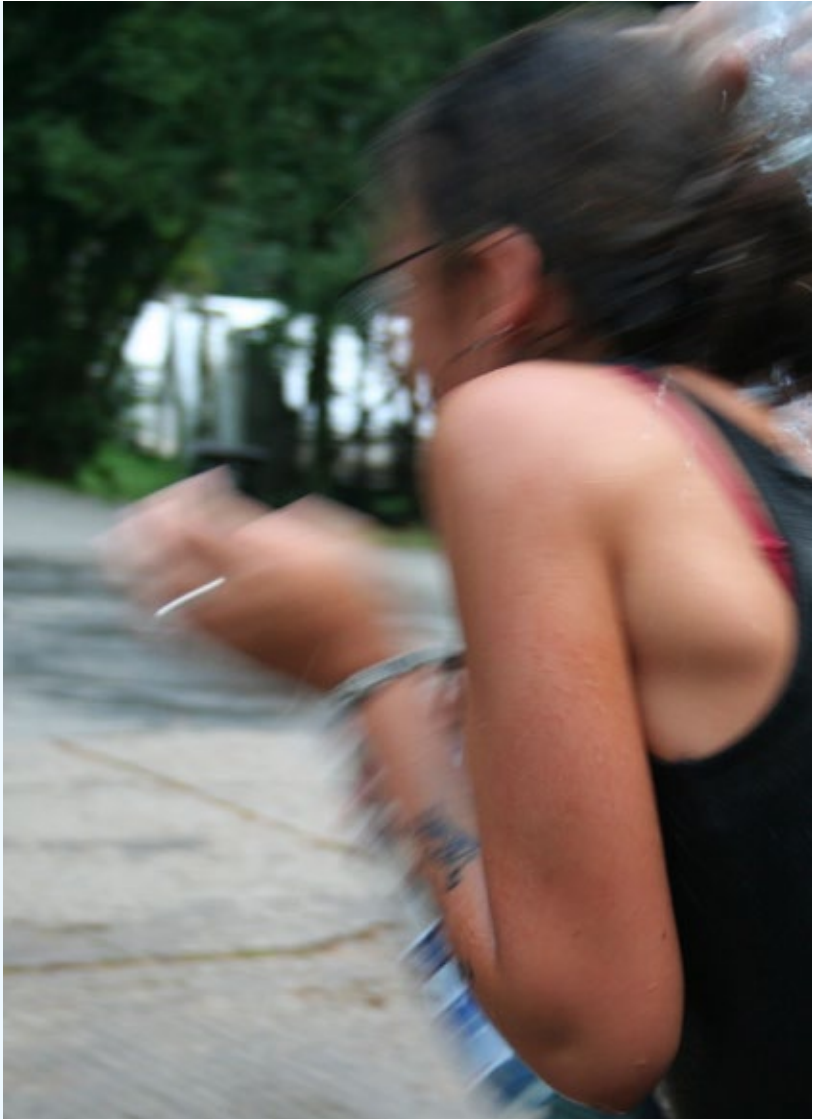
II. Die Bedeutung alterstypischer Vorlieben für die körperliche, geistige, emotionale und soziale Entwicklung

„Zuwendung und elterliche Fürsorge ist die eine Dimension, auf die Kinder unbedingt angewiesen sind. In der mittleren Kindheit jedoch genauso wichtig – und aus der Sicht der Kinder sogar noch etwas wichtiger – ist die Möglichkeit, selber Dinge ausprobieren und entscheiden zu können. Selbstbestimmung geht mit Sicherheit und Geborgenheit Hand in Hand (...). Freizeit und ein eigener Freundeskreis sind wesentliche Entwicklungsfaktoren. Freizeit bildet, vielseitige Freizeitaktivitäten liefern (informelle) Bildungsimpulse (...). Ein guter Freundeskreis hilft, soziale Kompetenz zu entwickeln, Familie, Freizeit, Freundeskreis und Schule müssen von daher zusammen gedacht und vor allen Dingen dann auch praktisch zusammen gebracht werden, um Kindern ein gutes Leben zu ermöglichen.“

(2. World Vision Kinderstudie 2010, S. 221)

Worum geht es im Alter zwischen etwa 6 und 13 Jahren?

- „groß“ sein wollen
- mit ungefähr gleichaltrigen Kindern zusammensein
- eigenständig die Welt im Wohnumfeld entdecken und mit ihren Elementen spielen
- etwas tun, was man sich selbst ausgedacht hat
- sich bewegen, Geschicklichkeit üben und Körpererfahrungen machen
- sich mit anderen messen
- etwas anstellen, was verboten, riskant oder unanständig ist
- etwas unternehmen, was nützlich ist
- mit Gefühlen „spielen“





Lebensfragen der „Großen“

Kinder wollen wissen:

- **Wie funktioniert die Welt?**
- **Wie funktioniert das Leben?**
- **Wie funktionieren die Menschen?**
- **Wie funktioniere ich?**
- **Was kann ich schaffen?**

Lebens- und Welterfahrung einst ...

Die Journalistin Christiane Grefe schrieb in der Wochenzeitung *Die Zeit* über ihre Kindheit:

„In den sechziger Jahren war der Noelleweg ein Abenteuerspielplatz – ein Wald zum Verirren, eine Villa zum Ausspionieren und eine Gaslaterne als Marterpfahl ... Für uns war sie ein weites Feld für Streifzüge und Fahrradjagden, für Sprünge in tiefe Laubhaufen oder die stundenlange Suche nach Eicheln auf allen vieren, bis die Knie grasgrün waren. Und immer, wenn ich dort bin, spüre ich wieder die Holzsplitter in den Knien, die zerkratzten Ellenbogen, Stirnbeulen und schmerz vibrierenden Musikknochen nach tausend Stürzen und Flügen.

In den Sechzigern gab es nachmittags außer Klavierübungen nur diesen einzigen Tagesordnungspunkt. Bei jedem Wetter: raus aus dem Blick- und Kontrollfeld der Eltern ...

Dazwischen lag die Straße als planungs- und pädagogikfreie Zone. Denn dort lernten wir nicht mehr bloß von Eltern und Lehrern, sondern vor allem voneinander; dort unternahmen wir Erkundungen quer durch die Nachbargrundstücke und, verbotenerweise, darü-

ber hinaus. Auch in unsere Möglichkeiten oder ins Scheitern, ob als Rollschuhrennstars in der Garageneinfahrt oder als Zirkusdirektoren und Lederhosen-Primaballerinen auf dem Wendeplatz. Mal als Anführerin, mal als Underdog ... Wir waren ein ganzer Haufen: meine beiden Schwestern und ich und drei, manchmal fünf weitere Mädchen unterschiedlichen Alters. Außerdem gab es Henner, ... dem wir demütig das Kommando übergaben; ... Unser Bestimmer brachte uns zum Beispiel das Fesseln bei. Wenn man mal eine Ewigkeit mit eingeschnürten Handgelenken am Marterpfahl – der alten Gaslaterne – auf den verschwundenen Rest des Stammes gewartet hat, weiß man, was Demütigung heißt. Bloß nicht heulen, wenn sie kamen, um einen zu befreien. Selbstüberwindung schrittweise aufbauen – und irgendwann habe ich den Hellden mit einer schleimigen Nacktschnecke so lange bedroht, bis er wimmernd wegraste.“

(Christiane Grefe, *Die Zeit*, 2005/30).

... und heute.

Im Grunde geht es auch bei der Kommunikation in „sozialen Netzwerken“, beim „Gamen“, Online-Surfen und Fernsehen um dieselben Themen wie eh und je: Im eigenständigen Umgang mit den Medien fühlen sich die Kinder „groß“, kompetent und außerhalb der Kontrolle durch Erwachsene. Das Internet lädt zur Weltentdeckung ein und auch dazu, (online) verbotenes Gelände zu erkunden. Und nicht zuletzt geht es um die Interaktion mit anderen Menschen.

Computerspiele sprechen die alterstypische Abenteuerlust an und das Bedürfnis, sich zu messen, Geschicklichkeit und Reaktionsfähigkeit zu üben. Bei ihren Treffen im Netz tauschen sich die Kinder über ihre Vorlieben, Interessen und Abneigungen aus, sie verbünden sich und grenzen aus, teilen Begeisterung, ziehen über andere her, testen Umgangsformen und Grenzen verletzenden Verhaltens.

