

**Gesunder Lebensraum Schule
– Anregungen und
Entwicklungsmöglichkeiten –**



Paderborner Lehrerausbildungszentrum (PLAZ)

Vorstand: Prof. Dr. Hans-Dieter Rinkens (Fakultät für Elektrotechnik, Informatik und Mathematik, Vorsitzender)
Prof. Dr. Jutta Langenbacher-Liebott (Fakultät für Kulturwissenschaften, stellv. Vorsitzende)
Prof. Dr. Peter Reinhold (Fakultät für Naturwissenschaften, stellv. Vorsitzender, Forschung und Nachwuchsförderung)
Prof. Dr. Gerhard Tulodziecki (Fakultät für Kulturwissenschaften, stellv. Vorsitzender)
Dr. Annegret Helen Hilligus (Geschäftsführerin)
Dr. Hans-Peter Brandl-Bredenbeck (Mittelbauvertretung)
Stud. phil. Anne Cathrin Wortmann (Fachschaftsrat Lehramt)

Adresse:

Universität Paderborn,
Paderborner Lehrerausbildungszentrum
Gebäude P9, Peter-Hille-Weg 42, 33098 Paderborn
Tel. (05251) 60 3660, Fax: (05251) 60 3658
E-Mail: plaz-sek@upb.de, <http://plaz.upb.de>

Herausgeber:

i. A. des PLAZ-Vorstands: Dr. Erwin Hübner, Annegret Stelzer
Paderborn, im Januar 2006

ISSN 1863-1533

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	4
<i>Edwin Hübner, Annegret Stelzer</i>	
WIE ENTWICKELT SICH GESUNDHEIT? – KONSEQUENZEN FÜR DIE PÄDAGOGIK	8
<i>Rainer Patzloff</i>	
GESUNDHEITSFÖRDERNDE ERNÄHRUNG ALS HERAUSFORDERUNG FÜR DIE OFFENE GANZTAGSSCHULE	17
<i>Helmut Hesecker</i>	
GESUNDHEITSFÖRDERNDE ERNÄHRUNG	30
<i>Petra Kühne</i>	
MEDIEN, MEDIENPÄDAGOGIK UND SALUTOGENESE	41
<i>Edwin Hübner</i>	
WAS IST EURYTHMIE? - EINE EINFÜHRENDE SKIZZE	58
<i>Stefan Hasler</i>	
DIE GANZTAGSSCHULE – VOM PROVISORIUM ZUM ZUKUNFTSMODELL	66
<i>Wilfried Buddensiek</i>	
DIE OFFENE GANZTAGSSCHULE IM PRIMARBEREICH (OGS) IN NORDRHEIN-WESTFALEN	75
<i>Joachim Schulze-Bergmann</i>	

Vorwort

Schule als gesunder Lebensraum – das ist seit geraumer Zeit eine Frage, die häufig diskutiert wird. Die Tatsache, dass Schule in dieser Hinsicht immer wieder in Negativschlagzeilen gerät¹, zeigt, dass am Schulalltag manches verbesserungswürdig ist. Deshalb wird an vielen Orten darüber nachgedacht, wie man Schule so verändern kann, dass gesundheitliche Gesichtspunkte stärker zum Tragen kommen.

Der Erziehungswissenschaftler Peter Schneider von der Universität Paderborn initiierte zusammen mit dem Paderborner Lehrerbildungszentrum (PLAZ) eine Tagung, die sich diesem Thema einmal von einer anderen Seite her nähern wollte. Der Titel der Tagung war zugleich Programm: „Gesunde Schule – Impulse für eine Weiterentwicklung von Schule und Unterricht aus dem Dialog der Waldorfpädagogik mit der staatlichen Schule“. Diese Tagung wurde in Zusammenarbeit mit der „Freien Initiative Waldorfpädagogik an staatlichen Schulen“ am 7. und 8. Mai 2004 in den Räumen der Universität Paderborn veranstaltet. Die Freie Initiative ist aus einem Schulversuch in verschiedenen Grundschulen Bremens hervorgegangen, der ergab, dass es möglich ist, waldorfpädagogische Methoden in staatliche Schulen zu implementieren.²

