

**LE** Forschungsstelle für  
**RE** sozialraumorientierte  
**SE** Praxisforschung und  
**LE** Entwicklung

Hochschule Düsseldorf  
University of Applied Sciences

**HSD**

# **Ganztagschule (OGS) als Lebensort aus Sicht der Kinder**

**Befragung von Kindern an sechs Düsseldorfer  
Schulstandorten**

Abschlussbericht - Kurzfassung

## **Autoren:**

Prof Dr. Ulrich Deinet und Team:

Christina Muscutt (B.A.)

Heike Gumz (Dipl. Soz.-Päd.)

Anna Vielhaber (M.A.)

Sophie Thomas (M.A.)

# Offene Ganztagschule (OGS) als Lebensort aus Sicht der Kinder

Befragung von Kindern an sechs Düsseldorfer Schulstandorten

(Abschlussbericht - Kurzfassung)

## Inhalt

1. Ausgangssituation .....	2
2. Hypothesen und Forschungsfragen .....	3
3. Erhebungsmethoden .....	4
4. Ergebnisse der Kinderbefragung .....	7
4.1 Soziodemographische Angaben .....	7
4.2 Schule als sozialer Lebensort .....	7
4.3 Räume und Räumlichkeiten .....	13
4.4 Mittagessen .....	17
4.5 Soziales Klima .....	19
4.6 Partizipation und Beteiligung .....	22
4.7 Umfeld der Schule .....	25
4.8 Beliebte und unbeliebte Orte im Sozialraum .....	27
4.9 Beliebte und unbeliebte Orte auf dem Schulweg .....	29
5. Handlungsempfehlungen .....	31
6. Literaturverzeichnis .....	40

## 1. Ausgangssituation

Im Schuljahr 2003/2004 wurde in den Schulen der Primarstufe in Nordrhein-Westfalen (NRW) die Offene Ganztagschule eingeführt. Diese erweitert den Schulalltag und den Unterricht um außerunterrichtliche Angebote und trägt damit der Idee Rechnung, die Schule hin zu einem ganztägigen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsort auszurichten. Die Offene Ganztagschule ist in NRW im Primarbereich in einer Kooperation von Schule und Trägern (meist aus der Jugendhilfe) organisiert. In Düsseldorf besuchten im Schuljahr 2014/2015 rund 63 % der Grundschul Kinder und Förderschul Kinder im Primarbereich eine Ganztagschule. Dabei ist die Offene Ganztagschule in Form eines Drei-Säulen-Modells konzipiert, d. h., dass drei zentrale Professionen (Lehrer/-innen, Betreuer/-innen bzw. Erzieher/-innen sowie externe Bildungsanbieter) an der Gestaltung des Ganztags beteiligt sind.

Von 8.00 Uhr bis ca. 16.00 Uhr ist die Schule heute der Ort, an dem sich Kinder außerhalb der Familie tagsüber aufhalten. Allein schon deshalb ist die Frage von großer Bedeutung, wie Kinder diesen Ort wahrnehmen, welche Bedeutungen sie den architektonischen und gestalterischen Aspekten der Schule, dem Schulgelände, insbesondere dem Schulhof zuweisen und welche (Um-)Nutzungen sie entwickeln.

Im Sinne einer ganzheitlichen Bildung ist es darüber hinaus gerade für die Schule wichtig, eine Umgebung zu schaffen, die angstfreies Lernen ermöglicht und die Bedürfnisse der Kinder mit einbezieht. Für die Entwicklung der OGS ist daher die Perspektive der Kinder äußerst bedeutend, da sich nur so feststellen lässt, wie die Atmosphäre, die räumliche Gestaltung oder die Angebotsstruktur in der OGS von den Nutzer/-innen selbst erlebt werden.

Die Ergebnisse sollen einen Beitrag zu einer möglichen Weiterentwicklung des Ganztags und seiner konkreten Gestaltung an den einzelnen Schulen liefern. Sie können auch eine Grundlage für Gestaltungsprozesse sein, die vielerorts aufgrund der Veränderung von Schule vom „Halbtag“ zum „Ganztage“, aber auch aufgrund der Renovierungsbedürftigkeit vieler Schulen notwendig sind. Dafür spielt auch zunehmend die Einbindung und die Öffnung der Schule in den jeweiligen Sozialraum als Stadtteil eine Rolle.

## 2. Hypothesen und Forschungsfragen

### **Es gibt einen „eigenen“ Blick der Kinder:**

Beschäftigt man sich mit dem Handlungsfeld der Offenen Ganztagschule, lassen sich diverse Studien und Untersuchungen finden, die sich mit den Sichtweisen und den Einschätzungen von Fachkräften und/oder Eltern zur Offenen Ganztagschule auseinandersetzen. Es fällt auf, dass die Sichtweise und der „Blick“ der Kinder vergleichsweise selten im Fokus des Forschungsinteresses stehen. Dabei stellen die Kinder die zentralen Akteure des Ganztagsbetriebes dar, partizipieren im Gegensatz zu den verschiedenen Professionen kontinuierlich in der OGS und sind durchaus in der Lage, Einschätzungen zu ihrem Erleben und ihren Wünschen in Bezug auf die Offene Ganztagschule abzugeben. Der vorliegenden Untersuchung liegt die Annahme zugrunde, dass Kinder einen „eigenen“ Blick auf ihre Lebenswelt haben und diesen auch kommunizieren können. Kinder in der mittleren Kindheit schaffen sich besonders durch ihre Kommunikation mit Gleichaltrigen (Peers) eine eigene Lebenswelt, welche natürlich noch stark von Erwachsenen, insbesondere ihren natürlichen Bezugspersonen, d. h. ihren Eltern beeinflusst wird.

Sie sind dabei sich ihre Welt anzueignen, erweitern ihren Handlungsraum über die elterliche Wohnung und den Nahraum hinaus, wobei zunächst Kindertageseinrichtungen und danach Schule die wichtigsten Institutionen sind. In diesen übernehmen sie auch Rollen (Schüler/-innen) und eignen sich die Werkzeuge unserer Kultur (Sprache, Rechnen, ästhetische Ausdrucksweisen etc.) in unterschiedlicher Weise an, d. h. die Aneignungsmöglichkeiten werden auch durch die Potenziale und Ressourcen der Eltern mitbestimmt, ihre ökonomische Lage, ihr kulturelles Kapital etc. Auch sozialräumliche Bedingungen, wie die eines Stadtteils mit seiner Infrastruktur etc., stellen wesentliche Rahmenbedingungen für das Aufwachsen und die Entwicklung der Persönlichkeit dar.

Eine der Erhebung zugrunde liegende Annahme war, dass es vermutlich unterschiedliche Stressoren im Schulalltag gibt, die eine angstfreie Umgebung stören könnten. Diese wirken sich auf das Lernen und das Erleben des Lebensortes Schule aus. Bei der Untersuchung wurden diesbezüglich die verschiedenen Handlungsfelder der Offenen Ganztagschule in den Blick genommen: der Unterricht, die Pausen, das Mittagessen, die Lernzeiten und die Bildungsangebote. Darüber hinaus wurden auch die Nutzung der Schulumgebung und die Einbindung der Kinder in den jeweiligen Stadtteil untersucht. Die zugrundeliegenden Forschungsfragen bezogen sich auf das Erleben der Kinder, die Nutzung der Räumlichkeiten und ihren subjektiv wahrgenommenen Grad an Partizipation bei der Gestaltung der OGS.

Die folgenden Forschungsfragen lagen der Untersuchung zugrunde:

- Wie wird die Schule wahrgenommen und welche Faktoren haben einen Einfluss auf das Wohlfühlen in der Schule?
- Wie werden die Räumlichkeiten, die räumliche Gestaltung und die Atmosphäre von den Kindern in der Schule erlebt?
- Wie zufrieden sind die Kinder mit den zentralen Gestaltungselementen (Mittagessen, Lernzeiten, Bildungsangebote)?
- Wie werden die Beziehungen zu anderen Kindern und der Kontakt zu den Lehrer/-innen und Betreuer/-innen erlebt?
- Welche möglichen Stressoren lassen sich im Schulalltag identifizieren?
- Wie schätzen die Kinder ihren Grad an Partizipation bei der Gestaltung des Schulalltags/der OGS ein?
- Welche Nutzung entwickeln die Kinder in Bezug auf ihren Stadtteil und die Umgebung der Schule?
- Wie wird der Schulweg erlebt und welchen Orten wird eine Bedeutung beigegeben?

### **3. Erhebungsmethoden**

Ziel des Projektes war es, diesen „eigenen Blick“ der Kinder auf den Lebensort Schule zu eruieren. Die Kinder wurden dabei als die Expert/-innen ihrer Lebenswelt betrachtet und mit einem Mix aus qualitativen und quantitativen Methoden der empirischen Sozialforschung befragt. Neben einem Kinderfragebogen wurden für die Erhebung ausschließlich Methoden ausgewählt, die partizipativ ausgerichtet sind und Kinder im Rahmen der Aktions- und Feldforschung aktiv am Forschungsprozess beteiligen. Die Methoden waren gleichzeitig analytisch (um die Sicht der Kinder zu erheben), animierend (aktivieren die Kinder, machen Spaß) und in hohem Maße partizipativ (die Kinder sind die Expert/-innen und werden entsprechend ernst genommen).

Insgesamt wurden Kinder der dritten und vierten Klassen an sechs Düsseldorfer Schulstandorten der Katholischen Grundschule Niederkassel (Niederkasseler Straße), der Willi-Fährmann-Schule (Ricarda-Huch-Straße), der Matthias-Claudius-Schule (Ehrenstraße), der Städtischen Gemeinschaftsgrundschule an der Helmholtzstraße, der Rudolf-Hildebrand-Schule (Schule mit Förderschwerpunkt Sprache, Gotenstraße) sowie der Städtischen Gemeinschaftsgrundschule Richardstraße befragt. Die Erhebung erfolgte in zwei zeitlich aufeinanderfolgenden Erhebungsphasen:

Bei der ersten Erhebungsphase wurden als Methoden ein Kinderfragebogen, die Nadelmethode, die subjektive Schulkarte und die subjektive Landkarte eingesetzt. An allen Schulen füllten die teilnehmenden Kinder zunächst einen Kinderfragebogen aus. Im Anschluss daran wurden zur Bearbeitung der Nadelmethode, der subjektiven Schulkarte und der subjektiven Landkarte drei annähernd gleich große, geschlechtsgemischte Gruppen gebildet, in denen die jeweiligen Methoden eingesetzt wurden. In der ersten Erhebungsphase wurde mit ganzen Schulklassen gearbeitet, um sowohl die Sichtweisen der Kinder, die die Ganztagsangebote besuchen, als auch die der Halbtagskinder zu erfassen. Die erste Erhebungsphase fand im Zeitraum vom 09.03.- 22.04.2015 statt.

Der **Kinderfragebogen** wurde eigens für die Untersuchung konzipiert und in teilstandardisierter Form vorgelegt. Das heißt, dass alle Kinder den gleichen sechseitigen Fragenkatalog mit den gleichen Fragen erhielten. Dabei konnten sie auf einen Teil der Fragen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten antworten und diese auswählen, einige Fragen wurden als offene Fragen gestellt, d. h., die jeweiligen Antworten konnten frei formuliert werden. Die Auswertung erfolgte mit dem Statistiksystem SPSS.

Bei der **Nadelmethode** handelt es sich um eine partizipative Methode, bei der die Kinder aufgefordert werden, verschiedenfarbige Nadeln auf Stadtkarten zu stecken, um bestimmte Orte in ihrem Sozialraum zu markieren, die für sie eine Bedeutung haben (vgl. Deinet 2009, S. 72-75). Bei der Untersuchung lautete die Aufforderung, sowohl beliebte und unbeliebte Orte in der Freizeit als auch beliebte und unbeliebte Orte auf dem Schulweg zu markieren. Ergänzend erhielten die Befragten die Aufforderung, ihre markierten Orte mit Kommentaren zu versehen, die Aufschluss darüber geben, warum sie bestimmte Orte gerne aufsuchen oder meiden. Als Grundlage wurde der jeweilige Kinderstadtplan des Sozialraums verwendet, der durch das Amt für Verkehrsmanagement zur Verfügung gestellt wurde. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Karten jeweils nur den Einzugsbereich der Schule, also die nahe Umgebung der Schule, abbilden.

Bei der **Subjektiven Schulkarte** handelt es sich um eine Weiterentwicklung der Subjektiven Landkarte, die eigens für diese Untersuchung vorgenommen wurde. Hierzu wurde an allen sechs Schulstandorten eine detailgetreue Skizze vom Schul- und Pausengelände erstellt. Diese wurde den Kindern mit der Aufforderung vorgelegt, die Skizze mit drei unterschiedlichen Farben auszumalen. Die drei Farben standen jeweils für einen beliebten oder unbeliebten Ort oder für einen Ort, der den Kindern noch weitestgehend unbekannt ist. Über ergänzende Kommentare der Kinder zu ihren Markierungen erlaubt es diese Methode, vertiefte Einblicke dazu zu bekommen, welche Orte warum von den Kindern genutzt oder auch gemieden werden.

Die Methode **der Subjektiven Landkarte** dient dazu, die räumliche Dimension des Alltags der Kinder sichtbar zu machen. Die Methode gibt über die Aufenthaltsorte der Kinder Aufschluss, die Bedeutung ihres Stadtteils und das subjektive Erleben ihres Lebensraumes (vgl. Fritsche/Rahn/Reutlinger 2011, S. 62f.). Die Kinder wurden dazu angehalten, eine Karte zu malen bzw. zu zeichnen. Als Fixpunkt diente ihnen dabei ihr Zuhause. Von dem Zuhause ausgehend sollten sie bedeutsame Orte ihrer Lebenswelt einzeichnen. Die Bilder wurden im Anschluss daran auf gemeinsame Inhalte/Themenbereiche und Bedeutungsmuster hin inventarisiert und interpretiert.