Gefühle spielen in der Kommunikation eine wichtige Rolle. Spezielle Codes wie Emoticons und Sprachkürzel verbünden und unterstreichen das Zusammengehörigkeits- und Autonomiegefühl der

Kindergruppe. Fernsehen, Internet, Musikmedien, Zeitschriften informieren über Angesehtes, halten auf dem Laufenden, erweitern Kultur- und „Weltwissen“ und begründen identitäts- sowie gruppenbildende Interessen und Kenntnisse.

Neue Medien können dazu anregen, selbst etwas zu erfinden, zu gestalten, zu organisieren und sich nützlich zu machen. Im Unterschied zu Erlebnissen in der realen Welt fehlen aber körperlich-sinnlich Erfahrungen. Diese fehlen auch in der Kommunikation mit anderen. Emotionale Botschaften in Blick, Stimme, Körpersprache werden nicht erlebt.



Bedeutung alterstypischer Vorlieben für die körperlich-organische Entwicklung

- **Training von Grob- und Feinmotorik, Koordination und Reaktion:**
Unfallprävention: Umgang mit Risiken
- **Ausbildung neuronaler Strukturen:**
Verfestigung von Gelerntem
- **körperliche Widerstandskraft:**
Immunsystem, Allergie-Prophylaxe
- **Muskelaufbau:**
Stabilisierung des Skelettsystems
- **Prävention von Herz-Kreislauf-Erkrankungen**
- **Regulierung des Hormonsystems**

Im Wachstumsalter ist vielfältige, selbstbestimmte Bewegung für die gesunde Entwicklung der Muskeln, des Skelettsystems, der inneren Organe, des Nerven- und Hormonsystems unabdingbar.

- Pausen, in denen sich Kinder bewegen – aber auch ausruhen – können, fördern das Einprägen kognitiver Unterrichtsinhalte.
- Das Spielen in und mit der Natur, und selbst kleine Verletzungen, stärken das Immunsystem.
- Im Kräfteressen und im Vergleich mit Gleichaltrigen können Kinder Geschicklichkeit üben und ihre Kräfte austesten.
- In der Begegnung und Auseinandersetzung mit gleichwertigen Partnern lernen Kinder, Schmerzgrenzen bei sich selbst und bei anderen einzuschätzen – eine wichtige Voraussetzung, um Einfühlungsvermögen und einen fairen Umgang miteinander zu entwickeln.
- Bei selbstbestimmten Bewegungsspielen üben Kinder, sich geschickt zu bewegen, Risiken einzuschätzen und angemessen zu reagieren. Daher plädieren die Gemeindeunfallversicherungen dafür, bei der Gestaltung von Schulgebäuden und Schulgelände bestimmte Risiken nicht nur zuzulassen, sondern sie sogar einzuplanen.
- Bewegung beugt Übergewicht und Herz-Kreislauf-Erkrankungen vor.
- Bewegung ist für das emotionale Gleichgewicht wichtig: Sie baut Stresshormone ab und schüttet sogenannte Glückshormone aus. Sie neutralisiert Aggressivität, hellt die Stimmung auf und wirkt antidepressiv.



Die Bedeutung alterstypischer Vorlieben für die Entwicklung geistig-kognitiver Kompetenzen

- **Beweglichkeit/Kreativität, Inspiration:**
Intelligente Lösungen (er-)finden, Vorausdenken, Kombinationsfähigkeit
- **Konzentrationsfähigkeit und Beobachtungsgabe**
- **Wissen, Können erwerben.**

Wenn Kinder ab etwa sechs Jahren beginnen, die Welt im Umfeld der Wohnung auf eigene Faust – gemeinsam mit anderen Kindern – zu erkunden, und mit den vorhandenen Gegebenheiten zu spielen, geht es häufig darum, selbst gestellte, auch intellektuelle Herausforderungen zu bewältigen und Probleme zu lösen.

Bei ihren eigenständigen, selbst gewählten Tätigkeiten in der Kindergemeinschaft erwerben Kinder mehr kognitive Kompetenzen als in vielen Schulstunden. Das gewonnene Wissen und Können kommt ihnen dann in der Schule zugute: Kinder, die in und mit der Natur spielen, lernen, Probleme zu erkennen und Lösungen zu entwickeln. Sie setzen sich mit naturwissenschaftlichen Grundgesetzen auseinander und oft lösen sie auf praktische Weise mathematische und logische Probleme.

Streifzüge im Umfeld der Wohnung schulen das Orientierungsvermögen, Zeit- und Raumvorstellung, geben einen Einblick in Berufs- und Tätigkeitsfelder der Erwachsenen. Beim Einkaufen lernen Kinder nicht nur, mit Geld umzugehen und zu rechnen, sondern auch systemisch zu denken: Wo findet man Dosentomaten, bei den Konserven oder bei den Nudeln?

Der Umgang mit moderner Technik und Medien erfordert Problemlösekompetenz, die ebenfalls oft außerhalb der Schule erworben wird, aber durchaus ihren Platz in der Schule haben sollte, wie die Pisa-Forscher feststellen:

„In Ländern und Volkswirtschaften, die im Bereich Problemlösekompetenz ganz oben angesiedelt sind, erwerben die Schülerinnen und Schüler nicht nur das erforderliche Fachwissen, sondern sie lernen auch, wie man aus Problemen des realen Lebens Lernchancen macht – indem Lösungen auf kreative Weise entwickelt und Schlussfolgerungen bewusst außerhalb des schulischen Kontextes gezogen werden. Die Ergebnisse der PISA-Erhebung Problemlösen zeigen, dass die Lehrkräfte und Schulen die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung mit – und Lösung – jener Art von Problemen fördern können, denen sie im 21. Jahrhundert nahezu täglich begegnen.

(OECD 2014, S. 4)



Entdeckung der Welt und ihrer Naturgesetze: Grundlage für naturwissenschaftlichen Unterricht

Naturerfahrungen fördern naturwissenschaftliches Verstehen:

- Ein Kind, das gesägt und gespürt hat, wie heiß ein Sägeblatt werden kann, hat Reibungswärme begriffen.
- Kinder, die einen Bach aufgestaut und das Wasser wieder abgelassen haben, werden sich eher für das Thema Wasserkraft interessieren.
- Kinder, die selbst Wippen aus Brettern gebaut haben, werden Hebelgesetze eher verstehen.
- Prellen mit Bällen und spielen mit Spiegeln lehrt, dass Einfallswinkel gleich Ausfallswinkel ist.
- Kinder, die mit Pflanzen, Zweigen, Ästen, Bäumen gespielt, gebaut, gebastelt haben, werden botanische Systematik leichter nachvollziehen können.
- Schürfwunden dokumentieren die Existenz von roten und weißen Blutkörperchen.

- Wenn Kinder bei Pflanzen und Tieren natürliche Reifungs- und Wachstumsprozesse verfolgen können, erfahren sie, dass Entwicklung nicht beliebig beschleunigt werden kann, sondern Fürsorge und Geduld erfordert. Diese Erfahrung kann für das Selbstbewusstsein und die Zuversicht der Kinder selbst hilfreich sein, denn sie erfahren, dass auch sie Zeit brauchen, um groß und erwachsen zu werden.





Die Bedeutung alterstypischer Vorlieben für die emotionale Entwicklung

Erfahrungen mit Gefühlen sammeln

emotionale Widerstandskraft,
Umgang mit negativen Gefühlen

- Angstbewältigung
- Frustrationstoleranz

emotionales „Repertoire“:

- Lebendigkeit
- Begeisterungsfähigkeit
- Ausstrahlung
- Zuversicht und Lebensmut

Zwischen Kleinkind- und Jugendalter sind Gefühle und der Umgang mit ihnen ein wichtiges Thema: Gefühle werden intensiv erlebt und ausgelebt: „Große Kinder“ rasten aus, sind überdreht-chaotisch, ausgelassen albern, überschwänglich begeistert, tödlich gelangweilt, zutiefst verletzt, bis über beide Ohren verliebt. Kinder suchen nach dem Gefühlsgehalt von Worten, Zeichen, Taten: Welche Geste wirkt beleidigend (Stinkefinger!)? Welche Worte kränken? Wie zeigt man Anerkennung? Was tröstet?

Vor allem in der Begegnung und Auseinandersetzung untereinander forschen Kinder nach Gehalt und Stärke von Gefühlen. Sie üben sich darin, ihre eigenen Gefühle und die anderer einzuschätzen und mit ihnen umzugehen. Sie „spielen“ mit Ehrgeiz, Stolz, Glück, Enttäuschung, Unterlegenheit. Mit Vorliebe werden auch negative Gefühle provoziert: Wut, Aggression, Ekel, Angst, Beleidigung oder Kränkung. Damit lernen Kinder, Schmerzgrenzen einzuschätzen; sie testen und üben Selbstbeherrschung und klären die emotionalen Regeln des sozialen Miteinanders ab.