Die gemeinsam veranstaltete Tagung diente dazu, Waldorfpädagogik und andere Ausrichtungen der Schulpädagogik auf einer akademischen Basis miteinander ins Gespräch zu bringen. Aus dem Dialog erhofften sich die Veranstalter Anregungen für eine Weiterentwicklung von Schule und Unterricht im Hinblick auf die Frage nach der „Gesunden Schule“. Der gesundheitliche Aspekt des Lernens hat vielerorts einen genauso hohen Stellenwert wie der der Leistungserziehung, da Kinder heute vermehrt mit gesundheitlichen Defiziten und Entwicklungsverzögerungen in die Schule kommen. Das darf Schule nicht ignorieren, um so weniger, da sie ja zahlreiche Möglichkeiten besitzt wie etwa Lernraumgestaltung, Zeitorganisation, Ernährung und Bewegung, um auf die Entwicklung der physischen und psychischen Gesundheit der in ih-

¹ Beispielsweise erst jüngst im Rheinischen Ärzteblatt: „Macht Schule Schüler und Lehrer krank?“, Rheinisches Ärzteblatt 1/2005

² Landesinstitut für Schule (LIS) Hrsg.; Schulbegleitforschung Projekt 92, Elemente der Waldorfpädagogik in der staatlichen Grundschule, Arbeitsbericht, Bremen 2002

rem Setting lebenden Menschen Einfluss zu nehmen. In diesem Zusammenhang spielt der salutogenetische Ansatz von Aaron ANTONOVSKY eine zentrale Rolle.

Das vorliegende Heft aus der Reihe *PLAZ-Forum* stellt Beiträge aus den Referaten und Diskussionen dieser Tagung vor.

Am Beginn steht das Eröffnungsreferat der Tagung, das Rainer PATZLAFF, der Gründer und Leiter des Institutes für Pädagogik, Sinnes- und Medienökologie (IPSUM) in Stuttgart, gehalten hat. Er ging auf grundsätzliche Gesichtspunkte zur Entwicklung der Gesundheit ein. Vor allem arbeitete er heraus, dass der Mensch selbst seine Gesundheit sehr entscheidend beeinflussen und stärken kann. Nicht nur durch die Ernährung, sondern auch durch ein starkes Kohärenzgefühl kann der Mensch Resilienz entwickeln, also Widerstandsressourcen gegenüber den kränkenden Einflüssen des Lebens aufbauen. Daraus ergeben sich für die Pädagogik prinzipielle Fragen. Die weiteren Beiträge gliedern sich in drei Gruppen. Die erste Gruppe umfasst Beiträge zur Ernährung in der Schule.

Helmut HESEKER geht detailliert auf das Thema „Gesundheitsfördernde Ernährung als Herausforderung für die offene Ganztagschule“ ein. Mit Blick auf die zunehmende Zahl von Ganztagschulen, die in den nächsten Jahren eingerichtet werden, rückt das Thema Schulverpflegung vermehrt in den Mittelpunkt. Schulverpflegung soll nicht nur „satt machen“, sondern die Leistungsfähigkeit und Gesundheit der Kinder und Jugendlichen unterstützen und darüber hinaus auch der Entwicklung von Übergewicht und anderen Ernährungsproblemen vorbeugen.

Petra KÜHNE zeigt an zahlreichen Beispielen, dass bei dem Thema Schulverpflegung staatliche Schulen von den langjährigen Erfahrungen der Waldorfschulen profitieren können. Auch hier greift die Waldorfpädagogik den salutogenetischen Ansatz auf und bringt das Thema Ernährung mit positiven Wirkungen wie Wachstum, Wohlbefinden, Freude und Kohärenzsinn in Zusammenhang. An zahlreichen Beispielen zeigt sie auf, wie im Rahmen des Unterrichtes und des Schullebens – gemeinsame Mahlzeiten, Besichtigung von Bauernhöfen, Anlegen und Pflege eines Schulgartens, Verarbeitung von Lebensmitteln – das Interesse und der innere Bezug der Kinder zum Thema Ernährung gefördert wird.

Die Beiträge der zweiten Gruppe greifen zwei spezielle Aspekte auf. Zum einen die Frage nach der Rolle der Medienpädagogik im Zusammenhang mit der Gesundheitsförderung und zum anderen Gesichtspunkte aus der Kunstform Eurythmie für die Bewegungserziehung in der Schule.