In der zweiten Erhebungsphase wurden als Methoden die **Gruppeninterviews** und die Autofotographie eingesetzt. Es wurden jeweils zwei Gruppeninterviews pro Schule in zwei Kleingruppen von ca. sechs Kindern geführt. Hierbei fand bewusst eine geschlechtsspezifische Trennung der Kinder statt, sodass eine Mädchengruppe und eine Jungengruppe gebildet wurden. Des Weiteren kam die Methode der **Autofotographie** zum Einsatz, an der ebenfalls im Durchschnitt sechs Kinder partizipierten. Auch hier wurden die Gruppen geschlechtsspezifisch getrennt. An der zweiten Erhebungsphase nahmen ausschließlich Kinder teil, die vom Angebot der OGS Gebrauch machen. Die zweite Erhebungsphase erstreckte sich auf den Zeitraum vom 27.04. – 25.05.2015. Die Gruppeninterviews wurden anhand eines vorab erstellten offenen Leitfadenskatalogs geführt. Hierbei wurden systematisch verschiedene Themenbereiche behandelt. In der Kleingruppe erhielt jedes Kind die Möglichkeit, sich zu den jeweiligen Fragen zu äußern. Die Gruppeninterviews wurden aufgezeichnet und im Anschluss an die Gespräche transkribiert. Die Auswertung erfolgte mit der qualitativen Inhaltsanalyse unter Zuhilfenahme des Auswertungsprogramms MAXQUDA.

Bei der Autofotographie handelt es sich um eine sehr partizipativ ausgerichtete Methode, bei der die Kinder dazu angehalten werden, Fotos von für sie bedeutsamen Orten und Gegebenheiten zu machen (vgl. Deinet 2009, S. 78f.). Dazu wurden die Kleingruppen mit Digitalkameras ausgestattet und erhielten den Auftrag, mehrere Fotos von Orten auf dem Schulweg, Aktivitäten in der Schule/OGS und beliebten und unbeliebten Orten in der Schule/OGS zu machen. Die Fotos wurden im Anschluss daran besprochen und analysiert.

- Insgesamt wurden 362 Schülerinnen und Schüler mittels des Kinderfragebogens befragt.
- An der Nadelmethode beteiligten sich 177 Kinder.
- Die subjektiven Schulkarten wurden von 143 Kindern ausgefüllt.
- Insgesamt erstellten 40 Schülerinnen und Schüler eine subjektive Landkarte.
- Die Gruppeninterviews wurden mit insgesamt 60 Kindern durchgeführt.
- An der Autofotographie nahmen 38 Kinder teil.

## 4. Ergebnisse der Kinderbefragung

### 4.1 Soziodemographische Angaben

Insgesamt wurden 362 Schüler/-innen mit dem Kinderfragebogen befragt. Es zeigt sich, dass die Geschlechterverteilung nahezu ausgeglichen ist. So haben 49,2 % Mädchen und 50,8 % Jungen an der Befragung teilgenommen. Von den Befragten sind 63,8 % der Kinder zwischen acht und neun Jahren alt und machen somit den größeren Teil der Befragungsgruppe aus. 36,2 % der Befragten sind zwischen zehn und elf Jahren alt.

Die meisten Kinder wurden in Deutschland geboren (91,7 %). 7,5 % geben an, in einem anderen Land geboren worden zu sein. Betrachtet man die Antworten in Bezug darauf, welche Sprache im elterlichen Haushalt gesprochen wird, so zeigt sich, dass 61 % der Befragten angeben, dass Zuhause noch eine andere Sprache außer Deutsch gesprochen wird. Dieses sehr deutliche Ergebnis weist darauf hin, dass es in sehr vielen Familien einen Migrationshintergrund zu geben scheint. Nur 39 % der Kinder geben an, dass in ihrem Elternhaus ausschließlich Deutsch gesprochen wird.

### 4.2 Schule als sozialer Lebensort

„Stell Dir vor Du bist vier Wochen nicht in der Schule. Gibt es etwas was Dir fehlen würde?“

Basis: Alle Befragten, die eine Angabe gemacht haben, n=358 (248/ 110). (Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich)

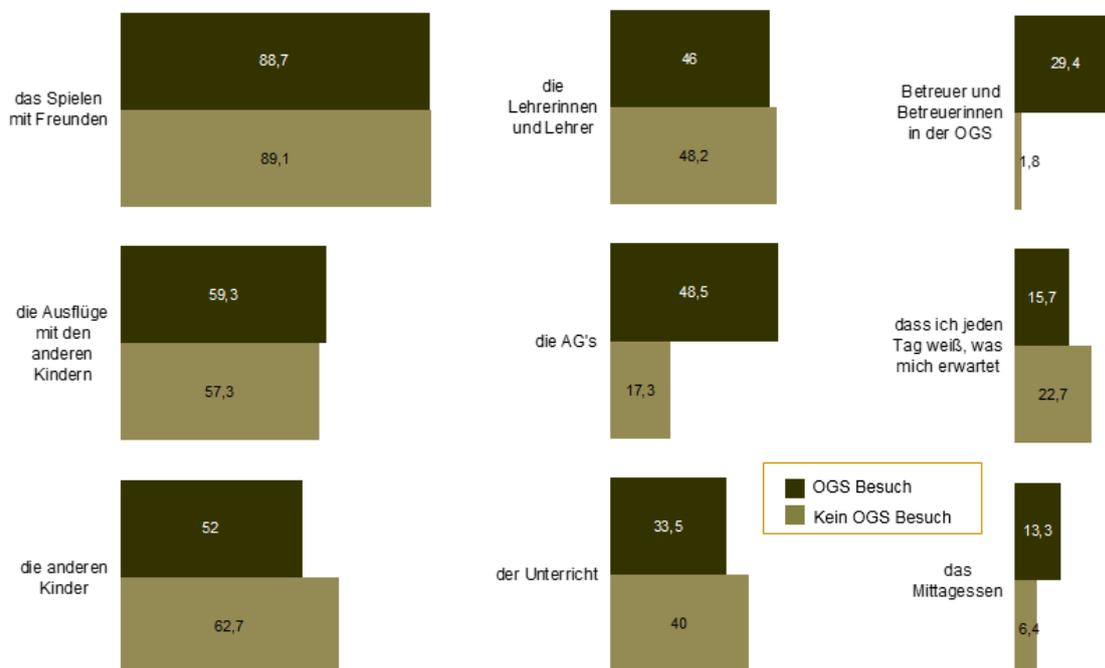


Abb. 1: „Stell Dir vor, Du bist vier Wochen nicht in der Schule“ Gibt es etwas, was Dir fehlen würde?“

Ein zentrales Ergebnis der Studie wird schon in der ersten Grafik ersichtlich: Schule ist für die Kinder vor allen Dingen ein sozialer Ort, ein Lebensort, der im Wesentlichen durch ihre Mitschülerinnen und -schüler geprägt wird. Auf die Frage: „Stell dir vor, Du bist vier Wochen nicht in der Schule. Gibt es etwas, was Dir fehlen würde?“ werden zwar auch Lehrerinnen und Lehrer mit 46-48 %, die AGs mit 48,5 % (Angaben der OGS Besucher/-innen) und der Unterricht (OGS Kinder 33,5 %/ Nicht-OGS Kinder 40 %) genannt, aber davor liegen das Spielen mit Freunden (88,7 % / 89,1 %), die Ausflüge mit den anderen Kindern (59,3 % / 57,3 %) sowie die anderen Kinder (52 % / 62,7 %).

### Ergebnisse aus den Gruppeninterviews

*„Ich gehe auch sehr gerne in die Schule, weil man da die Freunde sieht und man hat einfach Spaß.“*

Dies berichtet ein Mädchen im Rahmen der Gruppeninterviews und reiht sich damit in den Tenor der befragten Kinder ein. Allgemein gibt es in den Interviews knapp 100 Kommentare, die auf **Freund/-innen** verweisen, sei es in Bezug auf einen schönen Schulweg, auf das gemeinsame Spielen, das Verbringen von Freizeit nach der Schule, Unterstützung beim Lernen, Umgang mit Konflikten oder allgemein auf die Schule (OGS).

Die Einschätzung, dass Freundschaften in der Schule für Kinder und Jugendliche eine zentrale Rolle spielen, werden auch von anderen Studien bzw. Aussagen in der Literatur bestätigt, etwa von Bohnsack (2013): „Schüler, die sich in Freundschaften aufgehoben wissen, beurteilen ihre Schule positiver als Schüler ohne solche Beziehungen“ (S. 139).

### Ergebnisse aus den Gruppeninterviews

Funktionierende **Freundschaften und Kontakte** sind auch Bestandteil von Wünschen für die Schule seitens der Schüler/-innen. Ein Mädchen sagt im Interview:

*„[Ich wünsche mir,] dass ich richtig viele Freunde habe, dass ich noch Kontakt habe mit den Kindern hier (...).“*, drei weitere Mädchen pflichteten ihr daraufhin bei.

## „Was magst Du an Deiner Schule am liebsten?“

Basis: Alle Befragten, die eine Angabe gemacht haben, n=359.

Aussagen lassen sich folgenden Themenfeldern zuordnen:

Hofpause/Schulhof/Geräte	130x
Sport/Sportunterricht/Turnhalle/Fußballplatz/Schwimmen	117x
Spielen/Freizeit/Freunde	97x
Lernen/ Unterricht/ bestimmte Fächer	56x
Nette Lehrer_innen/ Betreuer_innen	40x
Sonstiges	29x
OGS (Räumlichkeiten und Aktivitäten)	25x
Kunst/Malen/Basteln/Musik	20x
AG's	12x
Klasse/Klassengemeinschaft	8x
Essen	7x
Ausflüge	7x
Besonderheiten am Gebäude	2x

Abb. 2: „Was magst Du an Deiner Schule am liebsten?“ (Offene Nennungen, kategorisiert)

Gestützt wird diese zentrale Erkenntnis auch durch andere Fragen aus dem Kinderfragebogen bzw. aus anderen Methoden. Auf die Frage: „Was magst Du an Deiner Schule am liebsten“, steht an dritter Stelle „Spielen, Freizeit, Freunde“ mit 97 Nennungen und verstärkt noch einmal den Hinweis auf unsere zentrale Aussage, dass Schule ganz wesentlich als ein sozialer Ort wahrgenommen wird.

Auf Platz 1 im Ranking stehen mit 130 Nennungen die Bereiche „Hofpause/Schulhof/Geräte“. Die Pause hat insbesondere mit ihren Spielmöglichkeiten also eine hohe Bedeutung für die Kinder.

## Ergebnisse der Subjektiven Schulkarte

Die von diesem Kind blau eingefärbten Flächen („Hier halte ich mich gerne auf.“) zeigen, wie gern es sich die ihm angebotenen Spielgeräte zunutze macht. Zusätzlich nutzt es Büsche, Bäume und Bänke für das gemeinsame Spielen.

Gerade die Umnutzung verschiedener Spielgeräte bereitet den Kindern in dem Alter allgemein Freude. Besonders **Ecken lassen sich (um)nutzen** und mit den eigenen kreativen Ideen werden Bänke zu „Gefängnissen“ und Büsche zu „Pferdekoppeln“.

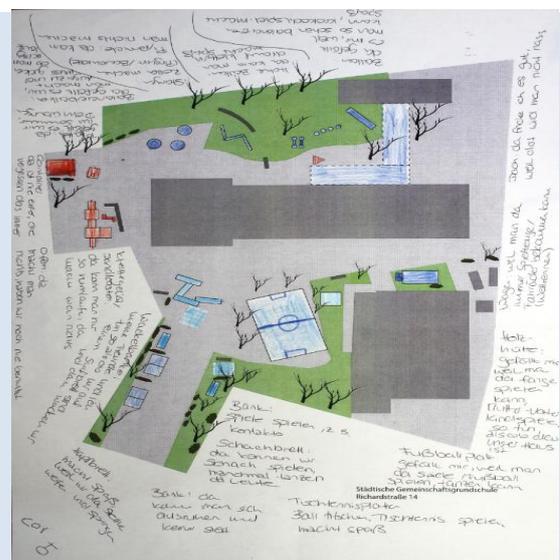


Abb. 3: Ergebnisse Subjektive Schulkarten

## Ergebnisse der Autofotographie

Mit dem Auftrag, Dinge auf dem Schulhof zu fotografieren, die als besonders „schön“ empfunden werden, fotografiert ein Mädchen ihre Freundin auf dem Schulhof. Neben den häufig fotografierten Klettergerüsten und Spielgeräten sowie Gebüsch und Nischen findet sich also auch in den Fotos der Kinder der Aspekt von Freundschaft wieder.

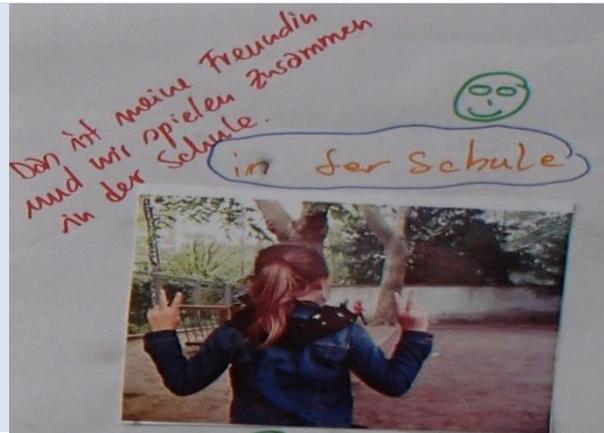


Abb. 4 Ergebnisse der Autofotographie

An zweiter Stelle mit 117 Nennungen stehen „Sport, Sportunterricht, Turnhalle, Fußballplatz, Schwimmen“. Dies ist ein deutlicher Hinweis auf den Bewegungsdrang in dieser Altersstufe, das Interesse an unterschiedlichen Sportarten und den dazu passenden Räumen.