Die Intensität und Reichhaltigkeit von Gefühlserfahrungen im Alter „Großer Kinder“ wirkt sich vermutlich beim Erwachsenen in emotionaler Kompetenz, Ausstrahlung, Souveränität und Toleranz aus.

Auch online spielen Kinder mit negativen und positiven Gefühlen. Mimik und Körpersprache des Gegenübers sind aber nicht wahrnehmbar. Damit fehlt das für die Entwicklung von Einfühlungsvermögen wesentliche wechselseitige Spiegeln der Körpersprache. Lehrkräfte berichten, dass sie immer häufiger Jugendliche erleben, die die Körpersprache von anderen nicht entschlüsseln können und nicht angemessen reagieren.



Die Bedeutung alterstypischer Vorlieben für die Entwicklung sozialer Kompetenz

**Erfassen von Normen, Regeln, Werten,
Umgangsformen, Gruppengesetzen**

- **Verantwortungsübernahme**
- **Teamkompetenz,**
- **Konfliktfähigkeit,**
- **Rücksichtnahme,**
- **Einfühlungsfähigkeit,**
- **Toleranz**

Wesentliche soziale Kompetenzen werden im Alter zwischen etwa sechs und zwölf Jahren erworben. Um zu lernen, wie man mit anderen Menschen richtig umgeht, brauchen Kinder den Kontakt zu Gleichaltrigen. Anerkennung, Ermunterung, Kritik und Korrektur durch andere Kinder sind entscheidende Bausteine für die soziale und emotionale Entwicklung vor der Pubertät.

Kinder wollen wissen: Was ist fair – was gemein? Was ist Spaß – was geht zu weit? Was ist Vertrauen – was Verrat? Was ist Ehre – was Beleidigung? Wie benimmt man sich anständig in der jeweiligen Kultur?

Kinder testen untereinander die Grenzen des Zumutbaren aus. Sie streiten und vertragen sich, handeln Regeln und Sanktionen aus. Sie stimmen Interessen ab, spielen mit Rollen und Positionen: Wer bestimmt, führt aus, organisiert, ermahnt, verrät oder schlichtet? Auf diese Weise entdecken sie individuelle Unterschiede.

Erst im Alter ab etwa acht, neun Jahren bildet sich ein „Wir-Gefühl“, eine Gruppenidentität. Deshalb entstehen im Alter zwischen etwa acht und zwölf Jahren häufig Banden und Cliques. Es geht um

Hierarchien, Gruppendruck, Zugehörigkeit und Ausgeschlossen-sein. Dabei lernen sie, Enttäuschung, Kritik, Zurückweisung einzuschätzen und mit ihnen umzugehen.

Entscheidend ist, dass die Erwachsenen die Richtlinien des sozialen Miteinanders vorleben und darauf achten, dass diese respektiert werden.

Im Schulrahmen betrifft dies hauptsächlich das Klassenklima, das wesentlich von einer guten Schüler-Lehrer-Beziehung abhängt, die ihrerseits dazu beiträgt, dass sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig unterstützen. In Klassen mit gutem Klima gibt es weniger Ausgrenzung und Mobbing.

(HBSC-Studie, zusammenfassend Bilz et al. 2013 S. 174)



Die Bedeutung alterstypischer Vorlieben für die Ich-Entwicklung

- Erlernen von Eigenverantwortlichkeit, Initiative, Souveränität und Leistungsbereitschaft
- Selbst...
 - ...ständigkeit
 - ...vertrauen
 - ...bewusstsein
 - ...kritik
 - ...beherrschung
 - ...wirksamkeit

Die Erfahrungen, die Kinder gemeinsam mit anderen beim Erkunden ihrer „eigenen“ Welt machen, sind für die Entwicklung des Selbst besonders wichtig.

Die Tatsache, dass keine Erwachsenen anwesend sind, die anleiten und aufpassen, ist die Grundvoraussetzung für die Entwicklung von Selbstbewusstsein, Eigenständigkeit und Verantwortungsgefühl.

Die neuere pädagogische und psychologische Forschung betont die Bedeutung von Selbstwirksamkeitserfahrung für das Wohlbefinden, die Lebenszufriedenheit und für den Lernerfolg der Kinder:

„Die größte Erklärungskraft für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit bei Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren hat die von den Kindern wahrgenommene Wertschätzung der eigenen Meinung (...). Ein großer Freundeskreis sowie vielseitige Freizeitaktivitäten (...) Vielseitigkeit regt an, schafft wiederum neue Kontakte und gibt weitaus bessere Möglichkeiten zu erfahren, was man gut kann“. „Medienkonsum allein als prägende Freizeitaktivität (...) engt allerdings ein und ist mit geringerer Selbstwirksamkeit verbunden“

(2. World Vision Kinderstudie 2010, S. 218 ff.)

Kinder mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung zeigen „größere Motivation, Anstrengung und Ausdauer beim Lernen und sie können auch mit Rückschlägen konstruktiver umgehen“

(a.a.O. S. 55).

Was erwartet die Wirtschaft?

Die Deutsche Industrie- und Handelskammer befragt regelmäßig Unternehmen, welche Kompetenzen bei ihren Berufsanfängern fehlen bzw. welche dringend erforderlich sind. Sozialen Kompetenzen wird inzwischen eine höhere Bedeutung beigemessen als dem schriftlichen bzw. mündlichen Ausdrucksvermögen und mathematischen Kenntnissen. Angaben der Unternehmen in der Rangfolge nach Häufigkeit:

Bei Schulabgängern fehlen:

Leistungsbereitschaft

Disziplin

Belastbarkeit

Umgangsformen

Interesse

(DIHK 2014, S. 26)

Von Hochschulabsolventen wird erwartet:

Einsatzbereitschaft

Verantwortungsbewusstsein

Selbstständiges Arbeiten

Kommunikationsfähigkeit

Teamfähigkeit

(DIHK 2011, S. 14 ff.)

In den Aussagen der befragten Unternehmen wird bereits die Veränderung der Berufsanforderungen in einer modernen Gesellschaft sichtbar:

Wenn mechanische oder unbequeme Arbeiten sowie schwierige Prozesse zunehmend an Maschinen delegiert werden können, gewinnen menschliche und kommunikative Eigenschaften an Bedeutung. In einer Dienstleistungsgesellschaft werden sozial-emotionale Kompetenzen und Umgangsformen eine größere Rolle spielen. Diese können nur im realen Umgang mit Menschen erworben und geübt werden.

Vielen Kindern in unserem Land fehlen offenkundig Gelegenheiten, um diese wichtigen Schlüsselkompetenzen zu erwerben. Deshalb muss Schule ihnen dafür mehr Raum und Zeit geben.

Bei selbst bestimmten Aktivitäten erwerben Kinder genau jene Fähigkeiten, die von den Unternehmen als wesentlich erachtet werden: Kreativität, Interesse, Problemlösungskompetenz und strategisches Denken. Sie lernen abzuwägen, ob ein Vorhaben in Ordnung oder ein Regelverstoß ist. Dies schult ihr Verantwortungsbewusstsein. Nicht zuletzt erfordern viele selbst gestellte Herausforderungen Belastbarkeit und Einsatzbereitschaft. Bei Gruppenaktivitäten sind außerdem Kommunikation, Teamfähigkeit und ein Mindestmaß an Disziplin wichtig.





III. Ganztagschule: ein attraktives Angebot

Es geht darum, ein von den künftigen Nutzern, also den Kindern, mitentwickeltes und akzeptiertes Programm für die Schule am Nachmittag zu entwerfen (...)

Es wird deutlich, wie wertvoll es ist, das subjektive Wohlbefinden der Kinder als einen Indikator für die Qualität eines sozialökologischen Lebensraums heranzuziehen. Wenn Ganztagschule ein Mehr an Anregungen und Angeboten mit sich bringt, wird sie von den Kindern begrüßt. Wenn sie nur eine zeitliche Verlängerung der traditionellen Halbtagschule darstellt, findet sie nur mäßige Akzeptanz.

(3. World-Vision Kinderstudie 2013, S. 124 f.)



Wann trägt Schule zum Wohlbefinden bei?