Edwin HÜBNER weist in seinem Beitrag darauf hin, dass Medienerziehung heute nicht mehr etwas sein kann, das nur einen isolierten Teil des Stundenplanes beansprucht. Erziehung überhaupt muss im tieferem Sinne zugleich auch Medienpädagogik sein. Eine Aufgabe der Pädagogik besteht darin zu erforschen, welche Fähigkeiten man heranwachsenden Menschen mitgeben muss, damit sie innerhalb der modernen medialen Kultur in sich selbstständig ein Kohärenzgefühl aufbauen und verstärken können.

Stefan HASLER stellt eine Besonderheit der Waldorfschule vor: das Schulfach Eurythmie. HASLER beschreibt, was Eurythmie ist, wie Eurythmiestunden in der Schule konkret aussehen können und welche Bedeutung das Fach für die Gesundheitsförderung hat.

Die Beiträge der dritten Gruppe befassen sich mit räumlichen, organisatorischen und curricularen Aspekten der Schulgestaltung.

Wilfried BUDDENSIEK betrachtet das Thema Ganztagschule unter dem Gesichtspunkt der räumlichen Rahmenbedingungen. Er geht der Frage nach, wie durch ein integratives Raumkonzept den Ganztagsklassen klar gegliederte räumliche Einheiten zur Verfügung gestellt werden können, so dass sich Spielen, Lernen und angeleitetes oder selbstständiges Arbeiten optimal vernetzen kann. Die Stadt Herford hat unter Mitwirkung von Herrn BUDDENSIEK nach einem Besuch schwedischer Ganztagschulen Qualitätskriterien für die Raumgestaltung und -ausstattung von Ganztagschulen entwickelt, die hier vorgestellt werden.

Joachim SCHULZE-BERGMANN legt in seinem Beitrag ausführlich die räumlichen, personellen, konzeptionellen und finanziellen Rahmenbedingungen für die Offene Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen dar.

Die einzelnen Beiträge bieten durch ihre Vielfalt eine gute Grundlage für Diskussionen und können sicher dem einen oder anderen Leser Impulse zu weiteren eigenen

Ideen geben. Nicht alles wird sich von heute auf morgen in der Schule realisieren lassen. Geduld und Engagement werden aber auf Dauer Schule so verändern, dass sie mehr und mehr zu einem gesunden Lebensraum wird.

Edwin Hübner, Annegret Stelzer

Rainer Patzlaff

Wie entwickelt sich Gesundheit? – Konsequenzen für die Pädagogik

*»Kinder sind keine Fässer, die gefüllt, sondern Feuer, die entzündet werden wollen.«
François Rabelais, 1494-1533*

Die Ergebnisse der PISA-Studie waren für den Kenner keineswegs so überraschend, wie sie dargestellt wurden; schon in den 90er Jahren zeichneten sich die Tendenzen ab, die zu diesen Ergebnissen führten. Wirklich überraschend aber ist die Tatsache, dass die aufgeregte Debatte ausschließlich dem intellektuellen »Output« galt, den Schüler in den oberen Stockwerken des Bildungsgebäudes erbringen sollen, und niemand nach dem Untergrund fragte, auf dem der schiefe Turm steht. Dieser Untergrund ist die Gesundheit der Kinder, und er ist in einem Maße ins Rutschen gekommen, das den Namen Katastrophe wirklich verdient. Entwicklungsschwierigkeiten und Krankheiten breiten sich immer mehr aus, beginnend schon im frühesten Lebensalter bei den so genannten »Schreibabys«, für die inzwischen eigene Arztpraxen eingerichtet werden. Durch alle Jahrgänge hindurch beklagen die Kinderärzte eine zunehmende Häufung von Allergien, Schlafstörungen und Ernährungsstörungen. Besonders alarmierend ist die epidemisch sich verbreitende Übergewichtigkeit oder sogar Fettsucht, in deren Gefolge neuerdings schon Grundschulkindern an typischen Alterskrankheiten wie z. B. Diabetes Typ II leiden. Bei den Einschulungsuntersuchungen treffen die Amtsärzte seit Jahren auf mehr als 50 Prozent Kinder, die medizinisch behandlungsbedürftig sind. Dazu kommt eine wachsende Zahl von Sprachentwicklungsstörungen, von denen bundesweit jedes vierte bis dritte Kind betroffen ist (in Berlin 2003 schon 45 Prozent aller Schulanfänger, ohne die Kinder von Ausländern 28 Prozent), ganz abgesehen von den fast schon zum Normalfall gewordenen Defiziten der Schulanfänger in motorischer und sensorischer Hinsicht. In der weiteren Schulzeit schließlich konstatieren die Ärzte neben vielen gesundheitlichen Problemen rund 30 Prozent Schülerinnen und Schüler mit psychosomatischen Störungen.