Dieses Ergebnis lässt sich auch im Kontext der zentralen Entwicklungsaufgaben dieser Altersstufe interpretieren, wie sie auch von Podlich (2006) beschrieben werden. Podlich verweist auf die hohe Bedeutung sportlicher Aktivitäten für die Herausbildung des Selbstkonzepts, als eine der zentralen Entwicklungsaufgaben im Kindesalter: „Den wichtigsten Faktor für die Ausbildung eines erfolgszuversichtlichen [...] Selbstkonzepts stellt die Möglichkeit der Nutzung eines kontinuierlichen Bewegungs- und Erfahrungsraums dar“, (Podlich 2006, S. 233). Für Podlich spielen vor allem die selbstinitiierten und selbst gewählten Bewegungs- und Sportarten eine Rolle. Diese könnten zu einer positiven Entwicklung des Selbstkonzepts und der Herausbildung motorischer, kognitiver, sozialer und emotionaler Aspekte der Selbstwahrnehmung beitragen (ebd.).

## Ergebnisse aus den Gruppeninterviews

Von den Kindern werden in den Pausen vor allem die **Bewegungsangebote und -möglichkeiten** hervorgehoben. Als ein Junge zu dem Besten befragt wird, was es für ihn in der Pause gibt, sagt er mit Nachdruck:

**„Fußballplatz, Fußballplatz und nochmal Fußballplatz.“**

Ein anderer genießt die grundsätzliche Möglichkeit der Bewegung:

*„Dass man sich auspowern kann, dass man schreien kann, so viel man will, dass man Spaß haben kann.“*

Auffällig ist, dass trotz der vielen Kommentare über Fußball nur in der GGS Richardstraße auch Mädchen sich aktiv für Fußball interessieren und in der Gruppendiskussion positiv darüber berichten (Bsp. Mädchen-WM). Während sich an einer anderen Schule ein Mädchen beschwert:

*„Ich finde, es wird in letzter Zeit immer mehr. Die spielen nicht nur auf dem Fußballfeld, sondern auch beim Container – fast eigentlich überall auf dem Schulhof.“*

## Ergebnisse der Autofotographie

Für ein Mädchen hat der Fußballkäfig der Schule solch eine Relevanz, dass sie ihn im Rahmen der Autofotographie von allen Seiten aufnimmt. Die Bilder des Platzes füllten schließlich die Hälfte ihrer Kollage und sind mit diversen positiven Kommentaren versehen. Der Befragten gefallen die verschiedenen Rollen die man bei einem Spiel einnehmen kann, z.B. Zuschauerin oder Torwärtlerin.



Abb. 5: Ergebnisse der Autofotographie

Weit abgeschlagen, aber immerhin mit 56 Nennungen werden Lernen, Unterricht, bestimmte Unterrichtsfächer genannt, aber auch mit 40 Nennungen nette Lehrer/-innen/Betreuer/-innen. Lehrer/-innen und Unterricht werden also durchaus positiv aufgenommen, jedoch wird die Ganztagschule als Lebensort im Wesentlichen doch von der Kommunikation in der Gleichaltrigengruppe, den dazu passenden Räumen und Zeitfenstern wie Pause, Schulhof etc. sowie durch sportliche Aktivitäten geprägt, welche für den Bewegungsdrang dieser Altersstufe durchaus typisch sind. Die 25 Nennungen der Kinder, die auf den Bereich „OGS“ fallen, beinhalten räumliche Aspekte und Angebote der OGS. Weitere Bereiche wie Spielen, AGs oder Ausflüge im Bereich der OGS wurden anderen Kategorien zugeordnet.

**„Was macht Dir in der Schule manchmal Angst?“**  
 Basis: Alle Befragten, die eine Angabe gemacht haben, n=158.

Aussagen lassen sich folgenden Themenfeldern zuordnen:

Eine Klassenarbeit/ ein Test (schreiben bzw. zurück zu bekommen)/Unterricht/Noten	53x
Anderer Kinder /Streit/ Prügeleien/ Ärger	50x
Sonstiges	25x
Räume/Dinge im Gebäude	13x
Lehrer_innen (u.a. Lehrer, die einen anschreien/ strenge Lehrer)	9x
Wenn man mich erschreckt/ mich bedroht	8x
Wenn ich ärger mache/ ärger bekomme	7x
Freunde zu verlieren	2x

**Abb. 6: „Was macht Dir an Deiner Schule manchmal Angst?“ (Offene Nennungen, kategorisiert)**

Fragt man, welche Faktoren im Schulalltag Ängste auslösen, stehen hierbei mit 53 Nennungen schulische Themen im Vordergrund, wie z.B. „Klassenarbeiten schreiben/zurück erhalten/Benotung und Unterricht“. 50 Nennungen fallen auf Konflikte mit anderen Kindern „Streit/Prügeleien/Ärger“.

## Ergebnisse aus den Gruppeninterviews

Es zeigt sich hingegen in den Interviews, dass über die Furcht vor schulischem Versagen weniger kommuniziert wurde als über Ängste um Freundschaft und soziale Beziehungen zwischen Kindern. Häufig werden diese Sorgen auch nach der Schule bzw. vor dem Einschlafen verarbeitet. Ein Junge sagt:

*„Ich bin ja jetzt Viertklässler und bin ja bald von dieser Schule weg. Ich denke meistens nachts an die Schule und meine Freunde, von denen ich viele bald nicht mehr sehen werde.“*

In fast 15 Kommentaren finden sich Aussagen zu **Schlaflosigkeit wegen der Schule** oder über Gedanken, die sich Kinder vor dem Einschlafen machen. Dabei geht es primär um die Angst vor konkreten Unterrichtsfächern oder Fehlern in den Hausaufgaben. Nach Aussage der Schüler/-innen lassen aber auch schöne Anlässe wie Klassenfahrten oder Schwimmunterricht sie manchmal wachliegen.

## 4.3 Räume und Räumlichkeiten

„Wenn Du an Deine Schule und Deine OGS denkst - stimmen die Sätze, die unten stehen?“

TEIL I/II

Basis: Alle Befragten, n=362.

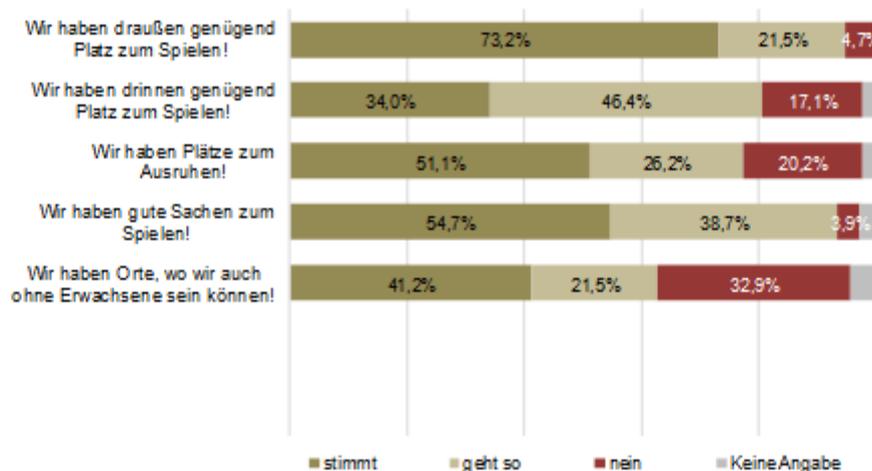


Abb. 7: Bewertung der Räumlichkeiten (1/2)

Auf die Frage: „Wenn Du an Deine Schule und Deine OGS denkst, stimmen die Sätze die unten stehen“ antwortet eine große Mehrheit: Wir haben draußen genügend Platz zum Spielen (73,2 %). Gefragt nach dem Platz, den es im Gebäude zum Spielen gibt, sehen die Antworten allerdings anders aus: Hier beantworten immerhin

17,1% die Frage mit „nein“ und 46,4 % sagen „geht so“. Mehr als die Hälfte der befragten Kinder geben an, sie hätten „drinnen“ nicht genügend Platz, nur 34,0 % stimmen hier zu. Bei der Beurteilung der Plätze zum Ausruhen zeigt sich ein ähnliches Bild: Hier sagt zwar die Hälfte der befragten Kinder, 51,1 %, dass sie Plätze zum Ausruhen haben, aber 26,2 % antworten mit „geht so“ und 20,2 % stimmen dem nicht zu! Hier beschreiben die Kinder aus ihrer Sicht die Situation, die wir in Düsseldorf kennen: Die OGS platzt aus allen Nähten und der Zugewinn der Räume in den letzten Jahren wurde durch die steigende Anmeldezahl quasi aufgefressen! Innenräume, Rückzugsräume sind nach wie vor ein Problem, zeigen aber auch über die räumliche Frage hinaus ein Bedürfnis der Kinder nach solchen Räumen auf, womit sich die Frage stellt, ob im Konzept der Ganztagschule sozusagen genügend Räume (auch im übertragenen Sinne) zum Ausruhen vorgesehen sind. Wenn man die weiter unten beschriebenen Aspekte der Lautstärke und des dadurch verursachten Stresses mit einbezieht ergibt sich insgesamt eine wichtige Frage nach Rückzugsräumen, nach Rückzugsmöglichkeiten in der Ganztagschule insgesamt.

### Ergebnisse aus der Autofotographie

Die Wichtigkeit der **Spielorte unter freiem Himmel** lässt sich auch den Bildern der Autofotografie entnehmen. Unter der Aufgabenstellung, schöne Orte in der OGS zu fotografieren, wurden ausschließlich auf dem Außengelände Aufnahmen gemacht. Die Fotos zeigen, dass neben den fest installierten Angeboten wie Schaukeln, Klettergerüsten oder anderen Spielgeräten die Nischen und naturbelassenen Ecken des Schulhofs besondere Relevanz für die Kinder haben. Dies veranschaulicht das folgende Bildbeispiel:



### Ergebnisse aus den Gruppeninterviews

Der **Mangel an Platz** wird den Kindern vor allem an Regentagen bewusst. Ein Junge sagt im Rahmen der Gruppendiskussion:

*„Also ich finde die (Räume) mittelmäßig. Manche Spiele fehlen halt. Und wenn es regnet müssen wir immer drin bleiben, das finde ich doof. Weil dafür reichen die Räume halt nicht, da ist das Gebäude zu klein für.“*

Ein weiterer sagt: *„Bei uns ist das auch komisch, wenn 129 geschätzte Kinder in ungefähr 6 Räumen sind.“*

Ein Mädchen berichtet: *„Und wenn es regnet z. B. und es sind wenige Betreuer da, dann haben wir ja nur den Essensraum, damit wir da spielen können, dann ist es da immer so laut, dann versteht man sein eigenes Wort nicht mehr.“*

Auch das Thema der **Rückzugsräume** kommt in den Gruppendiskussionen noch einmal zur Sprache. Kinder aus zwei Schulen berichten von mindestens einem **Ruheraum** in den Räumen ihrer Schule.

*„Wir haben auch für die ganze Schule einen „Snoozle-Raum“, da kann man sich ausruhen und entspannen und einen Ruheraum“* erzählt eines der Mädchen. Ein weiteres Mädchen erklärt die Organisation des Ruheraumes an ihrer Schule wie folgt: *„Wir haben so einen Ruheraum, da muss man immer ordentlich mit umgehen. Und der Ruheraum-Buddy sorgt dafür, der geht immer mit ein paar Kindern rein, damit die keinen Unsinn machen.“*

Ein anderes Mädchen überlegt: *„dass es vielleicht so einen Raum gibt, wenn man mal richtig müde ist oder gerade ausgepowert ist oder einen Streit hatte, dass man eine halbe Stunde sich ausruhen kann und auch mal ein bisschen schlafen, dass man Ruhe hat. Weil manchmal bin ich immer richtig müde und könnte so gerne einschlafen und das geht nicht. Ist immer so richtig laut in der Klasse.“*

„Wenn Du an Deine Schule und Deine OGS denkst - stimmen die Sätze, die unten stehen?“

TEIL II/II

Basis: Alle Befragten, n=362.

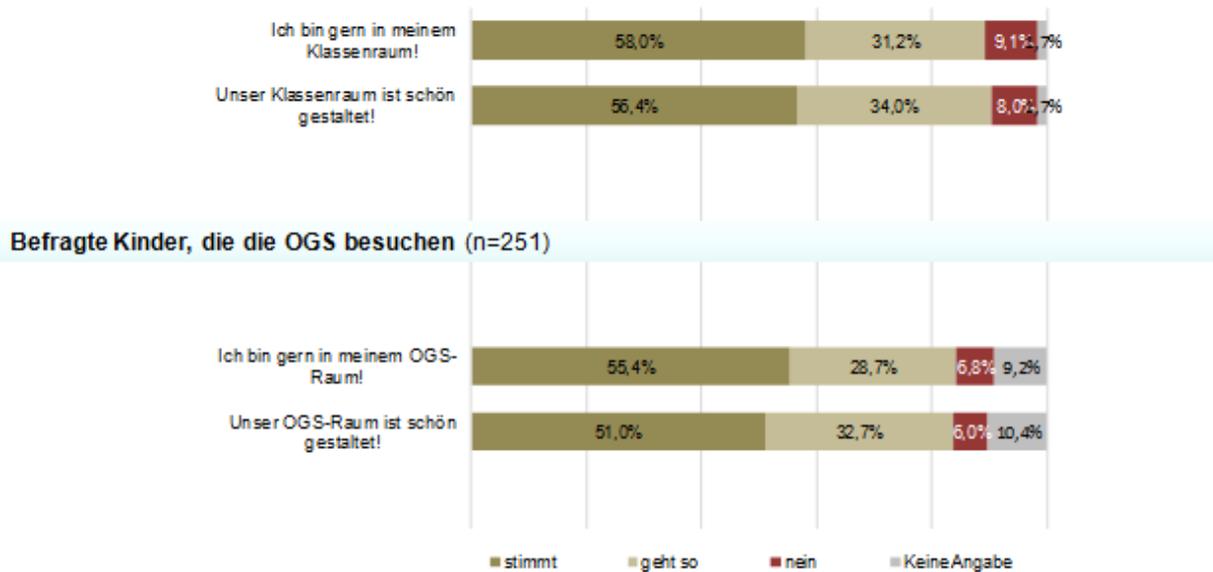


Abb. 9: Bewertung der Räumlichkeiten (2/2)

Die Ergebnisse zu Rückzugsräumen werden auch durch weitere Fragen im Kinderfragebogen ergänzt. Bei der Frage: „Wenn Du an deine Schule und Deine OGS denkst – stimmen die Sätze die unten stehen“, fällt auf, dass neben einer generellen Zufriedenheit von mehr als 50 % mit dem eigenen Klassenraum und dessen Gestaltung, ebenso die OGS Räume von 55,4 % der befragten Kinder als positiv bewertet werden. 28,7 % antworten jedoch mit „geht so“ auf die Frage, ob sie sich gerne in ihrem OGS Raum aufhalten. 6,8 % verneinen dies.