- Wenn die Beziehung zur Lehrkraft positiv erlebt wird,
- wenn sich Kinder beteiligt und in Entscheidungen einbezogen fühlen,
- wenn der Unterricht gut ist,
- wenn die Anforderungen weder zu hoch noch zu niedrig sind,
- wenn das Klassenklima positiv bewertet wird und sich die Kinder von den Mitschülerinnen oder Mitschülern unterstützt fühlen,
- wenn sich die Eltern für die Schule interessieren.

(Ritter et al. 2013, S. 190-208; AOK-Familienstudie 2010; DAK 2014)

Nicht die Anzahl der Termine führt zu Belastungen, sondern wenn die Kinder die Termine vorgeschrieben bekommen.

(LBS-Kinderbarometer NRW 2009, S. 105)

Was sich an Schulen aus Sicht von Mädchen und Jungen ändern sollte

„Mehr Zeit mit Freunden, mehr Zeit für mich, einfach mal abschalten können“

„Mindestens eine Stunde Klassenlehrerunterricht, wo man über Probleme spricht, aber die Geärgerten nicht bloßstellt“

„Die Lehrer sollen zuhören und alle Kinder mit Respekt behandeln.“

„Längere Pausen zur Erholung“

„Bei Mobbing-Attacken ein besseres und aktives Einschreiten durch Erwachsene“

„Die Schulhöfe sollten mehr Raum zum Zur-Ruhe-Kommen bieten.“

„Schüler sollen mehr betreut werden, wenn sie mit ihrem Leben nicht zurecht kommen.“

„Weniger Nachmittagsunterricht“

„Dass man Hausaufgaben in der Schule machen kann und nicht in der Freizeit“

„Sozialpädagogen an allen Schulen“

Zitate aus: AGJ 2010: Erster Kinder- und Jugendreport zur UN-Berichterstattung über die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland

Wünsche an die Schule

Wenn Schule in den Nachmittag hinein geht, wünschen sich Kinder:

Am Nachmittag Fächer aus dem Vormittagsunterricht zu vertiefen, ist für die Kinder wenig attraktiv.

(LBS-Kinderbarometer 2011, S. 154)

Nachmittagsangebote, die Kinder (6–14 Jahre) „ziemlich gut“ oder „sehr gut“ finden:

1. Sportangebote
2. Möglichkeit zum Ausruhen
3. Spielen
4. Theater und Möglichkeiten zum kreativen Ausdruck
5. Themenbezogene Projekte

Tendenziell wünschen sich

- Jungen mehr Raum und Zeit für Bewegung und körperliche Aktivitäten, Beschäftigung mit Medien
- Mädchen mehr Raum und Zeit für ungestörten Rückzug, Theater, Kunst

(PIN-Studie 2010; 2. World Vision Kinderstudie 2010, S. 171)

Mit ihren Wünschen drücken Kinder jene Bedürfnisse aus, die mit einer guten gesunden Entwicklung zusammen hängen, die aber viele von ihnen nicht ausreichend befriedigen können:

Der in allen Befragungen an vorderer Stelle platzierte Wunsch nach mehr Bewegung und Sport belegt eindrucksvoll, dass zu viele Kinder im Alter vor der Pubertät ihren alterstypischen Bewegungs- und Aktivitätshunger offenbar nicht mehr ausreichend stillen können.

Gesunde Entwicklung erfordert immer genügend Raum und Zeit für Rückzug, Entspannung und Erholung.

Im Wunsch nach Arbeit in Projekten spiegelt sich das Bedürfnis, die Welt zu entdecken und zu erforschen.

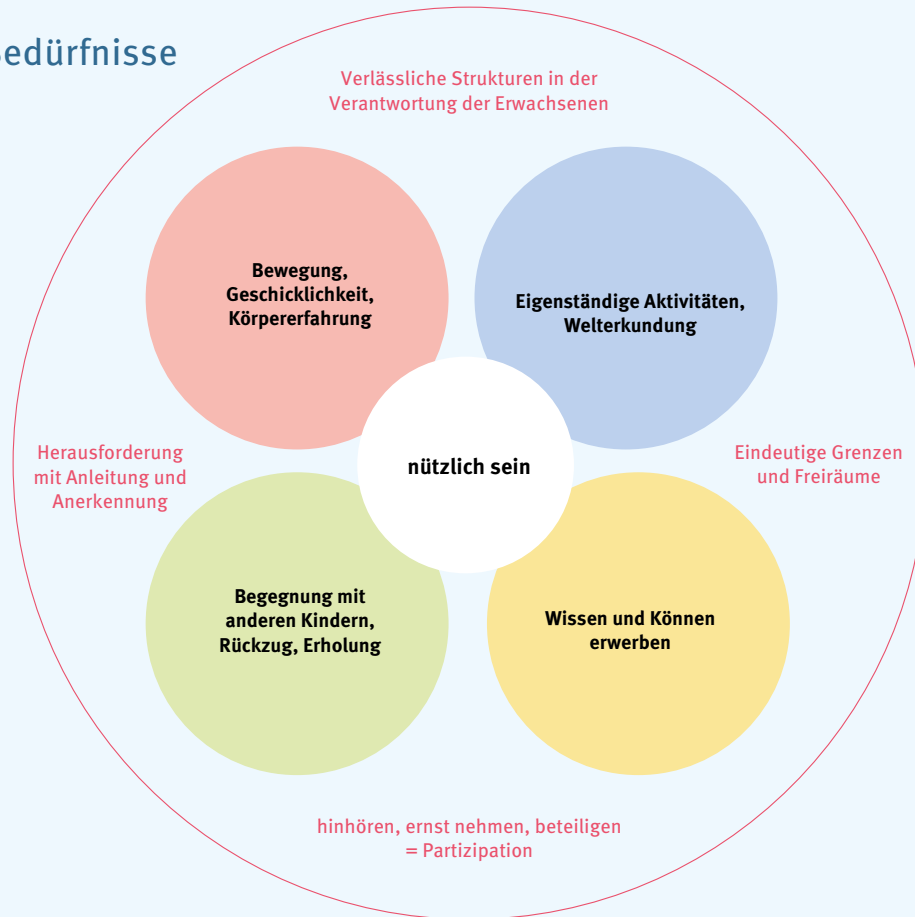
Bei Projektarbeiten können Kinder freier mit anderen Kindern zusammensein und sich untereinander austauschen. Die Ergebnisse von Projekten haben meistens auch einen konkreten Wert und geben eine unmittelbare Rückmeldung über die Qualität der geleisteten Arbeit.

Lernen und Üben sollen am „Arbeitsplatz Schule“ stattfinden und nicht in die Freizeit verlagert werden. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen für die Unterstützung beim Lernen zuständig sein und nicht die Eltern. Hausaufgaben sind nicht selten Anlass für häuslichen Stress.

Aus Kindersicht liegt es also nahe, Schule als zweiten Lebensmittelpunkt so zu gestalten, dass Kinder dort nicht nur (aber auch!) kognitiv gebildet werden. Vielmehr sollte Schule ein Ort sein, an dem sich Jungen und Mädchen auch sozial, emotional und körperlich gesund weiter entwickeln können, weil ihre altersspezifischen Themen und Bedürfnisse respektiert werden.

Dafür braucht Schule Zeit und Platz.

Entwicklungsrelevante Bedürfnisse der „Großen Kinder“ (ca. 6–13 Jahre)



Die nebenstehende Grafik fasst die zentralen Lebensthemen der „Großen Kinder“ zusammen: Bewegung in allen Varianten, eigenständige Aktivitäten im Wohnumfeld, Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen Kindern, die Lust, immer mehr zu wissen und zu können, sowie die Erfahrung, als Mitglied der Gemeinschaft nützlich zu sein. Dafür brauchen die Kinder einen definierten Freiraum innerhalb klarer und verlässlicher Grenzen. Für diesen Rahmen sind die Erwachsenen verantwortlich. Sie geben die Strukturen vor und vermitteln den Kindern die Regeln und Normen des sozialen Miteinanders.

Größere Kinder dürfen nicht ständig durch Erwachsene beaufsichtigt werden. So ist es für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern hilfreich, wenn möglichst jedem Verbot eine entsprechende Erlaubnis an die Seite gestellt wird: Nicht hier – aber dort; nicht jetzt – aber dann; nicht so – sondern so. Anstatt z. B. körperliche Auseinandersetzungen und Kräftemessen generell zu verbieten, ist es sinnvoller, sie unter der Bedingung zuzulassen, dass keiner einem anderen absichtlich weh tun darf (ringen ist erlaubt). Wenn Kinder still sein sollen, sollte auch gesagt werden, wann und wo

sie Krach machen dürfen. In Übungstests sind Fehler erlaubt und werden als Hinweis auf Fehlendes wertgeschätzt.