Die Nachrichten über solche Befunde häufen sich. Fragt man nach den Ursachen für diese Besorgnis erregende Entwicklung, so wird schnell deutlich, dass wir es nicht mit genetischen Veränderungen oder anderen biologischen Phänomenen zu tun haben, sondern überwiegend mit Problemen zivilisatorischer Art: Die Lebensumgebung, die wir kleinen Kindern heute anzubieten haben, wirkt offensichtlich krankmachend. Die

Zeit, in der Kinder nur in ihre Umwelt hineinzuwachsen brauchten, um dort alles zu finden, was ein Mensch zu seiner gesunden Entwicklung braucht, scheint endgültig vorbei. Es hilft nicht, das zu beklagen. Die Situation fordert uns vielmehr auf, wahrzunehmen, dass wir menschheitlich vor einer neuen Gestaltungsaufgabe stehen: Es gilt, für Kinder Entwicklungsräume zu schaffen, die für die leibliche und seelische Gesundheit förderlich sind, die die Kinder stärken statt sie zu schwächen. Der Wert einer Pädagogik wird sich schon in naher Zukunft – diese Voraussage ist unschwer zu machen – nicht mehr an ihrem intellektuellen »Output« messen, sondern an dem Maß von Gesundheitskräften, die durch sie veranlagt und gefördert werden. Denn Gesundheit ist die Basis für jegliche Leistungsfähigkeit und Kreativität, auch auf intellektuellem Gebiet.

Entwicklung verläuft nicht linear

Die notwendige Korrektur wird allerdings nur dann gelingen, wenn die Veränderung in uns selbst beginnt. Umdenken ist notwendig, in vielen Bereichen. Ein Beispiel dafür ist der mechanistische, eigentlich aus dem 19. Jahrhundert stammende Entwicklungsbegriff, den viele Zeitgenossen noch immer für modern halten, indem sie die Auffassung vertreten,

- eine freie, sich selbst bestimmende Persönlichkeit erziehe man am besten dadurch, dass schon das Baby als freier Mensch sich selbst bestimmen darf,
- intellektuelle Leistungsfähigkeit erreiche man durch intellektuelles Training schon im Kindergartenalter,
- Medienkompetenz erzeuge man durch möglichst frühe Mediennutzung.

Den Lebensstatsachen entspricht diese Auffassung nicht. Der bekannte Forscher Joseph Weizenbaum z. B. fand in seiner langjährigen Berufserfahrung als Pionier der Computerprogrammierung heraus, dass die mit Abstand besten und kreativsten Programmierer in den USA gerade diejenigen waren, die in ihrer Kindheit noch keine Computer kannten. Auch die Auffassung, Freiheit der Persönlichkeit sei am besten durch »laissez faire« oder antiautoritären Erziehungsstil in der frühen Kindheit zu erreichen, hält nicht der Wirklichkeit stand; die moderne Bindungsforschung konnte im Gegenteil nachweisen, dass die gewünschte Freiheit nur durch eine besonders feste, verlässliche Bindung an eine Bezugsperson in der frühen Kindheit entsteht. Freiheit hat Bindung zur Voraussetzung, so paradox das auch erscheinen mag.