Immerhin 32,9 % der befragten Kinder antworten auf die Frage: „Wir haben Orte, wo wir auch ohne Erwachsene sein können“ mit „Nein“. Dazu kommen weitere 21,5 %, die hier sagen „geht so!“. D. h. im Vergleich zu den 41,2 % die sagen „stimmt“ ist eine Mehrheit der Kinder der Meinung, dass es zu wenige Orte gibt, an denen sie sich ohne Erwachsene aufhalten können.

## Ergebnisse aus den Gruppeninterviews

Wie weiter oben bereits beschrieben werden in den Gruppeninterviews eher wenige Orte genannt, an denen sich die Kinder unbeaufsichtigt aufhalten können. Von einigen der Befragten werden aber gerade jene Orte geschätzt, an denen sich keine Erwachsenen befinden.

Einen Jungen stören die Lehrer/-innen bspw. in der Pause: „Weil da möchte man halt einfach mal alleine sein oder mit ein paar Freunden.“

Ein Mädchen genießt das Mittagessen gerade deswegen, weil keine Erwachsenen da sind: „Wir sind am meisten alleine und das ist auch gut so, wir können uns mal endlich unterhalten.“

Dies interpretieren wir dahingehend weiter, dass die Befragten ein starkes Bedürfnis nach Rückzugsräumen, nach Räumen haben, die man auch mal ohne die ständige Begleitung von Pädagoginnen und Pädagogen nutzen kann. Auch dies ist nicht nur eine fachlich, sachlich, räumliche Frage, sondern auch eine konzeptionelle Frage nach solchen Rückzugsmöglichkeiten innerhalb der Konzepte der OGS.

## 4.4 Mittagessen

„Wenn Du an das Mittagessen denkst - stimmen die Sätze, die unten stehen?“

Basis: Alle Befragten, n=362.

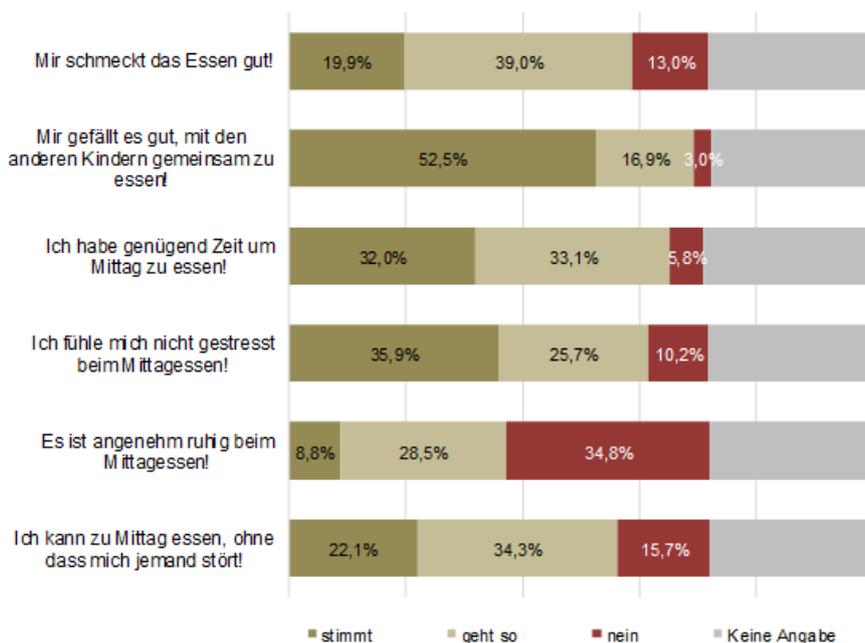


Abb. 10: Bewertung des Mittagessens

Bei der großen Zahl der angemeldeten Kinder ist die Organisation des Mittagessens eine große Herausforderung für die Jugendhilfeträger in der OGS! Neben der hoch schwierigen Frage nach der Qualität des Essens, auf die wir nicht weiter eingegangen sind, scheint aber die Gestaltung der Ernährungssituation schwierig zu sein.

Die Situation beim Mittagessen wird von vielen Kindern als wenig angenehm oder „stressig“ beschrieben wird. Auf die Frage: „Wenn Du an das Mittagessen denkst – stimmen die Sätze die unten stehen“ – bejahen nur 8.8 % der Kinder die Aussage, dass es angenehm ruhig beim Mittagessen sei. 28,5 % bewerten diese Aussage mit „geht so“, hingegen sagen 34,8 % „nein“. Die Aussage: „Ich kann zu Mittag essen, ohne dass mich jemand stört.“ wird von insgesamt 22,1 % bejaht, 34,3 % stimmen der Aussage zum Teil zu („geht so“) und 15,7 % sagen hierzu „nein“.

### **Ergebnisse aus den Gruppeninterviews**

Das gemeinsame Mittagessen birgt trotz der Kritik an Geschmack, Menge und Lautstärke für viele Kinder auch positive Aspekte.

Es ist schön „(..) wenn man mit den Freunden sitzen darf, zu Hause geht das nicht, aber in der OGS geht das, mit Freunden zu essen“, sagt ein Mädchen.

Wie in dem Kommentar bereits anklingt, ist die **Lautstärke** durchaus Thema. Auf die Frage, ob es beim Mittag laut sei, antwortet die Mehrzahl eindeutig mit „ja“.

Ein Mädchen erzählt: „Wenn ich ganz ehrlich bin, wenn ich mal einen Tag leise bin, dann merkt man richtig, wie laut das ist, aber wenn ich selber mitrede, dann merkt man es auch gar nicht.“

Ein Junge erklärt, was dies für ihn konkret bedeutet: „Wir haben **überhaupt keine Zeit zum Essen**. Wir kommen aus dem Unterricht und sind gestresst, weil irgendetwas Schlimmes passiert ist und dann müssen wir den Tornister schnell da hoch tun und ich habe das Fach ganz oben und mein Tornister ist schon schwer.“

## 4.5 Soziales Klima

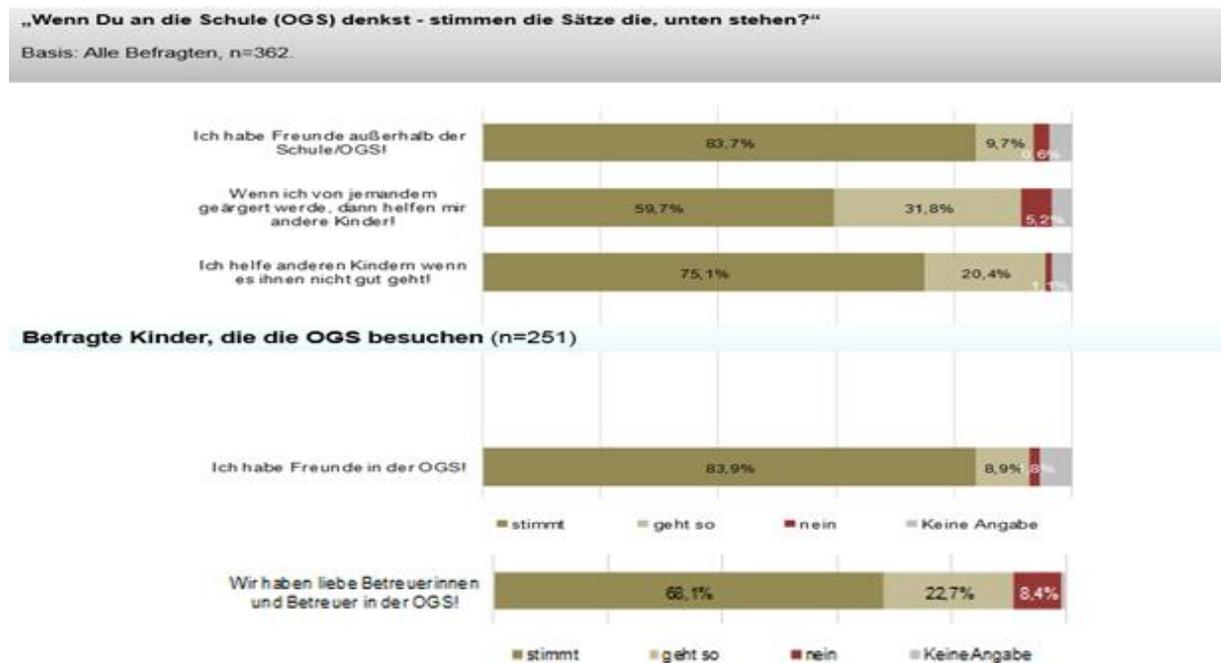


Abb. 11: Soziales Klima (1/2)

Die Grafik veranschaulicht das soziale Klima und den Umgang der Kinder untereinander ebenso wie die Wichtigkeit der Freundschaften in der OGS. „Ich habe Freunde in der OGS.“ wird von 83,9 % der befragten OGS-Besucher/-innen mit Zustimmung beantwortet. Darüber hinaus ist die Angabe der Kinder, dass sie Freunde außerhalb der Schule/ OGS haben ein deutlicher Hinweis auf die Bedeutung des Lebens der Kinder außerhalb der Ganztagschule!

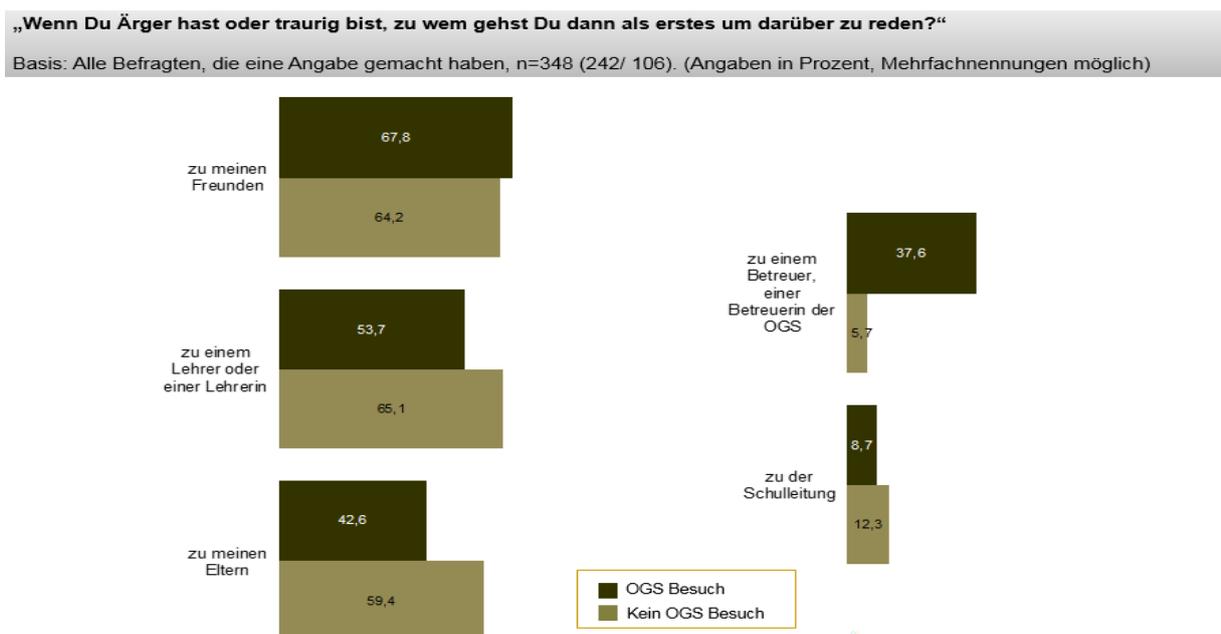


Abb. 12: Ansprechpartner/-innen bei Problemen in der Schule

Die Frage des sozialen Klimas zwischen Kindern, Betreuer/-innen und Lehrer/-innen wird in dem Fragebogen an verschiedenen Stellen erfragt. Zentral war die Frage:

„Wenn Du Ärger hast oder traurig bist, zu wem gehst Du dann als erstes um darüber zu reden?“ Hier geben aus beiden Befragungsgruppen über 60 % an, sich bei Problemen zuerst an ihre Freunde zu wenden. 53,7 % der Kinder, die die OGS besuchen, nennen Lehrer/-innen als ersten Ansprechpartner. Bei den Kindern, die die OGS nicht besuchen, wählen sogar 65,1 % die Lehrer als Vertrauensperson. Damit werden die Lehrer/-innen sogar als Ansprechpartner vor den Eltern genannt. Schüler/-innen, die keine OGS besuchen, wählen deutlich häufiger (59,4 % der Nennungen) ihre Eltern, um über ein Problem zu sprechen. Bei den Besucher/-innen der OGS geben 42,6 % an, dies zu tun. 37,6 % der Kinder in der OGS geben ihre Betreuer/-innen als wichtige Ansprechpartner an. Dies zeigt noch einmal deutlich, wie sehr sich in der Entwicklungsphase der mittleren Kindheit die Orientierungen verändern. Lehrkräfte und Eltern spielen eine zentrale Rolle, aber davor stehen tatsächlich schon die Freundinnen und Freunde, die Peers als zentrale Ansprechpartner/-innen. Deshalb ist die Frage, ob es Kindern gelingt, eine gute Beziehung zu den Peers aufzubauen, in einer Gleichaltrigengruppe zu bestehen, Freundinnen und Freunde zu haben, mit denen man solche Dinge besprechen kann, von zentraler Bedeutung für die Kinder und damit auch für die Offene Ganztagschule.