Grenzüberschreitungen gehören zum Großwerden dazu. Die Aufgabe der Erwachsenen ist es, deren Bedeutung zu erkennen: Fordert das Kind mehr selbstverantwortliches Handeln ein, weil es dazu in der Lage ist? Wird mit Übertretungen gegen zu enge Grenzen rebelliert, die eine gesunde Weiterentwicklung behindern? Oder sind Provokationen im Gegenteil ein Suchen nach mehr Halt und Orientierung? Oder liegt eine neurologische Störung vor, die es dem Kind schwer macht, sich zu kontrollieren?

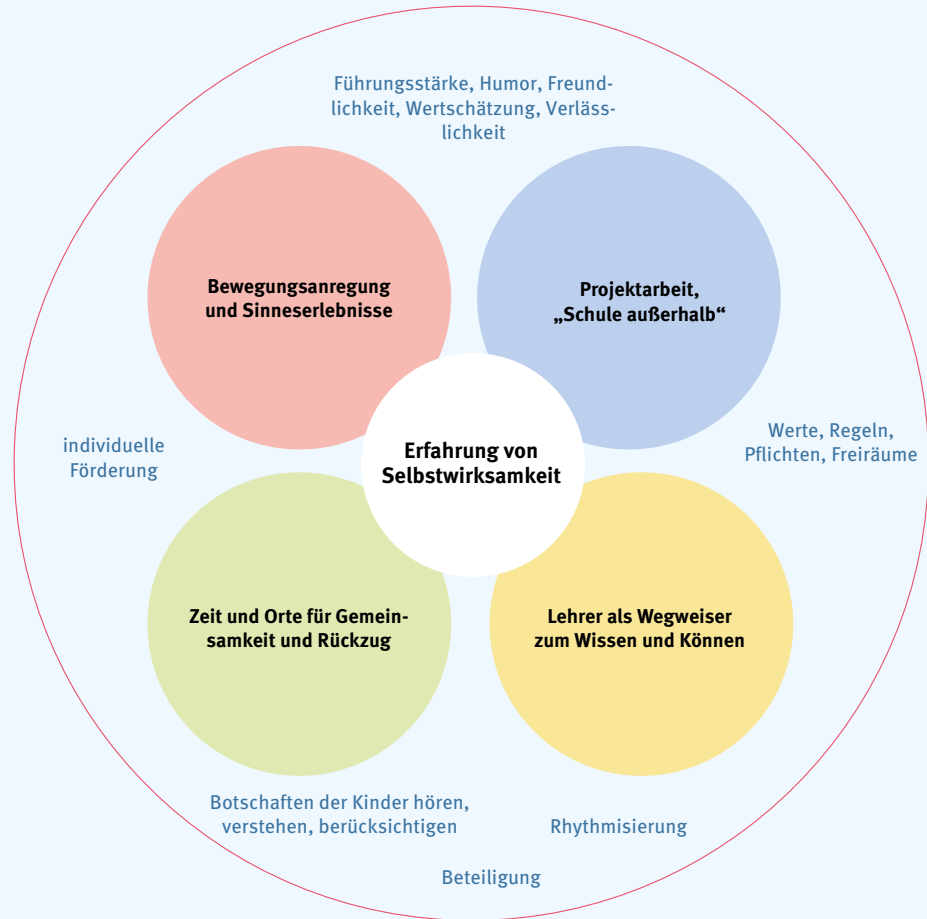


IV. Lernen und leben in der Ganztagschule

Unterstützende, wertschätzende, respekt- und vertrauensvolle Beziehungen sind keine Sozialromantik, sondern unbedingte Grundlage dafür, dass Lernen und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler gelingen können.

(Kuhn/Fischer, 2014, S. 8)

Entwicklungsfördernde Ganztagsschule



Von Bildung, Betreuung und Erziehung zur Entwicklungsförderung

„Die Kultusministerkonferenz spricht sich dafür aus, dass die Subjektstellung des Kindes und dessen allseitiger Entfaltungsanspruch in allen Schulstufen und -arten zu respektieren sind und Maßnahmen zur Förderung von Begabungsvielfalt sowie zur Vermeidung von sozialer Ausgrenzung verstärkt werden müssen.“ (KMK 2006)

Dieser Beschluss der Kultusministerkonferenz bezieht sich auf die UN-Konvention über die Rechte des Kindes, die in Deutschland geltendes Recht ist.

Bedeutsam ist, dass das Kind nicht als Objekt erwachsenen Handelns gesehen wird, sondern als Subjekt, als eigenständige Person mit individuellen Belangen. Die UN-Konvention fordert konkret, „dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein

muss, die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen.“ (Artikel 29 (1) a).

Für die Gestaltung von Ganztagschulen sind weitere Artikel der Konvention wichtig. Beispielsweise das Recht auf Spiel, Freizeit, Erholung und Teilhabe am kulturellen und künstlerischen Leben (Artikel 31). Das Recht auf Beteiligung und freie Meinungsäußerung (Artikel 12 und 13). Auch das Recht auf Privatsphäre (Artikel 16) muss bedacht werden, wenn Kinder den größten Teil ihrer wachen Zeit in der Schule verbringen. Es bedeutet, dass Kindern Orte und Zeiten zustehen, an denen sie sich nicht unmittelbar beobachtet und überwacht fühlen. Die Lektüre der Konvention mit Blick auf Schule ist überraschend aufschlussreich.



Um groß zu werden, braucht man als Kind ein ganzes Dorf.

Gute Ganztagschulen zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich für die Welt außerhalb ihrer Schultore öffnen und die Abgeschlossenheit von Schulen aufbrechen.

(Wichmann 2013, S. 48)

Die Beteiligung des pädagogischen Personals an Planung und Gestaltung des Ganztags ist eine Voraussetzung für die Verknüpfung von Vor- und Nachmittag.

(StEG 2010, S. 14)

Die wahrgenommene Qualität der Angebote (ist) dadurch charakterisiert, dass ein Angebot das Interesse der Schülerinnen und Schüler weckt, an ihrem Vorwissen anknüpft und ihnen Partizipationsmöglichkeiten bietet.

(StEG 2010, S. 16)

Ein wesentlicher Bestandteil von Ganztagschule sind Kurse oder Angebote am Nachmittag. Dabei handelt es sich um Sport-, Kunst-, Musik-, Freizeit- und Hausaufgabenangebote. Manchmal umfassen sie längerfristige Projekte. Die zumeist vorgegebenen Inhalte sollen dabei Fähigkeiten vermitteln, die aus Sicht der Erwachsenen für die Bildung und Erziehung der Kinder wertvoll sind. Dagegen ist natürlich nichts einzuwenden.

Dennoch könnten die brennenden Fragen der Kinder im Ganztagsangebot öfter aufgegriffen werden: Wie funktioniert die Welt? Wie funktioniert das Leben? Wie funktionieren Dinge und wie entstehen sie? Kinder wissen selbst am besten, was sie gern verstehen oder herstellen würden.

Selbst gestellte Herausforderungen, ernst zu nehmende Aufträge und soziales Engagement tragen zur Selbstwirksamkeitserfahrung bei. Sie können den Horizont der Kinder über das Schulgelände hinaus erweitern.

Grundschul Kinder sind sehr gut in der Lage, selbstständig einzukaufen, Veranstaltungen zu unterstützen oder Projekte zu kon-

zipieren. Geländespiele mit Smartphone und GPS könnten zum Beispiel auch die Jungen, die sonst lieber vor einem Bildschirm sitzen, motivieren, sich in der realen Welt umzusehen.

Aus Kindersicht interessant sind außerschulische Expertinnen und Experten, die keine ausgebildeten „Kinderprofis“ sind. Sie bringen Lebens- und Berufserfahrungen mit. Von ihnen können sich die Kinder vieles anschauen, was nicht im Lehrplan steht: soziale, handwerkliche, kulturelle Kompetenzen.

Im Austausch mit diesen Spezialisten können die Lehrkräfte zudem erfahren, welche fächerrelevanten Kenntnisse die Kinder in den Angeboten erwerben und diese im Unterricht aufgreifen. Umgekehrt gibt es im Fachunterricht häufig einen Bezug zur realen Welt, der in der Zusammenarbeit mit außerschulischen Experten erfahrbar gemacht werden kann.