Entwicklung verläuft eben nicht linear, sondern in Metamorphosen, und die bilden sich im Spannungsfeld von Polaritäten. Beobachten wir z. B. den Wachstumsprozess von einjährigen Blütenpflanzen: Zunächst sprießen Keimblätter hervor, die mit der späteren Blüte nicht die geringste Ähnlichkeit haben. Es folgt das Wachstum des Stängels und der Blätter, die noch immer keine Ähnlichkeit mit der späteren Blüte zeigen. Die Blätter wenden sich nach außen in den Umgebungsraum und werden von Stufe zu Stufe größer. Wer jetzt glaubt, dieser Prozess werde sich stetig fortsetzen, irrt: Das Größenwachstum der Blätter wird im weiteren Aufstieg rückläufig, die Kräfte ziehen sich zusammen, eine Knospe bildet sich. Ein Innenraum ist entstanden. Nach einiger Zeit öffnet sich die Blüte und schenkt der Umgebung Farbe und Duft (erneute Wendung nach außen, aber auf höherer Stufe). Goethe, der diese gegenläufigen Entwicklungsschritte in seinen naturwissenschaftlichen Studien exakt beschrieben hat, spricht von Polarität und Steigerung und erkannte darin ein Urgesetz alles Lebendigen. Es bedarf eines geschulten Vorstellungsvermögens, um solche polarisch sich steigernden Vorgänge in seinem Bewusstsein mit zu vollziehen; man muss dafür sein Denken in Bewegung bringen.

Vom Greifen zum Begreifen

Wenden wir diese Methode beobachtend auf die Entwicklung des Kindes an, so entdecken wir auch hier das Gesetz der Metamorphose. Beginnen wir mit dem ersten »Hauptgeschäft« des kleinen Kindes: Das Wichtigste, was der Säugling zu leisten hat, ist nicht Denken und Betrachten, sondern Wachsen und Größerwerden, und zwar in einem Maße wie später nie wieder. Täglich trinkt der Säugling eine Menge, die seinem halben Körpergewicht entspricht; nach fünf Monaten verdoppelt sich sein Körpergewicht! (Man stelle sich vor, das würde sich bis ins Erwachsenenalter fortsetzen!)

Damit verbunden sind weitere Prozesse. Auffallend ist vor allem, wie sich das kleine Kind Stück für Stück seinen Leib erobert: Tastsinn, Gleichgewichtssinn und Eigenbewegungssinn werden eingesetzt und immer feiner entwickelt, um sich aufzurichten, zu krabbeln und zu stehen und schließlich den ersten Schritt zu wagen. Mit der zunehmenden Differenzierung der Sensomotorik erobert sich das Kind aber nicht nur den eigenen Leib, sondern auch die Welt um den Leib herum. Ihr ist das Kind mit aller Energie und höchstem Interesse zugewendet, und sein Erkundungsradius wird täglich größer. Charakteristisch für die ersten Jahre ist die Tatsache, dass das Kind sich ganz nach außen orientiert, ganz Sinneswesen ist. Zugleich aber bereitet sich die Wendung nach innen vor. Denn durch die intensive motorische und sensorische Arbeit des Kin-

des bilden sich im Gehirn immer komplexere Strukturen, die neuronalen Vernetzungen werden dichter und dichter, und sie sind die Basis für das, was ein etwas späteres Lebensalter auszeichnet: Denken und Begreifen.

Die intellektuelle Kompetenz, die man von Kindern in der Schule erwartet, wird also nicht durch intellektuelles Training im Kindergartenalter angelegt, sondern durch »handgreifliche« Tätigkeiten: Dem Begreifen geht das Greifen voraus, dem Verstehen das Stehen. Mathematische Fähigkeiten werden durch Stricken vorzüglich vorbereitet (KRANICH, 2002, S. 515-522), aber auch durch das Erlernen eines Musikinstruments und das anschließende Zusammenspiel im Ensemble, wie BASTIAN eindrucksvoll nachgewiesen hat (BASTIAN, 2001).