Des Weiteren stellen nicht nur die sozialen Beziehungen und das Verhältnis der Kinder untereinander eine wesentliche Determinante für das schulische Wohlfühl und letztlich auch die schulischen Leistungen dar, sondern auch der Kontakt und die Beziehung zwischen Lehrer/-innen und Schüler/-innen. So verweist Bohnsack (2013) darauf, „dass die Beziehung zum Lehrer für das Befinden der Schüler von zentraler Bedeutung ist“ (S. 117). Die persönliche Beziehung zwischen Lehrer/-in und Schüler/-in, eine wertschätzende Haltung und vor allem auch der Aspekt der Anerkennung und Akzeptanz schwächerer Schüler/-innen von Seiten des/der Lehrer/-in tragen ganz wesentlich zum schulischen Wohlfühl des Einzelnen bei, denn „ohne (...) Anerkennung und Bestätigung ist eine stabile Identitätsentwicklung nicht möglich“ (Bohnsack 2013, S.137). Letztlich wirken sich ein gutes Verhältnis zwischen Lehrer/-innen und Schüler/-innen wiederum förderlich auf das soziale Klima in der Klasse im Gesamten aus (2013, S.117ff.).

## Ergebnisse aus den Gruppeninterviews

Während einige Kinder berichten, ihre Klasse sei „eine Bombe“ oder die Klasse sei „*eigentlich der Horror*“, berichten andere Kinder im Rahmen der Gruppeninterviews von einem netten Umgang in der Klasse. Streit sei jedoch omnipräsent. An allen befragten Schulstandorten berichten Kinder (fast ausschließlich die Mädchen) von **institutionalisierten Möglichkeiten der Konfliktlösung**. Diese hätten unterschiedliche Zugangshürden weil sie klassenintern oder -übergreifend geregelt seien.

Das Verhältnis der Kinder zu den Lehrer/-innen wird in der Gruppendiskussion, wie oben bereits erwähnt, als eher wechselhaft dargestellt. Ein Junge sagt: „*Also gut, dass die Lehrer auch konsequent sind. Ich finde sonst die Lehrer alle nett. Aber Frau X, wenn man die reizt, dann kann die schlimmer als eine Feuerqualle sein.*“

Die Atmosphäre in den Klassen ließ sich durch die Gruppeninterviews kaum einfangen, da die erhobene Gruppe zu heterogen war. Der Beschreibung der „*Feuerqualle*“ kann man die Bezeichnung einiger Mädchen ihrer Lehrerin als „*Zuckerschnecke*“ entgegensetzen.

Der Aussage eines Jungen: „*Und unser Lehrer in der Klasse schreit immer und schimpft immer*“, steht die Aussage eines Mädchens: „*Frau X, die kuschelt immer mit uns. Wir mögen sie (...).*“ entgegen. In der Form gibt es viele Beispiele gegensätzlicher Darstellungen, bei denen die positiven Kommentare eher von den Mädchen und die kritischen Einwände primär von den Jungen genannt werden.

Über das Verhältnis zu Lehrer/-innen und Betreuer/-innen gibt es durchaus unterschiedliche Sichtweisen und Bedarfe der Mädchen und der Jungen. Der hohe Anteil an weiblichen Lehrkräften wurde unter der Bezeichnung der „Feminisierung der Schule“ politisch und wissenschaftlich in den letzten Jahren viel besprochen. Auch wenn das Geschlecht des Lehrpersonals keinen Einfluss auf die schulischen Leistungen der Kinder nimmt - wie die Metastudie Marcel Helbig basierend auf der Berliner ELEMENT-Studie besagt (Helbig 2011, S.27) - zeigen die Aussagen der Gruppendiskussionen, dass es für die Kinder auf persönlicher Ebene eine Rolle spielt.

## Ergebnisse der Gruppeninterviews

Im Rahmen der Interviews wird von einigen Jungen der geringe Anteil an Betreuern in der OGS angemerkt. Nach einer Person gefragt, mit der sie **Probleme besprechen** können, antwortet ein Junge: „Der Herr X und der Herr Y, die sind jetzt beide weg. Jetzt gibt’s hier nur noch Frauen, das ist ein bisschen nervig.“

Gleichzeitig **fehlt den Jungen männliches Betreuungspersonal** zum gemeinsamen Fußballspielen. Ein Junge sagt, dass die Männer das immer gemacht hätten und ein anderer fügt hinzu: "Wenn man dann mal fragt, ob die mit einem Fußball spielen, dann sagen die immer: ‘Nö Nö, ich hab heute zu schicke Schuhe an, ich kann nicht Fußball spielen.’ Die haben halt keinen Bock auf uns.“

Für Kinder ist es demnach durchaus relevant, mit welchem Geschlecht sie es zu tun haben und sie zeigen klare Präferenzen. Ein Mädchen erzählt beispielsweise, sie könne Konflikte zwar auch mit Herrn X lösen, allerdings täte sie es eher mit weiblichen Betreuerinnen „die Frauen gehen da schon sensibel ran.“

## 4.6 Partizipation und Beteiligung

„Ich kann in der Schule/OGS bei folgenden Dingen mitbestimmen:“

Basis: Alle Befragten, die eine Angabe gemacht haben, n=336 (244/ 92)

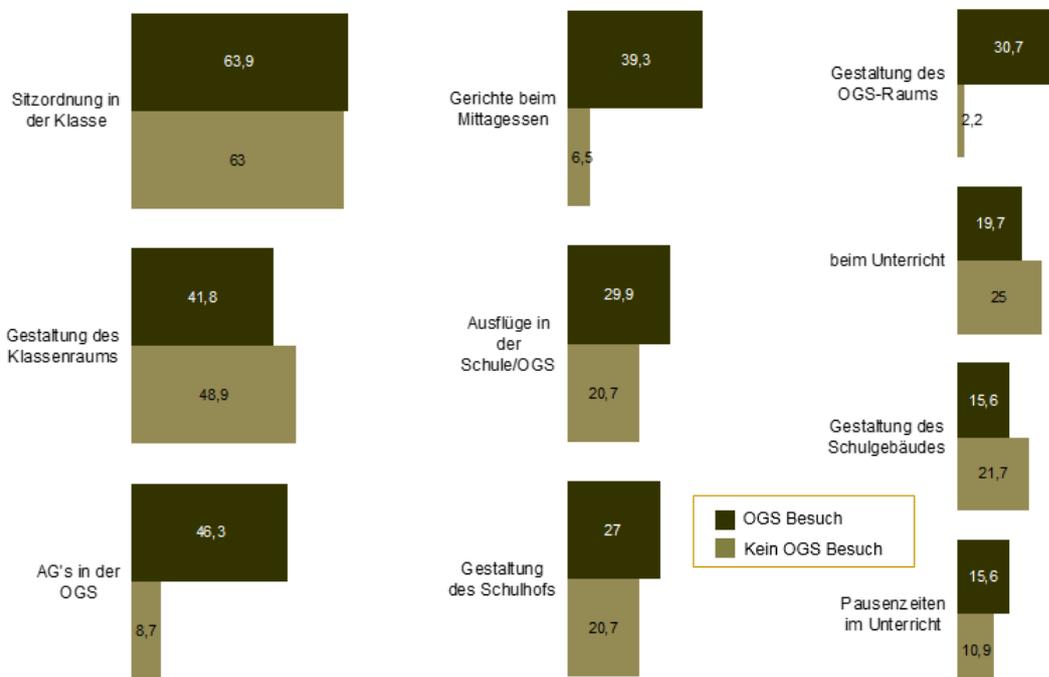
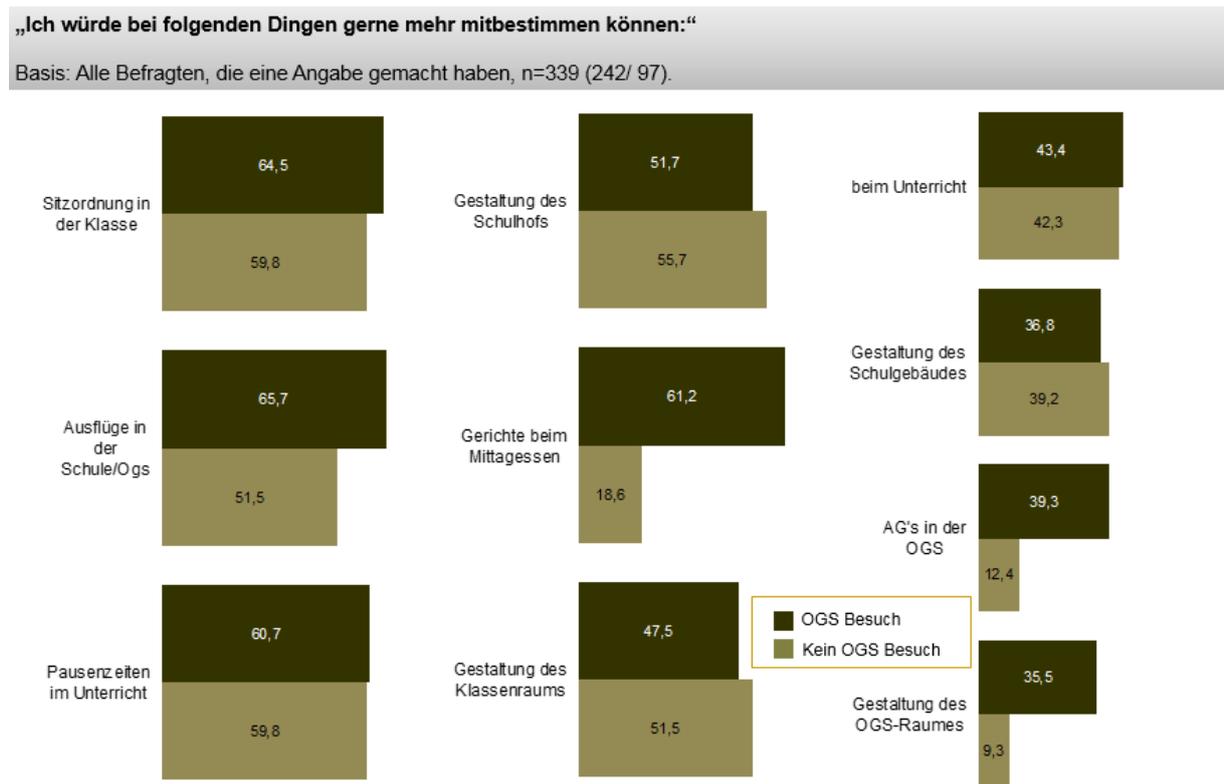


Abb. 13: Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule

Auf die Frage: „Ich kann in der Schule/OGS bei folgenden Dingen mitbestimmen.“ sagen 63,7 % der insgesamt befragten Kinder „ja, bei der Sitzordnung in der Klasse“, 43,8 % „bei der Gestaltung des Klassenraumes. Die Kinder, die die OGS besuchen, geben mit 39,3 % an, das Angebot beim Mittagessen mitbestimmen zu dürfen, 45,3 % der OGS-Kinder dürfen ihr AG-Angebot mitbestimmen (hierbei handelt es sich jedoch häufig um Wahlpflichtangebote).



**Abb. 14: Wunsch nach Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule**

Interessant ist hier der Vergleich zu der Frage „Bei welchen Dingen würdest Du gerne mehr mitbestimmen können“, bei der „die Sitzordnung in der Klasse“ mit 63,1 % ebenfalls den ersten Rang einnimmt. Die Kinder, die die OGS besuchen, äußern mit 65,7 % der Nennungen deutlicher den Wunsch, bei Ausflügen mitbestimmen zu dürfen. Mitspracherecht bei den Pausenzeiten im Unterricht wünschen sich insgesamt ähnlich viele Kinder der beiden Befragungsgruppen (60,7 / 59,8 %). Insgesamt geben über die Hälfte der Schüler/-innen an, gerne bei der Gestaltung des Schulhofes mitbestimmen zu wollen, ebenso wie bei der Gestaltung des Klassenraumes. 61,2 % der OGS-Kinder wünschen sich mehr Mitspracherecht beim Mittagessen sowie 39,3 % bei den AGs. Immerhin 34,1 % der insgesamt befragten Kinder würden auch gerne beim Unterricht mitbestimmen.

## Ergebnisse der Gruppeninterviews

Im Rahmen der Gruppeninterviews fällt auf, dass **partizipative Elemente** im Unterricht häufig nicht gesamtschulisch geregelt sind.

Während ein Junge sagt: *„Wir dürfen nie bestimmen. Und die gestalten und wir dürfen nie neben unserem Freund sitzen. Immer Junge, Mädchen, Junge, Mädchen. Das finde ich total scheiße.“*, sagt ein Mädchen aus der gleichen Schule: *„Und wir dürfen bestimmen, wie wir uns setzen können, oder dass wir die Plätze ändern. Oder wir dürfen auch bestimmen die Tischgruppen.“*

Gerade das Festlegen der Sitzordnung wird laut den Ergebnissen der Gruppeninterviews sehr individuell in den Klassen geregelt. Diese Tatsache sorgt bei jenen Kindern, die keinen Einfluss auf die Sitzordnung haben, immer wieder für Frust.

Am häufigsten geben die Kinder an, bei der Dekoration der Räume mitbestimmen zu können, was sie auch gern tun.