Der Wert von Mitbestimmung und Beteiligung

- **Schule leistet einen Beitrag zu besserem Wohlbefinden, wenn Partizipation zugelassen wird.**

(DJI-Kinderpanel, Gisdakis, 2007, S. 118)

- **Kinder, die sich in der Schule „gefragt“ und beteiligt fühlen, haben bessere Lernergebnisse.**

(DJI-Kinderpanel, Bacher et al. 2007, S. 291)

- **An Schulen, an denen die Kinder das Gefühl haben, dass sich die Lehrkräfte nicht für ihre Meinung interessieren, gibt es tendenziell mehr Gewalt.**

(DJI-Kinderpanel, Bacher et al. 2007, S. 291)

- **Kinder aus den unteren sozialen Schichten erleben seltener Partizipation in der Schule.**

(DJI-Kinderpanel, Bacher et al. 2007, S. 287; 3. World Vision Kinderstudie 2013, S. 194)

- **Mädchen erleben mehr Mitbestimmung als Jungen.**

(3. World Vision Kinderstudie 2013, S. 130)

Schülervertreter sind wichtig. Das Gleiche gilt für Schulparlamente und Schülerversammlungen. Auch der Klassenrat funktioniert auf Dauer gut, wenn er nach den vorgesehenen Standards eingeführt wird (<http://www.derklassenrat.de>). Jede dieser Maßnahmen gewährleistet aber nicht, dass sich alle Schülerinnen und Schüler zur Teilhabe aufgerufen und von den Erwachsenen in der Schule ernst genommen fühlen.

Konkreter ist Beteiligung aus Sicht der Kinder, wenn ihre aktuellen Interessen aufgegriffen werden. So hat das Interesse z. B. für Fußball auch einen Bezug zu den Fächern Mathematik (Tabellen und Punkte), Geografie (internationale Wettbewerbe), Deutsch (Reportagen), Ethik (Fairness, Regeln, Sanktionen) sowie Sach-, Biologie- oder Chemieunterricht (Verletzungen, Doping). Nicht zu unterschätzen ist auch der Bezug zwischen Lehrplänen und den Erfahrungen, die Kinder im Umgang mit elektronischen Medien machen.

Wenn Lehrkräfte die aktuellen Interessen der Kinder erkennen und diese mit Bedacht im Unterricht aufgreifen, ist das im besten Sinn Beteiligung auch aus Sicht der Kinder.

Vor allem die Neigungen der randständigen Kinder sollten nicht voreilig abgewertet und ignoriert werden (Computerspiele, Songinhalte).

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschule (StEG) mahnt eine bessere Verzahnung von formalem und informellem Lernen an. Dafür sind nicht zuletzt Informationen der Kolleginnen und Kollegen hilfreich, die den Kindern außerhalb des Fachunterrichts begegnen. Auch der Austausch mit Eltern kann wertvolle Hinweise auf Interessenschwerpunkte der einzelnen Kindes geben.



Selbstwirksamkeit erfahren durch eigenständiges und gemeinschaftliches ...

Entdecken

Erforschen

Erfinden

Erschaffen

Ausprobieren-Üben

Informieren

Konstruieren

Organisieren

Kommunizieren

Bewegen

Erholen

Reflektieren

Sich-nützlich-Machen

Lernen und Wachsen

Wenn Schule Kindern mehr Raum und Zeit für eigene Belange einräumt, ergibt sich von selbst, dass Kinder mehr Selbstwirksamkeit erleben, sich wohler fühlen und besser lernen.

Die Erfahrungen einiger Ganztagschulen zeigen, wie günstig sich lebenspraktische Herausforderungen in der Schule auf Selbstwertgefühl und schulische Leistung auswirken: von der Tierhaltung bis zur Pflege der Website, von der Schülerfirma bis zum Service-Learning, von der Wochenplanarbeit bis zu Theateraufführung. Medienaffine Kinder können mit Projekten, bei denen Computer- und Internetkompetenzen erforderlich sind, mehr Beteiligung, Eigenverantwortlichkeit und Selbstwirksamkeit erfahren (Video- und Musikaufnahmen, Geocaching-Projekte, Programmierung von Apps, Einsatz von Smartboards usw.)

Damit ist vor allem den „Problem-Jungen“ gedient, die ihre Zeit bevorzugt an Medien verbringen, weil ihr Lebensumfeld zu wenige Anreize bietet, sich als kreativ, kompetent und hilfreich zu erleben.

Denn gerade benachteiligte Kinder besuchen am häufigsten Ganztagschulen, „diese Kinder sind aber mit den Angeboten in der Ganztagschule besonders unzufrieden“, stellt die 3. World Vision-Kinderstudie 2013 fest (S. 123). Und die Forscher betonen: „Eine intensivere Einbindung der Jungen in das Unterrichts- und Schulleben könnte eine Strategie sein, um sie über dieses verstärkte Engagement bei den sozialen Regeln und Umgangsformen auch zu einem größeren Engagement im Leistungsbereich anzuhalten.“

(a.a.O., S. 129)

Umsetzungsmöglichkeiten

Mittagsfreizeit 60-90 Minuten:

- Raumkonzept statt AG-Konzept: Räume legen spezielle Aktivitäten nahe, Erwachsene (oder verantwortliche Kinder) sind anwesend, keine Verbindlichkeit
- Anwesenheit und Anreize durch „Experten“, keine Kursverpflichtung
- Peer-Angebote

Lernvertiefung durch Eigenaktivitäten:

- z. B. Lernwerkstätten und „forschendes Lernen“
- längerfristige Projekte
- Schülerfirmen
- Welterfahrung außerhalb des Schulgeländes

Beteiligung:

- Kinder auch sich selbst überlassen, ohne sie aus den Augen zu verlieren
- Jungen und Mädchen Unterrichtsinhalte sowie Regeln vorschlagen lassen – und mit ihnen umsetzen
- Kindern Verantwortung, z. B. „Aufsicht“ an bestimmten Orten und Zeiten anvertrauen

Wenn die Belange der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden, geht es immer um ähnliche Strukturveränderungen (hier nur einige Beispiele):

Der herkömmliche 45-Minuten-Rhythmus kann aufgebrochen werden.

Lehren und lernen setzt verstärkt auf Eigeninitiative der Kinder.

Die Themen der Kinder können im Unterricht, in längerfristigen Projekten und Arbeitsgruppen aufgegriffen werden.

Arbeit in kleinen Gruppen kann häufiger und länger verwirklicht werden.

Wissen und Können werden auch außerhalb des Unterrichts und Schulgeländes vermittelt: durch Eindrücke und Erfahrungen in der Natur, in Kommune, Berufswelt, Handwerk, Wirtschaft, Kultur, Sport.

Unter festgelegten Bedingungen darf das Schulgelände verlassen werden (mindestens zu dritt, höchstens zu fünft, mit erklärtem Ziel und verbindlicher Rückkehrzeit).

Für das Bedürfnis, sich zu bewegen und Geschicklichkeit zu üben, gibt es inner- und außerhalb von Unterricht und Schulgelände ausreichend Gelegenheit und Zeit.

Computer und Internet werden zur eigenständigen Information, zum Gestalten, Recherchieren und Organisieren eingesetzt.

Kinder werden zu kreativem Gestalten und zum Musizieren angeregt und angeleitet.

Informelle Lernzeiten bieten Gelegenheit zum Austausch.

Freie Zeiten dienen der individuellen Erholung. Sofern kein anderer belästigt wird, kann jedes Kind tun und lassen, was es möchte. (So sollte z. B. auch die Benutzung von Smartphones in dieser Zeit erlaubt sein).

Das Mittagessen findet in einem kultivierten und gesprächsfreundlichen Klima statt.

Kinder erleben ihre Lehrerinnen und Lehrer außerhalb des Unterrichts. Die Jungen und Mädchen spüren, dass die Erwachsenen Freude daran haben, ihr Wissen, ihr Können und ihre Lebenserfahrung weiter geben zu dürfen.