Der Wechsel vom außenorientierten Kleinkindstadium zum innenorientierten Jugendalter vollzieht sich jedoch nicht abrupt, sondern geht durch eine lange Zwischenphase hindurch, deren Besonderheiten ebenso ernst genommen werden müssen wie der Anfang und das Ende der Kindheit, wenn die Entwicklung gesund verlaufen soll. Der Beginn der mittleren Phase ist durch die Schulreife markiert, die sich nicht nur an leiblichen Merkmalen wie dem Zahnwechsel, dem Gestaltwandel usw. zeigt, sondern auch an einem grundlegenden seelischen Wandel: Das Vorschulkind ist noch ganz Sinneswesen und erlebt demgemäß alles konkret. Redet der Erwachsene abstrakt von einer »S-Bahn«, kann es sein, dass dieses Kind fragt, was die Leute in der Bahn (»Ess-Bahn«) essen, denn es ist gewohnt, sich die Dinge handgreiflich vorzustellen. Auch sein Gedächtnis ist noch gewissermaßen handgreiflich, nämlich gebunden an die konkrete Örtlichkeit, an der etwas stattfand. Daher kann es geschehen, dass ein Kind zu Hause beim besten Willen nicht zu sagen weiß, was und mit wem es am Vormittag im Kindergarten gespielt hat. Kommt es aber am nächsten Morgen zurück an den Ort und sieht das Spielzeug in der gestrigen Position, steht ihm alles wieder vor Augen, und es setzt das Spiel genau da fort, wo es endete. Man nennt das »Lokalgedächtnis«.

Um zu testen, ob ein Kind sich schon von der Sinnesverhaftung lösen kann, goss der Schweizer Psychologe Jean PIAGET (1896-1980) vor den Augen von Drei- bis Fünfjährigen Wasser aus einem flachen, breiten Behälter in ein schlankes, hohes Glas gleichen Volumens. Auf die Frage, in welchem Gefäß sich mehr Wasser befände, wiesen die Kinder auf das hohe Gefäß: ein Beispiel dafür, dass Kinder vor der Schulreife noch vom *sinnlichen* Eindruck überwältigt werden, also nicht abstrahieren können. Ein schulreifes Kind dagegen bemerkt mit Hilfe seines frei gewordenen Gedächtnisses,

dass die Wassermenge beide Gefäße bis zum Rand füllte, und zieht daraus den *gedanklichen* Schluss, dass in beide Gefäße gleich viel Wasser passt.

Die Lösung vom Lokalgedächtnis wird Kindern manchmal selbst bewusst, wenn sie z. B. auf einer Reise mit dem Papa entdecken, dass sie die schmerzlich vermisste Mama eigentlich doch bei sich haben, nämlich als lebhaftes Bild im Inneren.

Das Freiwerden der leibbildenden Kräfte

An solchen und vielen anderen Phänomenen ist der Vorgang abzulesen, den die Waldorfpädagogik als das (teilweise) Freiwerden der Bildekräfte bezeichnet, die den Leib aufbauen und strukturieren. Sie stehen jetzt als Lernkräfte, als Kräfte der Vorstellungsbildung und der bewussten Gedächtnisbildung zur Verfügung (LEBER, 1993, S. 251 ff.). Erst damit ist die Schulreife oder Schulfähigkeit erreicht. Sie ist kein beliebig festzusetzendes Ereignis im Leben des Kindes. Werden diese Kräfte zu früh in Anspruch genommen, indem man die Kinder vorzeitig zu intellektuellen, abstrahierenden Tätigkeiten drängt, dann werden diese Kräfte von ihrer noch nicht abgeschlossenen Aufgabe der Leibesbildung partiell abgezogen, und das bedeutet eine Schwächung des gesundheitlichen Fundaments, auf dem sich das spätere Bildungsgebäude errichten soll. Hier gilt es, in moderner Weise den Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit zu beachten – auch das ein wichtiger Aspekt der Gesundheitspflege.

Aber auch wenn das Kind bereits schulreif ist, empfiehlt es sich nicht, den Unterricht sogleich einseitig intellektuell auszurichten. Denn Kinder dieses Alters befinden sich in einem besonderen Zustand zwischen Innen und Außen: Einerseits leben sie immer noch in intensiver Interaktion mit der Außenwelt und sind auch seelisch noch nicht scharf abgegrenzt von ihrer Umgebung; andererseits empfinden sie einen lebhaften Hunger nach den imaginativen Bilderwelten, die durch Märchen und Geschichten, Fabeln und Erzählungen in ihrem Inneren wachgerufen werden, sie haben Freude an Rätseln, die ihre Phantasie und zugleich ihren Scharfsinn herausfordern, sind zu erstaunlichen Gedächtnisleistungen fähig und ausgesprochen lernbegierig. Man kann also sagen: In der ersten Schulzeit leben die Kinder noch in einem empfindenden Atemstrom mit der Welt, halb innen, halb außen.