Die offenen Angaben der Kinder weisen darauf hin, dass sich sowohl in der Frage nach den erlebten Mitbestimmungsbereichen als auch bei der Frage nach den Bereichen, bei denen die Schüler/-innen gerne mehr mitbestimmen würden, die von den Erwachsenen gegebenen „Mitbestimmungsräume“ widerspiegeln. Dies entspricht durchaus auch den Erkenntnissen zu Forschungen im Bereich von Partizipation und Beteiligung, dass Kinder und Jugendliche im Wesentlichen die Dinge reproduzieren, die ihnen auch als Beteiligungsräume und Möglichkeiten geboten werden. Auch Bohnsack (2007) sieht den hohen Stellenwert von Partizipation für das Wohlfühlen von Schüler/innen. Schule sollte sich hin zu mehr Selbstbestimmung der Lernenden ausrichten (S. 87). Das zentrale Thema von Partizipation und Beteiligung ist leider im Bereich der Schule bisher nicht sehr weit entwickelt - obwohl es auch Beispiele von Kinderparlamenten oder andere Beteiligungsformen im Bereich der OGS gibt (vgl. Becker 2014, S. 36ff.) Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Partizipationsmöglichkeiten eher gering sind, die Spielräume klein und dass es in Bezug auf die erweiterten Möglichkeiten der Partizipation noch zu wenig Umsetzung gibt. Warum können Kinder nicht mitbestimmen bei der so wichtigen Frage der Anschaffung neuer Spielgeräte und ein größeres Mitbestimmungsrecht und Möglichkeiten haben, bei der Gestaltung des Schulhofes, der für sie doch so eine herausragende Bedeutung hat?

## Ergebnisse der Gruppeninterviews

Der Schulhof wird in den wenigsten Fällen aktiv mitgestaltet.

Ein Junge sagt: „*Ich finde den Schulhof nicht so toll, weil man da nichts machen kann. Nur Klettergerüst und Sandkasten. Ich wünsche mir, dass da mehrere Spiele sind, z. B. eine Seilbahn.*“ Ein anderer wünscht sich ein Trampolin.

Ein Mädchen erzählt: „*Wir hatten eine Wunschliste und was davon am meisten gewünscht würde, sollten wir auch bekommen, aber das ist immer noch nicht angekommen.*“ In einer weiteren Schule wird von einem Mädchen erzählt: „*(...) die Jungs die haben dafür gekämpft das es Tore gibt und jetzt gibt es so ausklappbare Tore.*“

Einige Schulen haben also bereits partizipative Elemente in ihren Alltag integriert, allerdings lässt sich aus den Aussagen der Kinder nur selten eine institutionelle Partizipationsstruktur in Bezug auf Gestaltungsfragen erkennen. Viele Kinder geben an, grundsätzlich nur ein „**miniminibisschen**“ mitbestimmen zu können. Je konkreter sie jedoch gefragt wurden, umso konkreter konnten sie Beispiele nennen, wie man sich an ihren Schulen einbringen kann oder wie sie sich bereits einmal eingebracht haben (Tore für den Schulhof, Themen bei Projektwochen, Spielzeug für die OGS, AGs).

## 4.7 Umfeld der Schule

„Manchmal erkunden wir zusammen die Umgebung der Schule.“

Basis: Alle Befragten, n=362.

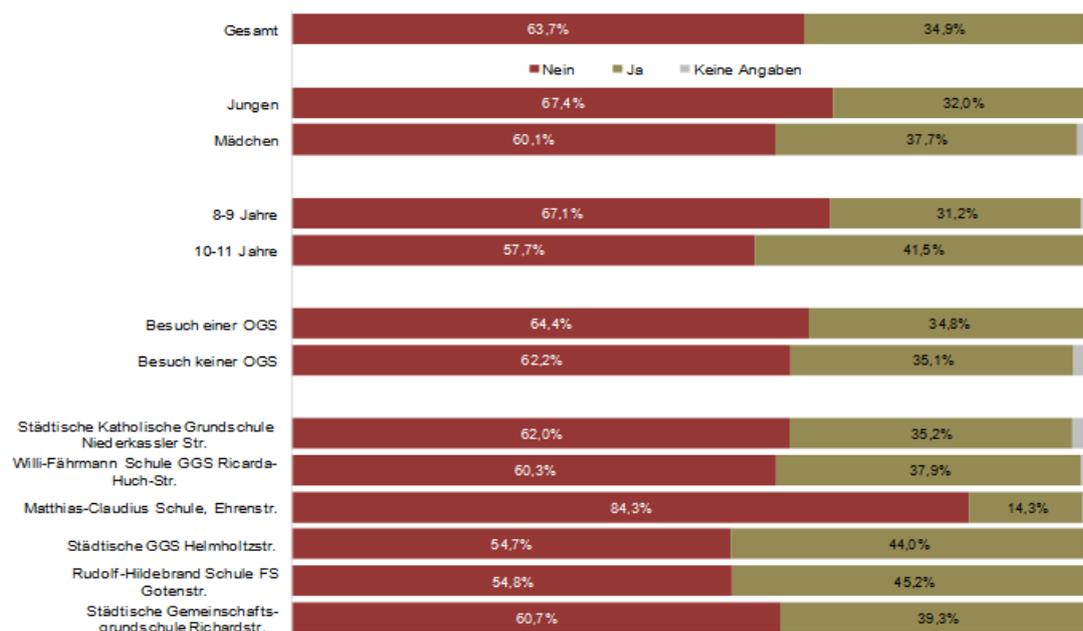


Abb. 15: „Manchmal erkunden wir zusammen die Umgebung der Schule“

„Manchmal erkunden wir zusammen die Umgebung der Schule. Ja. Dabei gefällt mir das am besten“

Aussagen lassen sich folgenden Themenfeldern zuordnen:

**Begleitete Ausflüge/Unternehmungen in der Umgebung (37X)**

- Abenteuerspielplatz (3X)
- Uhlenberger Spielplatz (7X)
- Kino (7X)
- Kiosk (2X)
- Sonstiges Ausflüge (17X)
- Stadtführungen
- Sonstige Spielplätze (16X)
- Sportplätze (2X)
- Eis essen (5X)

**Klassenfahrten/ Wandertage etc. (23X)**

**Sonstiges (37X)**

Abb. 16: Offene Nennungen zu Ausflugszielen

Insgesamt bejahen 34,9 % der Befragten die Aussage „Manchmal erkunden wir zusammen die Umgebung der Schule“. Betrachtet man die offenen Nennungen (siehe Abbildungen 16) zu den beliebtesten Ausflugsorten, nennen 37 Kinder dabei begleitete Ausflüge und Unternehmungen in der Umgebung, wie etwa zu Abenteuerspielplätzen, Spielplätzen, Sportplätzen etc. Auch Klassenfahrten und Wandertage spielen mit 23 Nennungen eine nicht unbedeutende Rolle. Die entwicklungspsychologisch für diese Altersstufe so wichtige Erweiterung des Handlungsraumes müsste unserer Einschätzung nach durch die OGS noch viel stärker als bisher aufgegriffen werden. Die Einbeziehung außerschulischer Lernorte, aber auch die Nutzung des Sozialraums sehen wir als wichtige Herausforderung.

## Ergebnisse der Gruppeninterviews

Seitens der Kinder bestehen Wünsche für den Ausbau von Ausflügen und Unternehmungen außerhalb der Schule. Ein Junge sagt:

*„Ich finde, wir könnten mal auf den Abenteuerspielplatz fahren.“*

Ein Mädchen wünscht sich: *„(...) immer wenn es schönes Wetter ist, könnten wir in jeder Pause zum Ulenberger Spielplatz gehen.“*

Gerade durch den erkundenden Charakter werden die OGS-Ferienprogramme der Schule gelobt.

Man würde *„(...) dabei halt auch richtig schöne Ausflüge machen, z.B. auch in den größten Zoo Europas. Wir fahren jetzt nicht in ein anderes Land, aber z.B. nach Neuss. Also ich find´s sehr schön.“* sagt ein Mädchen.

#### 4.8 Beliebte und unbeliebte Orte im Sozialraum

Die Nutzung des Sozialraums durch die Kinder in ihrer Freizeit bzw. auf dem Schulweg wurde insbesondere mit der Nadelmethode erhoben. Betrachtet man die Orte, an denen sich die befragten Kinder in ihrer Freizeit am liebsten aufhalten, so lässt sich als ein zentrales Ergebnis der Untersuchung feststellen, dass das „Zuhause“ bzw. „Bei der Familie“ bei den meisten Kindern als Aufenthaltsort auf den ersten Beliebtheitsrängen rangiert.

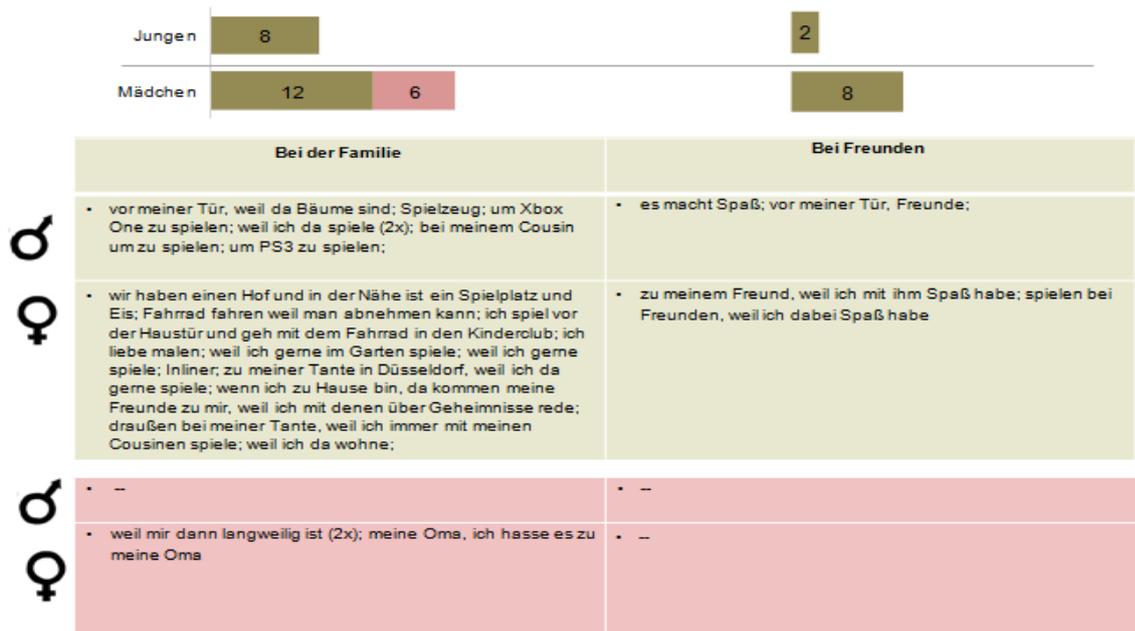


Abb. 17 : Beliebte/unbeliebte Orte in der Freizeit (Nadelmethode)- beispielhaft: Gemeinschaftsgrundschule Richardstraße

Die Grafik zeigt beispielhaft die Ergebnisse der Nadelmethode in der Städtischen Gemeinschaftsgrundschule Richardstraße. Insgesamt markieren 26 Kinder ihr Zuhause, 20 davon halten sich gerne bei der Familie auf, sechs Kinder geben eine Negativbeurteilung ab, weil es Zuhause z.B. langweilig ist.

Ansonsten wird Zuhause gespielt, es werden Freunde eingeladen und verschiedenste Aktivitäten ausgeführt, was auch die Aussagen der Gruppeninterviews belegen. Auch beliebt ist der Aufenthalt bei Freunden, der häufig zum Treffen und gemeinsamen Spielen genutzt wird. Auch andere Studien geben an, dass das Zuhause den beliebtesten Ort für Kinder und Jugendliche darstellt. Der Studie „Appolutely Smart“ zufolge ist vor allem das eigene Zimmer der Lieblingsort von Kindern, da man sich hier zurückziehen kann und entscheiden, was man machen möchte (vgl. Maschke u.a. 2013, S. 235). Nicht zuletzt hat das heutige Kinderzimmer wegen einer guten und zunehmend besseren Ausstattung mit Betätigung- und Beschäftigungsmöglich-

keiten wie Spielzeug, Multimedia etc. an Attraktivität gewonnen, so dass es nicht unbedingt erforderlich ist, dafür andere Orte bzw. Angebote aufzusuchen.

## Ergebnisse der Subjektiven Landkarte

Als beliebte Freizeitorte wurden in einer beispielhaften Subjektiven Landkarte z.B. die Rheinkirchmes, der Rheinturm, der Rhein, die „Gehry-Bauten“ oder Freunde genannt

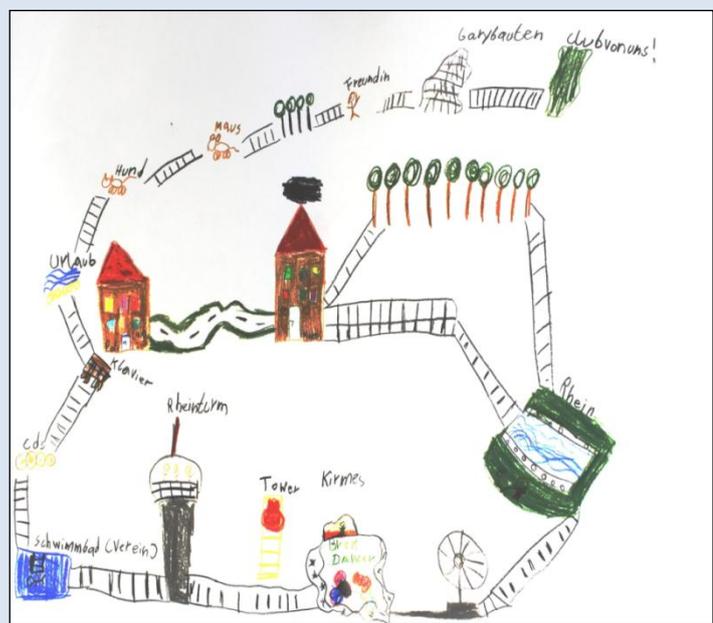


Abb. 18: Ergebnisse Subjektive Landkarte

Weitere beliebte Orte sind Kinos, Spielplätze und Parks. Häufig werden auch spezifische Plätze und Orte genannt, die sich vermutlich im nahen Wohnumfeld der Kinder befinden und zum Spielen, Verweilen mit den Eltern oder für andere Aktivitäten genutzt werden. Es zeigt sich, dass auch Konsumaktivitäten einen Stellenwert in der Lebenswelt der Kinder einnehmen. So werden beispielsweise von den Befragten der Städtischen Gemeinschaftsgrundschule Helmholtzstraße die „Bilker Arcaden“ als ein Ort markiert, an dem man sich gerne aufhält.