Vorteile von (guten) Ganztagsschulen

- **Positive Auswirkung auf Sozialverhalten, Verantwortungsübernahme, Aggressionsniveau**
- **sozialer Gewinn: „In den Angeboten habe ich neue Freundinnen und Freunde kennen gelernt.“**
- **breiteres Interessen- und Bildungsspektrum**
- **Weniger Sitzenbleiber**
- **Verbesserung des Familienklimas**

(StEG-Studie 2007 und 2009)

Die Ergebnisse der vorliegenden Studien weisen zusammengenommen auf ein gemeinsames Erfolgsrezept hin: In guten Ganztagschulen wird die gewonnene Zeit nicht für mehr herkömmlichen Unterricht verwendet. Die verantwortlichen Erwachsenen orientieren sich viel mehr an der Frage, wie sie den Belangen und Interessen der Kinder und Jugendlichen besser gerecht werden können. Damit verbunden ist die Frage, was der Einzelne braucht, um sich nicht nur geistig, sondern auch körperlich, sozial und emotional gut und gesund entwickeln zu können.

Wenn sich Schülerinnen und Schüler in diesem Sinn „gefragt“, ernst genommen und beteiligt fühlen, gibt es weniger Widerstand und Aggressivität. Es entsteht ein Klima der Wertschätzung, Anerkennung und Ermutigung. Das Ergebnis: Die Jungen und Mädchen gehen gern in ihre Schule; sie fühlen sich wohl und sie lernen besser.

Das strahlt auf die beteiligten Erwachsenen aus: Wenn Eltern erleben, dass ihre Kinder sich von den Pädagoginnen und Pädagogen wahrgenommen und wohlwollend unterstützt fühlen, haben auch sie eine positive Einstellung der Schule gegenüber.

Auch auf die Berufszufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer wirkt sich die Arbeit an einer schülerzentrierten Ganztagschule unerwartet positiv aus. Mehr Zeit ermöglicht eine intensivere und bessere Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern. Das Unterrichten ist entspannter und effektiver. Im Austausch mit den anderen Erwachsenen, die in der Ganztagschule tätig sind, können aktuelle Interessen oder Probleme der Kinder und Jugendlichen erkannt werden. Dadurch können diese besser innerhalb und außerhalb des Unterrichts aufgegriffen werden. Die Heranwachsenden erwerben mehr (auch berufsqualifizierende) Kompetenzen. Es entsteht ein positiver Rückkopplungseffekt, von dem am Ende alle profitieren.

Quellen

AGJ: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (Hrsg.) (2010): Erster Kinder- und Jugendreport zur UN-Berichterstattung über die Umsetzung der UN-Kinderrechtekonvention in Deutschland, 2010, Berlin.

Alma de Zárate, Jamila Tressel, Lara-Luna Ehrensneider in Zusammenarbeit mit Uli Hauser (2014): Wie wir Schule machen. Lernen, wie es uns gefällt, München: Knaus.

AOK Familienstudie 2010, http://www.aok-bv.de/imperia/md/aokbv/presse/veranstaltungen/2010/familienstudie_2010_web.pdf [Zugriff: November 2014]

BARMER GEK Arztreport 2013, Siegburg: Asgard, <http://presse.barmer-gek.de/barmer/web/Portale/Presseportal/Subportal/Presseinformationen/Archiv/2013/130129-Arztreport-2013/PDF-Arztreport-2013.pdf> [Zugriff: November 2014]

BELLA-Studie

Ravens-Sieberer, U./Wille, N./Bettge, S./Erhart, M./ Robert Koch-Institut (2007): Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland Ergebnisse aus der BELLA-Studie im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). BGB 50 (5/6), S. 871-878.

Ravens-Sieberer, U./Bichmann, H./Klasen, F. (2012): Verhaltensauffälligkeiten und psychische Probleme bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. In: Deutsche Liga für das Kind (Hrsg.) Frühe Kindheit 06/12, S. 26-31.

Ravens-Sieberer, U. (2014): Psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen – Gesellschaftlich verursacht? Ärztlich behandelbar? Swiss Public Health Conference 2014, http://sph14.organizers-congress.ch/downloads/presentations/Keynotes/KeyNotes_RavensSieberer.pdf. [Zugriff: Oktober 2014]

BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Ganztägig bilden, eine Forschungsbilanz, Berlin.

BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht, Berlin.

BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2009): Eine Studie zur motorischen Leistungsfähigkeit und körperlich-sportlichen Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Band 5 Forschungsreihe, Baden-Baden: Nomos.

BMG Bundesministerium für Gesundheit (2010): Bekanntmachung eines Beschlusses des Gemeinsamen Bundesausschusses über eine Änderung der Arzneimittel-Richtlinie: Anlage III Nummer 44 Stimulantien, BAnz. Nr. 181 (S. 3975) vom 30. November 2010

DAK (Hrsg.) (2014): Evaluationsbericht Gemeinsam gesunde Schule entwickeln, http://www.dak.de/dak/download/Studie_Gesunde_Schule_Evaluationsbericht-1404374.pdf [Zugriff: November 2014]

Deutsche Liga für das Kind (Hrsg.) (2012): Schwierige Kinder? Probleme erkennen, Herausforderungen annehmen. Frühe Kindheit 06/12. Berlin.

DIHK-Unternehmerbefragungen

Ausbildung 2014. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung, http://www.stuttgart.ihk24.de/linkableblob/sihk24/aus_und_weiterbildung/downloads/3022552/.3./data/Ausbildungsumfrage_Bundesauswertung_2014-data.pdf [Zugriff: November 2014]

DIHK (2011): Erwartung der Wirtschaft an Hochschulabsolventen, <http://www.dihk.de/ressourcen> [Zugriff: November 2014]

DJI-Kinderpanel und -Survey

Alt, Chr. (Hrsg.) (2005): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen, Band 1: Aufwachsen in Familien, Wiesbaden: VS.

Alt, Chr. (Hrsg.) (2007): Kinderleben – Start in die Grundschule. Band 3: Ergebnisse der zweiten Welle, Wiesbaden: VS.

Alt, Chr./Bayer, M.(2012): Aufwachsen in Disparitäten, zur Armut von Kindern und ihren Folgen. In: Rauschenbach, Th./Bien, W. (Hrsg.), S.100-118, München: Beltz Juventa.

Bacher, J./Winklhofer, U./Teubner, M (2007): Partizipation von Kindern in der Grundschule, in: Alt, Chr. (Hrsg.), S. 271-298.

Gisdakis, B. (2007): Oh, wie wohl ist mir in der Schule..., in: Alt, Chr. (Hrsg.), S. 107-136.

Rauschenbach, Th./Bien, W. (Hrsg.) (2012): Aufwachsen in Deutschland. AID:A – der neue DJI-Survey, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Wahl, Klaus (2005): Aggression bei Kindern. in: Alt, Chr. (Hrsg.), S. 123-156.

Eaton, W. O./Mc Keen, N.A./Campbell, D.W. (2001): The Waxing and Waning of Movement: Implications for Psychological Development, *Developmental Review*, 21, 205-223, <http://home.cc.umanitoba.ca/~dcampb/EatonWaxingWaningALDevRevo1.pdf> [Zugriff: Oktober 2014]

Elefanten-Kinderschuhe (Hrsg.) (2012): Große Ohren für kleine Leute! Die Elefanten Kinderstudie 2011/2012 zur Situation der Kindergesundheit in Deutschland, Recklinghausen: RDN.

Erdsiek-Rave, U./John-Ohnesorg, M. (Hrsg.) (2013): Gute Ganztagschulen. Friedrich-Ebert-Stiftung, Netzwerk Bildung: Berlin, <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10244.pdf> [Zugriff: November 2014]

HBSC-Studie. Health Behaviour in School-aged Children

Bilz, Ludwig / Melzer, Wolfgang (2008): Schule, psychische Gesundheit und soziale Ungleichheit. In: Richter et al. (2008), S. 160-189.

Bilz, L./Ottova, V./Ravens-Sieberer, U. (2013): Psychische Auffälligkeiten bei Schülerinnen und Schülern: Prävention und Früherkennung. In: Kolip, P. et al. (Hrsg.), S. 168-189.

HBSC-Team Deutschland (2011). Studie Health Behaviour in School-aged Children Bielefeld: WHO Collaborating Centre for Child and Adolescent Health Promotion. Faktenblätter zur Studie Health Behaviour in School-aged Children 2009/10 [Zugriff: November 2014]:

Faktenblatt „Körperliche Aktivität bei Kindern und Jugendlichen“, https://www.gbe-bund.de/pdf/Faktenbl_koerperl_aktivitaet.pdf

Faktenblatt „Schulische Belastung von Kindern und Jugendlichen“, https://www.gbe-bund.de/pdf/Faktenbl_schulische_belastungen.pdf

Faktenblatt „Subjektive Beschwerdelast von Kindern und Jugendlichen“, https://www.gbe-bund.de/pdf/Faktenbl_subjektive_beschwerdelast.pdf

Kolip, P./Klocke, A./Melzer, W./Ravens-Sieberer, U. (Hrsg.) (2013): Gesundheit und Gesundheitsverhalten im Geschlechtervergleich. Ergebnisse des WHO-Jugendgesundheitsurvey „Health Behaviour in School-aged Children“, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Ottova, V./Hillebrandt, D./Bilz, L./Ravens-Sieberer, U. (2013): Psychische Gesundheit und Wohlbefinden bei Kindern und Jugendlichen aus geschlechtsspezifischer Sicht. In: Kolip et al. (Hrsg.), S.38-57.