Dem entspricht auf der leiblichen Ebene, dass sich in dieser Zeit besonders die Lunge, das Vermittlungsorgan zwischen Innen und Außen, in Form und Größe ausgestaltet; auch Herz und Kreislauf konstituieren sich neu, so dass der gesamte rhythmisch sich

nach innen und nach außen wendende Bereich, der in der Mitte zwischen Bewegungspol und Denkpole des Menschen steht, in Umgestaltung begriffen ist (KRANICH, 1999, S. 180-202).

Gesundheit – neu verstanden

Unter diesen Bedingungen gelangen wir zu einem neuen, erweiterten Begriff von »Gesundheit«: Es genügt nicht mehr, Gesundheit als Abwesenheit von Krankheit zu verstehen. Gesundheit bildet sich erst in einem dreistufigen Prozess der Metamorphose, der sich nicht auf Grund genetischer Vorgaben von selbst vollzieht, sondern intensiver Förderung durch Eltern, Erzieher und Lehrer bedarf:

- Ungestörtes Ausreifen der gesamten Motorik und Sensorik, besonders der Basalsinne (AEPPLI, 1996). Das führt zu einem gesunden Beherrschen des Leibesinstruments, mit dem sich das Kind nach außen wenden kann.
- Volles, ungestörtes Ausreifen des seelischen Atems zwischen Außen und Innen. Das führt sowohl zu einer gesunden Verinnerlichung wie auch zu intensivem Weltinteresse.
- Ausreifung der persönlichen Autonomie in Denken, Fühlen und Handeln. Das führt zu einer Öffnung für Welt und Menschheit auf höherer Stufe, nämlich aus einer ganz persönlichen, bewusst gepflegten Innerlichkeit.

Jede dieser Stufen benötigt zur vollen Ausreifung Zeit. Dann erst können Kinder das volle Potenzial ihrer leiblichen, seelischen und geistigen Kräfte entfalten. Wer auf schnelle, kurzfristige (Lern-)Erfolge setzt, gefährdet die Nachhaltigkeit der Entwicklung.

Gesunde Entwicklung aus Sicht der Salutogenese

In dem viel diskutierten Salutogenese-Konzept von Antonovsky (ANTONOVSKY, 1997), Maslov (MASLOV, 1999) und anderen (GLÖCKLER, 2003, S. 563 ff.) stellt sich die gesunde Entwicklung ebenfalls in drei Stufen dar:

1. Die *leibliche Organisation* des Menschen entwickelt ihre Gesundheit durch die Fähigkeit, sich mit fremden, von außen kommenden Substanzen (*Heterostase*) so auseinandersetzen zu können, dass sie entweder durch die Stoffwechselorgane erfolgreich in körpereigene Substanz umgewandelt werden (wie es bei der Nahrung geschieht) oder aber erfolgreich abgewiesen werden (wie es durch ein intaktes Immunsystem geschieht). Man spricht von der Fähigkeit zur *Homoioostase*.
2. Die *seelische Organisation* benötigt zu ihrer vollen Gesundheit ein starkes Erleben der *Kohärenz*, d. h. des sicheren Gefühls, mit der Welt innerlich verbunden zu sein. Diese Sicherheit entsteht nur, wenn das Kind durch entsprechende Erfahrungen zu der Gewissheit gelangt ist, dass die Welt a) prinzipiell durchschaubar ist, b) handhabbar und gestaltbar ist, c) Sinn enthält, so dass auch die eigenen Bemühungen Sinn machen und es sich lohnt, sich auf die Herausforderungen des Lebens einzulassen.
3. Die *geistige Organisation* wird durch Kohärenz-Erfahrungen so gestärkt, dass *Resilienz* entsteht: Das Individuum entwickelt *Widerstandsressourcen* gegenüber Härten und Widrigkeiten des Lebens, indem es sie nicht als unabänderliches Fatum begreift, sondern als Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt. Dahinter steht die tief im Lebensgefühl verankerte Gewissheit, dass die eigenen Kräfte durch die Auseinandersetzung wachsen werden und die Widerstände Anlass geben, sich selbst weiter zu entwickeln.

Wie stärken wir die geistig-seelische Widerstandskraft?