Als ein weiteres Ergebnis zeigt sich, dass auch Jugendeinrichtungen genutzt werden. Bei den Kindern der Willi-Fährmann-Schule ist es der Abenteuerspielplatz Garath, der von insgesamt 14 Kindern markiert wird. Dabei handelt es sich um 10 positive und vier negative Nennungen. Von den Befragten der GGS Niederkasseler Straße wird der Abenteuerspielplatz Niederkasseler Kirchweg markiert (drei Nennungen) und von den Kindern der GGS Richardstraße der Internationale Treff Jägerstraße (Jugendclub) mit insgesamt sieben Nennungen.

Es gibt auch Orte, die von den Kindern als überwiegend negativ wahrgenommen und beurteilt werden. Dazu zählt bei den Befragten der GGS Richardstraße beispielsweise der Düsseldorfer Hauptbahnhof.



(z.B. eine Shishabar) wahrgenommen, die auf dem Schulweg liegen und vor denen rauchende Menschen stehen. Des Weiteren werden Brücken und Bahnunterführungen benannt, die unheimlich oder angsteinflößend sind.

## Ergebnisse der Gruppeninterviews

Laut der Interviews liegen vor allem Bäcker und andere **Einkaufsmöglichkeiten** hoch im Kurs. Ein Mädchen sagt z.B.:

*„Bei mir ist auch ein Kiosk und dann kann ich mir Süßigkeiten oder so kaufen.“*

Am meisten wird jedoch darüber erzählt, dass es schön sei, **mit Geschwistern/Freunden zusammen** zu gehen und ohne die Eltern unterwegs zu sein. Auf die Frage, wie sie zur Schule kämen berichtet ein Mädchen stolz:

*„Ganz alleine.“*

Gerade dieser Aspekt tritt, neben dem oben genannten „gemeinsam gehen“ häufig in den Erzählungen auf. Ein Mädchen sagt:

*„Ich kann eigentlich allein von zu Hause gehen. (...) Das habe ich noch nie gemacht. Ich möchte allein gehen und kann von hier nach Hause allein gehen – echt!“*

### „Auf meinem Schulweg bin ich schon mal in eine gefährliche Situation gekommen!“

Basis: Alle Befragten, n=362.

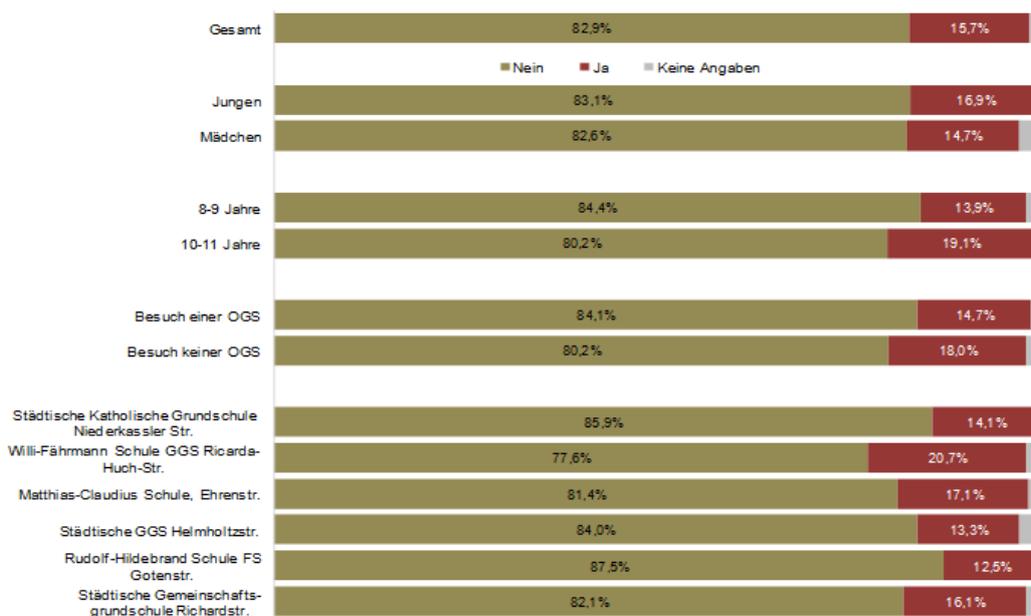


Abb. 20: Gefährliche Situationen auf dem Schulweg

Bei der Einschätzung „Auf meinem Schulweg bin ich schon mal in eine gefährliche Situation gekommen!“ zeigt sich, dass insgesamt 15,7 % diese Aussage bejahen. Interessanterweise sind es hier mehr Jungen als Mädchen, die die Frage mit „ja“ beantworten (16,9 % Jungen zu 14,7 % Mädchen). Betrachtet man die ergänzenden offenen Nennungen der Kinder, zeigt sich, dass 17 Mal angegeben wird, dass man sich von anderen Kindern oder Jugendlichen bedroht gefühlt habe. 14 Mal seien Erwachsene der Grund für eine gefährliche Situation gewesen, 12 Mal der Straßenverkehr.

### **Ergebnisse der Gruppeninterviews**

Tenor der Gruppeninterviews ist, dass neben den **Gefahren des Straßenverkehrs** Menschen die meistgenannte Quelle von Beunruhigung auf dem Schulweg sind. Ein Mädchen erzählt bspw.

*„Manchmal sehe ich da halt Jugendliche, die gucken einen an und dann lachen die einen aus. Die lachen halt und dann gucken die einen an. Und dann fühlt sich das so an, als ob die dich auslachen oder so.“*

Aber es wird auch von **irrationalen Ängsten** berichtet, die primär auf Menschen projiziert werden. Ein Junge erzählt:

*„Also bei mir, das fand ich irgendwie komisch, da ist mir einer hinterher gegangen und ich hab mich gefragt, was will der von mir und dann bin ich schnell weg gefahren. Ich hatte da schon ein mulmiges Gefühl, dass der eine Pistole rausholt.“*

## 5. Handlungsempfehlungen

### **Stärkere Berücksichtigung der Bedeutung von Freundschaften / Peers:**

Unsere Ergebnisse zeigen, dass die Ganztagschule ein Ort der Gleichaltrigenkultur ist, des Spielens im Freundeskreis (das in früheren Kindergenerationen viel mehr im öffentlichen Raum stattfand). Die Ergebnisse verdeutlichen, dass aus der Sicht der Kinder die Lernzeiten/Hausaufgaben einen wesentlichen Bestandteil der OGS ausmachen und den Nachmittag überschatten. Der Blick der OGS richtet sich zurzeit sehr stark auf die Schule am Vormittag. Es müsste aber darum gehen, den Nachmittag als eigene Lebenswelt der Kinder entsprechend zu gestalten - gerade aufgrund der hohen Bedeutung der Freundschaften und des sozialen Austausches.

Es geht um die Schaffung von Situationen, in denen – im geschützten Rahmen – erprobt wird, wie Verantwortung für andere und für die Schulgemeinschaft übernommen wird

- **In Lernsituationen / Lernzeiten:** eine verstärkte Berücksichtigung gemeinsamer Lernformen wie Peer-Teaching, gemeinsames Erarbeiten von Inhalten (statt Kopieren der eher an Einzelarbeit orientierten Lernsettings des Vormittags)
- **Bei den AGs:** auch über die Sportangebote hinaus könnten insbesondere Angebote stattfinden, die weniger individuumszentriert sind, in denen Kinder „als Team“ wirksam werden können, gemeinsam Verantwortung übernehmen und ein Ziel erreichen

### **Schule als Lebensort, den Kinder auch mitgestalten/mitbestimmen können, d.h. mehr Beteiligung und Partizipation**

Unsere Befragung zeigt, wie sehr die 3.-und 4. Klässler ihre Situation genau beschreiben können und dies auch gerne tun. Sie sind interessiert und sollten intensiver beteiligt werden. Die Durchführung und Anwendung unserer Methoden ist zwar vor dem Hintergrund unseres Untersuchungsauftrages geschehen, die Methoden sind aber auch als Formen zu betrachten, mit denen die Kinder an der Gestaltung der Ganztagschule beteiligt werden können. Unsere Empfehlung lautet deshalb, solche und ähnliche Methoden regelmäßig an den Ganztagschulen einzusetzen, um die Kinder dauerhaft in die Gestaltung ihres Lebensortes Schule mit einzubeziehen. Neben der Möglichkeit, die Perspektive der Kinder dauerhaft mit aufzugreifen, können solche Methoden eine Kultur der Partizipation in der Schule etablieren.

- Partizipation und Beteiligungsmöglichkeiten ausbauen, insbesondere bei der Gestaltung der Räume. Aber auch: bei der Sitzordnung in der Klasse, bei Angeboten in der OGS, bei Ausflügen im Rahmen der OGS, in Pausenzeiten
- Gemeinsame und selbstbestimmte Lösung von Konflikten im Schulalltag; Beispiel: „Meckerbox“, „Streitrunde“; Kinderparlament

### **Schule als Lebensort: Den Alltag gestalten (wie z.B. die Situation des Mittagessens)**

Die OGS ist ein Haupt-Lebensort der Kinder, d.h., dass „Alltags-Situationen“ (Essen, Hausaufgaben) aus Perspektive der Kinder als Momente für ein soziales Miteinander, Kontakt, Austausch erlebt werden. Dies widerspricht aber teilweise dem Erfordernis nach einer möglichst raschen Umsetzung / Durchsetzung von möglichst ruhigen, geordneten Mittag- und Hausaufgabensituationen. Für eine gute Gestaltung dieser Alltagssituationen wird eine bessere räumliche Ausstattung benötigt, aber auch andere zeitliche Abfolgen - ebenso wie für die Ermöglichung von „Ruhezeiten und -Räumen“ ohne direkte Aufsicht der Erwachsenen.

In solchen Alltagssituationen wie auch beim gemeinsamen oder individuellen, eigenständig geplanten, freien Spiel der Kinder geht es um mindestens genauso wichtige Momente im Erleben und für die Entwicklung der Kinder wie beim Besuch aufwendiger AGs. Damit einhergehend ist eine entsprechende Gestaltung und Ermöglichung von Zeiten und Gestaltungsräumen notwendig, um diese Situationen zu fördern.

### **Situation beim Mittagessen**

Da die Bereitstellung eines geschmacklich zufriedenstellenden und ausgewogenen Mittagessens für die Schulen eine logistische Herausforderung darstellt, ist hier gleichwohl die Möglichkeit der Partizipation der Kinder von Bedeutung. Die Ergebnisse zeigen, dass das Mittagessen positiver angenommen wird, wenn Kinder bei der Auswahl der Gerichte mitbestimmen dürfen. Die Themen Transparenz, Partizipation und Selbstbestimmung sind die wichtigen Kriterien für das kindliche Wohlfühlen.

- Mittagessen wird besser angenommen, wenn es mit ausgesucht werden darf. Beispiel: Gruppensprecher, die für die Kindergruppe einzelne Gerichte auswählen dürfen
- Überlegungen zu den Gruppengrößen der einzelnen Essensgruppen aufgrund einer hohen Lautstärke und damit einhergehendem Stress
- Angemessene Zeitfenster

## **Weitere Verbesserung des sozialen Klimas**

Je mehr Zeit die Kinder in der OGS verbringen, desto höher ist die Bedeutung des Alltags und des Erlebens der Erwachsenen (die damit auch stark die Elternrollen übernehmen). D.h. es hat für die Kinder eine hohe Relevanz, ob sie erleben, dass die Erwachsenen sie in ihrer Individualität sehen, sie ernst nehmen, sie (im kindgemäßen Rahmen) an Entscheidungsprozessen beteiligen, aber auch, ob sie emotionale und physische kindliche Bedürfnisse wahrnehmen (Aspekte, in denen Pädagog/-innen Aufgaben übernehmen, die bislang eher der Familie „zugeordnet“ waren). In diesem Zusammenhang geht es auch um eine hohe Transparenz in den Entscheidungen und Handlungen der Erwachsenen.

Es geht darum, ob auch die Kinder ein „Miteinander“ zwischen ihnen und den Lehrer/-innen /Betreuer/-innen wahrnehmen, bei dem die Erwachsenen sie in ihren Zielen und der Entfaltung ihrer Möglichkeiten unterstützen, bzw. sich alle für ein gemeinsames Ziel, für ein funktionierendes Schulleben, einsetzen.

- Soziales Klima /Sozialen Austausch fördern durch gruppenpädagogische Angebote u.a. auch Klassenfahrten, Ausflüge usw., die das „Wir“ stärken.
- Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen verbessern: Lautstärke wird häufig kritisiert.
- Auch bei Hausaufgaben stellt sich die soziale Interaktion als wichtig dar: Beispiel Hausaufgabenhelfer: „Kinder helfen Kindern“ (mehr Patenschaften, Peer Education!)
- Konstruktive Konfliktlösung: Beispiel Kinderparlamente, Streitschlichtung

## **Mädchen und Jungen erleben die Ganztagschule unterschiedlich (Genderaspekte)**

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass Mädchen und Jungen eine unterschiedliche Sichtweise auf ihre Schule haben und diese unterschiedlich erleben. Für die Fachkräfte bedeutet es eine große Herausforderung, beiden Geschlechtern im gleichen Maße gerecht zu werden. Insbesondere die Jungen kritisieren einen Mangel an männlichem Personal. Da dieser Zustand nicht zeitnah oder problemlos zu ändern ist, gilt hier insbesondere, dass auch weibliche Fachkräfte die Belange der Jungen aufnehmen und dementsprechend agieren.