Richter, M./Hurrelmann, K./Klocke, A./Melzer, W./Ravens-Sieberer, U. (Hrsg.) (2008): Gesundheit, Ungleichheit und jugendliche Lebenswelten. Ergebnisse der zweiten internationalen Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. Wiesbaden und München: Juventa.

Ritter, M./Bilz, L./Melzer, W. (2013): Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern im Schulkontext. Die Bedeutung von Schulzufriedenheit für die Gesundheit von Heranwachsenden. In: Kolip, P. et al. (Hrsg.), S. 190-208.

KIM-Studien

Kuchenbuch, K./Simon, E. (2006): Freizeit und Medien im Alltag von Sechs- bis 13-Jährigen. In: Frey-Vor, G./Schumacher, G. (Hrsg.) (2006), Kinder und Medien 2003/2004, Baden-Baden: Nomos.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2013): KIM-Studie 2012, Kinder + Medien, Computer+ Internet Basisuntersuchung zum Medienumgang 6–13-Jähriger in Deutschland, http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM_2012.pdf [Zugriff: November 2014]

KiGGS-Studien

Ellert, U./Brettschneider, A.-K. / Ravens-Sieberer, U./KiGGS Study Group (2014): Gesundheitsbezogene Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1 Bundesgesundheitsbl 2014, 57, S.798–806 Berlin Heidelberg: Springer, <http://edoc.rki.de/oa/articles/rewpcOojjpaCw/PDF/2omHuFW2LSvbQ.pdf> [Zugriff: November 2014]

Hölling, H./Schlack, R./Petermann, F./Ravens-Sieberer, U./Mauz, E./KiGGS Study Group (2014): Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003–2006 und 2009–2012) Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1) Bundesgesundheitsbl. 2014, 57:807–819 Berlin Heidelberg: Springer, <http://edoc.rki.de/oa/articles/regwG5xBftbdM/PD-F/23snHyPgg8sPo.pdf> [Zugriff: November 2014]

Hölling, H./Erhart, M./Ravens-Sieberer, U./Schlack, R./Robert Koch-Institut (2007): Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). Bundesgesundheitsbl. – Gesundheitschutz 2007 50: S.784-79 Berlin Heidelberg: Springer, http://www.kinderumweltgesundheit.de/index2/pdf/gbe/618o_1.pdf [Zugriff: November 2014]

Robert Koch-Institut (2007): KiGGS-Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, <http://www.kiggs-studie.de/deutsch/ergebnisse/kiggs-basiserhebung/basispublikation.html> [Zugriff: November 2014]

Knoke A./ Wichmann M. (Hrsg.) (2013): Bildungserfolge an Ganztagschulen – Was brauchen Jugendliche? Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik.

LBS-Kinderbarometer

LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.) (2007): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2007. Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in sieben Bundesländern.

LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.) (2009): 10 Jahre LBS-Kinderbarometer NRW – wie unsere Kinder denken.

LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.) (2011): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2011. Was wir wollen!, Recklinghausen: RDN

Müthing, K. /Riedel, S./Todeskino, V. (2014): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2014– Jetzt reden wir!, Recklinghausen: RDN

Krappmann, L./Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder, Weinheim und München: Juventa.

OECD (2014): Sind 15-Jährige kreative Problemlöser? PISA im Fokus – 2014/04, <http://www.oecd.org/berlin/pisa-im-fokus-problemloesen.pdf> [Zugriff: November 2014]

OECD (2009): Doing better for Children Chapter 2, <http://www.oecd.org/els/familiesandchildren/43570328.pdf> [Zugriff: November 2014]

PIN-Studie: Peers in Netzwerken

Kanevski, R./Salisch, M. v.(2011): Peer-Netzwerke und Freundschaften in Ganztagsschulen, Weinheim und Basel: Juventa

Salisch, M. v./Kanevski, R./Philipp, M./Schmalfeld, A./Sacher, A. (2010): Welche Auswirkungen hat die Ganztagsbeschulung auf die Einbindung von Jugendlichen in Peernetzwerke und Freundschaften und auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen? Schlussbericht, <http://edoko1.tib.uni-hannover.de/edoks/e01fb10/635624990.pdf> [Zugriff: November 2014]

Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2012): Starke Kinder – Starke Familie. Wohlbefinden von Kindern in Städten und Gemeinden, http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Studie_WohlbefindenKinder.pdf [Zugriff: November 2014]

Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2010): Jugend 2010, eine pragmatische Generation behauptet sich, Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch Verlag.

StEG-Studie: Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen

Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.) (2007): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG), Weinheim und München: Juventa.

Kuhn, H.P./Fischer, N. (2014): Soziale Beziehungen in der Ganztagsschule – ausgewählte Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschule. In: Schulpädagogik heute, Beziehung in Unterricht und Schule, H.9 (2014) 5.Jahrgang, http://www.projekt-steg.de/sites/default/files/Sh9_04_Forum_02_KuhnFischer.pdf [Zugriff: November 2014]

Fischer, N./Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.) (2011): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittbefunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen, Weinheim: Juventa.

StEG-Konsortium (2010): Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen, http://www.bmbf.de/pubRD/steg_2010.pdf [Zugriff: November 2014]

Unicef-Bericht zur Lage der Kinder in den Industrienationen 2013, <http://www.unicef.de/blob/18782/7417138f1edd5058dce29dde-29d01c8b/unicef-bericht-2013-zusammenfassung-data.pdf> [Zugriff: November 2014]

UNICEF Innocenti Research Centre Report Card 7 (2007) Child Poverty. An overview of child well-being in rich countries, http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_eng.pdf [Zugriff: November 2014]

Wichmann, M. (2013): Wie werden aus Schulen gute Ganztagschulen? In: Erdsiek-Rave, U./John-Ohnesorg, M., S.47-52.

World-Vision Kinderstudien

World Vision Deutschland (Hrsg.) (2007): Kinder in Deutschland 2007, 1. World Vision Kinderstudie, Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch Verlag.

World Vision Deutschland (Hrsg.) (2010): Kinder in Deutschland 2010, 2. World Vision Kinderstudie, Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch Verlag.

World Vision Deutschland (Hrsg.) (2013): Kinder in Deutschland 2013, 3. World Vision Kinderstudie, Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.

Impressum

Herausgeber

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH (DKJS)

Autorin

Dipl. Psych. Oggi Enderlein
Erlenweg 70 A, 14532 Kleinmachnow
o.enderlein@ganztaegig-lernen.de

Redaktion

Dominik Wüchner

Korrektorat

Martin Blath

Satz & Layout

Progress4 GbR, Greifswald

Weitere Informationen zum Thema erhalten Sie im Internet unter:

www.ganztaegig-lernen.de
www.ganztagsschulen.org

7. aktualisierte und überarbeitete Auflage, Berlin 2015

© Deutsche Kinder- und Jugendstiftung

Tempelhofer Ufer 11

10963 Berlin

www.dkjs.de

Bildnachweis

Danny Ibovnik (Titelfoto, S.6, S.10, S.20, S.22, S.24, S.43)

DKJS (S.8, S.26, S.30, S.34, S.36, S.52, S.58, S.60, S.64)

Oggi Enderlein (S.18, S.32)

Kathrin Bahlmann (S.35, S.38, S.40, Rückseite)

Detlef Ulbrich (S.44)

Dirk Baumbach (S.46)

Wolfgang Landgraf (S.56)

Themenheft 08

ISBN 978-3-940898-41-8

Wie hat Ihnen diese Publikation gefallen? Was können wir besser machen? Ihre Meinung ist uns wichtig. Wir freuen uns über Ihre Resonanz: feedback@dkjs.de

GEFÖRDERT VOM



deutsche kinder-
und jugendstiftung

„Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ ist ein Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds.

IDEEN FÜR MEHR!

ganztägig lernen.

Themenheft 08

ISBN 978-3-940898-41-8