Einer Möglichkeit dieser Problematik entgegenzuwirken, sehen wir auch in externen Kooperationspartnern mit männlichen Ansprechpartnern z.B. in Nachmittagsangeboten. Die Ergebnisse der Gruppeninterviews verdeutlichen besonders den Bedarf

nach geschützten „Räumen“, in denen Jungen und Mädchen auch unter sich sein können. Dies zeigt sich insbesondere am Beispiel „Sport“, der für beide Geschlechter einen hohen Stellenwert hat, jedoch unterschiedlich genutzt wird. Die gleichen Angebote (z.B. Fußball-AGs) werden von Jungen und Mädchen gleichermaßen gut angenommen, aber eben dann, wenn sie in einer homogenen Gruppe wahrgenommen werden können und somit Platz für die unterschiedlichen Bedürfnisse ist.

- Mädchen haben großes Interesse am Fußballspielen, wenn sie in geschützten „Räumen“ unter Mädchen spielen können. (Beispiel: Fußballkäfig/Mädchen WM).
- Männliches Personal fehlt in der OGS, Jungen kritisieren dies stark; mehr männliche Ansprechpartner, evtl. durch AGs mit externen Partnern, z.B. Sportvereine/Trainer/Übungsleiter etc.
- Vermittlung von Konfliktlösungsstrategien für Jungen, die deutlich mehr Frustration zeigen und lernen müssen, damit umgehen zu können (auch im Sinn der Erweiterung ihres „männlichen“ Verhaltensrepertoires)

### **Kinder benötigen vielfältige Aneignungs- und Bildungsformen, die über das schulische Lernen weit hinausgehen: „Möglichkeitsräume“**

Die OGS könnte ihre Möglichkeiten stärker nutzen, um - im Sinne eines erweiterten, nicht schulisch-curricular eingegrenzten Begriffes von Lernen und Bildung - ein gegenüber der Schule erweitertes Spektrum an Lernarrangements anzubieten. Dies ist insbesondere auch vor dem Hintergrund des sehr negativ besetzten Erlebens von Lernen essentiell, das in vielen Interviews deutlich wird.

Wünschenswert wäre auch die Ermöglichung von „Begegnungen mit der realen Welt“, bei der gleichzeitig die Übernahme von Verantwortung für eigenes Handeln, eigene Entscheidungen erlernt wird, d.h. die schon benannte Erweiterung des Lernraumes durch Aneignung des Sozialraumes und auch des Erfahrungsraumes durch Bewältigung echter Herausforderungen (in der Stadt, in der Natur, mit Tieren, in gemeinsamen Projekten etc.).

- **projektbasiertes Lernen**, bei dem die Kinder in Planung, Umsetzung, Durchführung verantwortlich beteiligt werden (Kinder berichteten in den Interviews besonders positiv von solchen AGs in denen sie z. B. an den Schritten bis zur

Aufführung eines Theaterstücks auch planerisch beteiligt waren, oder sie sich in Mitbestimmungsprozessen als wirksam in der „realen“ Welt erfahren konnten (d.h. Mitgestaltung des gemeinsamen Lebensraumes Schule wird selbst in „kleinen“ Entscheidungen wie Mittagessen, Gestaltung des Schulhofes bereits als positiv erlebt, dies könnte deutlich ausgebaut werden)

- Ermöglichung im Vergleich zum schulischen Lernen im Klassenzimmer stärker handlungsorientierter Formen der Auseinandersetzung mit der Welt, z. B. in Form bewegungsorientierter Angebote, aber auch Werken, Bauen, **Gestalten**, das deutlich über die in den Interviews benannten „Bastelangebote“ hinaus geht
- Ermöglichung von Lern-Erfahrungen, die weniger mit Angst vor dem Versagen gekoppelt sind als das schulische Lernen und in denen die Kinder sich als selbstwirksam erleben und ihre Handlungen als real wichtig für andere Kinder, Erwachsene, die Schule, ihr Umfeld etc. wahrnehmen. Dazu zählt die Erweiterung motorischer Fähigkeiten, die unbedingt zu fördern sind. Aus der neueren Hirnforschung weiß man, dass die Erweiterung motorischer Fähigkeiten Grundlage für die Entwicklung auch höherer geistiger Fähigkeiten ist. Dazu fehlen oft Räumlichkeiten, Material, Ausstattung, Anregung etc.

### **Öffnung der Offenen Ganztagsschule in den Sozialraum**

Die Erweiterung des Handlungsraumes ist eine wichtige Entwicklungsaufgabe dieser Altersstufe, die durch die OGS tendenziell gehindert wird. Die Frage ist, ob hier Entwicklungen möglich sind, die eine weitere Verhäuslichung von Kindheit zumindest tendenziell und zeitweise überwinden. Als interessantes und überraschendes Ergebnis zeigt sich die Wichtigkeit von gemeinsamen und begleiteten Ausflügen der Schule. Hier empfehlen wir einen deutlichen Ausbau eines solchen Angebots von Ausflügen, Aktionen und Projekten im Vor- und Nachmittagsbereich. Insbesondere sollte sich Schule hier zum Sozialraum öffnen und Kooperationspartner aus der Umgebung mit einbeziehen.

- Kooperationen zwischen OGS und Abenteuerspielplätzen, Bauspielplätzen, Naturschutzzentren etc. entwickeln, als feste Kooperationspartner, wenn diese in der Nähe und erreichbar sind
- Kooperation mit Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (wenn diese in der Nähe sind), weil diese über den pädagogischen Ansatz eines offenen

Spiels verfügen und Räume bieten, in denen Kinder und Jugendliche sich selbst ein Stück weit erproben können

- Regelmäßige Ausflüge, Aktionen, Projekte, Waldbesuche (vgl. Waldkindergarten) mit denen der Handlungsraum der Kinder erweitert wird. Diese Projekte müssen aber aus dem Rahmen der Sondersituation in den regelmäßigen Alltag einer OGS überführt werden, was natürlich große Herausforderungen an die Logistik, die Organisation, aber auch das pädagogische Personal stellt.

### **Räume/Räumlichkeiten, „Gestaltungsräume“, „Ermöglichungsräume“**

Wie bereits erwähnt, spielt die Partizipation im Bereich der Räume eine wichtige Rolle. Unsere Ergebnisse zeigen, dass das Erleben der „Räume“ für die Kinder ein wichtiges Kriterium für ihr Wohlbefinden in der Schule ist. Während die Spielmöglichkeiten draußen scheinbar gut ausgebaut sind, ist es vor allem von Bedeutung, auch innerhalb des Hauses Räume zu schaffen, die als Rückzugsräume oder Ruheräume genutzt werden können. Die „aneignungsorientierte“ Gestaltung der OGS wäre ein wichtiger Schritt darin, die am Anfang skizzierte Verhäuslichung von Kindheit mit ihren Folgen zumindest ein Stück weit zu korrigieren.

Zum kindlichen Leben gehören auch Rückzugsräume (Chillräume, Zeiten des Herumhängens, des Verharrens in Gelegenheitsstrukturen und nicht einer ständigen Pädagogisierung). Dazu gehören auch gute Räume, Außenräume, Natur und freies Spiel - im Gegensatz zur Realität von Klassenräumen, die auch am Nachmittag von den OGS-Gruppen aufgrund fehlender Räumlichkeiten genutzt werden müssen. Insbesondere für die befragte Altersstufe spielen Sport und Bewegung eine wichtige Rolle. Bewegungsräume sollten sowohl draußen als auch drinnen (gerade für eine Alternativnutzung bei schlechtem Wetter) geschaffen werden, um die kindliche Entwicklung zu unterstützen.

- Schaffung von Rückzugsmöglichkeiten und Bereitstellung von Räumen ohne Erwachsene
- Höhere Beteiligungsmöglichkeit bei der Gestaltung der Räume
- (Um-)Nutzung, Mehrfachnutzung schulischer „Räume“ wie Schulgärten usw.

## **Ausblick**

Die Offene Ganztagschule (OGS) ist gesellschaftlich notwendig und nützlich und hat sich in den letzten Jahren in Düsseldorf ohne Frage in vielen Bereichen positiv entwickelt!

Die Aufgabe unserer kleinen Studie konnte es aber nicht sein, nur die positiven Entwicklungen zu beschreiben, sondern auch kritische Aspekte in den Blick zu nehmen, die in Zukunft bearbeitet werden sollten.

In vielen Bereichen der Studie zeigen sich ambivalente Ergebnisse: zum einen eine hohe Akzeptanz und positive Einschätzung der Bedeutung der Ganztagschule aus Sicht der Kinder.

Zum anderen zeigen zahlreiche Ergebnisse unserer Studie aber auch, dass die OGS den Kindern noch nicht den Raum (im erweiterten Sinn) bietet, den sie eigentlich für ihre Entwicklung benötigen. So wird die in dieser Altersstufe notwendige (und entwicklungspsychologisch immer wieder betonte) Erweiterung ihres Handlungsraums (in konkret räumlicher aber auch personaler, sozialer Weise) durch die ganztägige Institutionalisierung nicht gefördert, sondern eher eingeschränkt.

Das liegt jedoch nicht in der Verantwortung der handelnden Akteure, es handelt sich vielmehr um die Auswirkungen gesellschaftlicher Veränderungen: Insbesondere um die „Verhäuslichung“ von Kindheit, die den ökonomischen und sozialen Erfordernissen unserer modernen Gesellschaft geschuldet zu sein scheint. Kinder „verschwinden“ – im Vergleich zu früheren Generationen - zunehmend aus der Öffentlichkeit unserer Städte und halten sich häufig in institutionalisierten Angeboten oder Zuhause auf. Für die Veränderung von Kindheit spielen viele gesellschaftliche Veränderungen eine Rolle z.B. auch die Gefahren des immer stärker gewordenen Verkehrs, die veränderten familiären Bedingungen, aber auch der ökonomische Druck auf die Familien.

Die allgegenwärtige Bedeutung von Bildung, besonders des zu erreichenden Schulabschlusses und der damit zusammenhängenden gesamten Gestaltung des späteren Berufslebens ist längst in der Grundschule angekommen. Lernen ist auch schon in der Grundschule viel stärker durch Bildungserfordernisse (besonders im schulischen Sinn) geprägt als früher. Daher ist es umso wichtiger, dass auf die Bedingungen zur Gestaltung anregender, dem Alter und den Bedürfnissen der Kinder angemessener Lehr-Lern-Situationen besonderer Wert gelegt wird.

Vor diesem Hintergrund sind die großen Bemühungen zur Gestaltung der Offenen Ganztagschule an vielen Stellen der kleinen Studie sichtbar: Die Offene Ganztagschule ist ein Lebensort der Kinder geworden – das zeigen auch die vielen positiven Ergebnisse unserer Studie: Z.B. die aus Sicht der Kinder hohe Wertschätzung ge-

genüber den Lehrkräften und Mitarbeiter/-innen der OGS, zu denen ein starkes Vertrauensverhältnis besteht. Besonders erfreulich war die engagierte Mitarbeit der Kinder in unserem Forschungsprojekt. Durch den Einsatz der aktivierenden und animierenden Methoden wurden sie nicht nur abgefragt, sondern als Expert/-innen ihrer Lebenswelt wahrgenommen und mit einbezogen. Sie haben uns sehr bereitwillig und ernsthaft Einblicke in ihre Lebenswelt der Ganztagschule gegeben, daran sollte man weiterhin anknüpfen. Schule kann diese Methoden auch eigenständig anwenden, um die Situation und Sichtweisen der Kinder in regelmäßigen Abständen zu erheben und in die weitere Planung und Entwicklung einzubeziehen. Dies wäre ein Ausbau der Partizipation und Beteiligung der Kinder (s.o.)

Hier wird auch gerade das Potenzial der Dritt- und Viertklässler, deutlich, sich aktiv in die Gestaltung von Schule mit einzubringen. Insbesondere durch Formen von „Peer-Education“ (d.h. z.B. Patenschaften mit jüngeren Kindern usw.), wie auch mit jahrgangsübergreifenden Projekten, kann man bei den Stärken der Kinder ansetzen und diese auch als eine Ressource für die Schulentwicklung nutzen.

Auch gibt es Anzeichen dafür, dass die rhythmisierte Form des Ganztags für die von uns untersuchten Aspekte des sozialen Klimas, der Gestaltung von Schule als Lebensort in der „Zusammenarbeit“ und dem „Zusammenleben“ von Kindern, Lehr- und OGS-Personal, gegenüber dem additiven Modell große Vorteile zeigt. Allerdings ist das Sample unserer Studie mit sechs Schulen zu klein, um hierzu valide Aussagen machen zu können. Dafür wäre eine weitere Untersuchung der einzelnen Modelle im Vergleich sinnvoll.

Die weitere Gestaltung der Offenen Ganztagschule wurde in unserer Studie besonders unter dem Aspekt der Sichtweise der Kinder, der Gestaltung von Schule als Lebensort (soziales Klima, Bedeutung der Gleichaltrigengruppe, aber auch Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen) beleuchtet; andere, eher schulpädagogische Aspekte oder die Gestaltung des Unterrichts wurden nicht in den Blick genommen.

## 6. Literatur

Becker, Helle (2014): Partizipation von Schülerinnen und Schülern im GanzTag. In: Institut für soziale Arbeit e.V. Münster/Serviceagentur „Ganztätig lernen“ NRW (Hrsg.): Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 27/2014, Münster.

Bohnsack, Fritz (2013): Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und Akzeptanz von Schwäche. Verlag Barbara Budrich: Opladen/ Berlin/Toronto.

Bohnsack, Ralf (2000): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. Auflage, Verlag Barbara Budrich: Opladen/Farmington Hills.

Deinet, Ulrich (2009): Analyse und Beteiligungsmethoden. In: Ulrich Deinet (Hrsg.) Methodenbuch Sozialraum. VS Verlag: Wiesbaden.

Maschke, Sabine/Stecher, Ludwig/Coelen, Thomas/Ecarius, Jutta (2013): Appolutely smart! Ergebnisse der Studie Jugend. Leben, W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld.

Podlich, Carola (2008): Selbstgewolltes Leisten. Der Einfluss sportlicher Bewegungsaktivitäten auf das Selbstkonzept von Kindern. Juventa Verlag: Weinheim/München.