Gehen wir zunächst von den Kräften aus, welche mit *Resilienz* bezeichnet werden. Entdeckt wurden sie bei der Untersuchung von überlebenden KZ-Häftlingen: Trotz der unsäglich grausamen Erlebnisse und der unmenschlichen Behandlung am Rande des Todes, die sie in den Lagern erfahren hatten, erfreuten sich erstaunlich viele von ihnen noch im hohen Alter bester Gesundheit, sowohl seelisch wie auch leiblich, und zwar diejenigen, die im Lager aus starken spirituellen Kräften und Impulsen heraus ihren »inneren Menschen« gegen alle Erniedrigungen und Entbehrungen zu bewahren wussten (FRANKL, 1999). Die Quellen zum Überleben waren eben nicht im Leiblichen zu

finden, sondern im Seelisch-Geistigen. Diese Menschen erlebten ihr Schicksal als eine Aufgabe, die man bewusst gestalten und mit der man sich in Freiheit verbinden kann. Sie fanden in sich selbst die rettende Kraft.

Es ist erstaunlich genug: Kohärenz und Resilienz wirken bis in physiologische Prozesse hinein und stärken das Immunsystem. Damit stehen wir vor einem fundamentalen Ergebnis: Gesundheit ist nicht in erster Linie eine biologische Angelegenheit, abhängig von genetischen und Umwelt-Faktoren, sondern ist ein Prozess, der abhängt von spirituellen Faktoren, von der Stärkung des Kohärenzgefühls und der Resilienz, die ihrerseits stabilisierend und kräftigend auf die Fähigkeit des Körpers zur Homöostase wirken. Gesundheit kann demnach entscheidend vom Menschen selbst erzeugt und beeinflusst werden.

Angewendet auf die Pädagogik bedeutet das: Wir stärken die Resilienz des heranwachsenden Menschen, indem wir sein Kohärenzgefühl pflegen, und zwar schon ab dem Säuglingsalter. Wie schon angedeutet, sind dazu drei Bedingungen zu erfüllen: Das kleine Kind, das ohnehin mit einem unbedingten Forscherdrang und -willen auf die Welt kommt, sollte erleben können, dass sich seine Entdeckungsbemühungen lohnen; durch sie wird Schritt für Schritt die Welt *durchschaubar*. In gleichem Maße ist das kleine Kind unablässig bemüht, sich mit seiner Umgebung tätig auseinanderzusetzen, nicht medial vermittelt, sondern unmittelbar; dadurch wird die Welt als *handhabbar* erfahren. Und als Drittes erlebt das Kind, sofern es in seiner Eigenaktivität und seinem Interesse unterstützt wird, sein Handeln im Zusammenhang der Welt als *sinnvoll*, im gleichen Maße, wie der Erzieher einen Sinn in seinem Leben sieht und das ganz besondere Schicksal des Kindes zu bejahen vermag (SCHÄFER, 2003, S. 10-42).

In welcher Weise diese drei Bedingungen pädagogisch konkret erfüllt werden können, sowohl in der Kleinkindphase wie auch in der Schulkindphase und in der Adoleszenz, das ist von uns zu erarbeiten. Wir stehen vor einem großen Forschungsfeld für die Pädagogik von morgen, für eine Pädagogik, die gesundheitsstiftend die Grundlagen legt für das Feuer, das in den Herzen brennt und die Welt verändert.

Zum Autor: Dr. Rainer Patzlaff, geb. 1943, langjähriger Waldorflehrer, Medienforscher und Publizist. Seit 2001 Leiter des von ihm gegründeten »Instituts für Pädagogik, Sinnes- und Medienökologie« (IPSUM) in Stuttgart.

Der Artikel ist in der Zeitschrift „Erziehungskunst“ 09/2004 erschienen.

Literatur

AEPPLI, WILLI: Sinnesorganismus, Sinnesverlust, Sinnespflege, Stuttgart 1996

ANTONOVSKY, AARON: Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit, Tübingen 1997

BASTIAN, HANS GÜNTHER: Kinder optimal fördern - mit Musik. Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung, Mainz 2001

GLÖCKLER, MICHAELA: Salutogenese. Quellen leiblicher, seelischer und geistiger Gesundheit, in: »Erziehungskunst« 5/2003, S. 563 ff., Themenheft »Gesunde Schule«

FRANKL, VIKTOR: Trotzdem Ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager, München 1999

KRANICH, ERNST-MICHAEL: Hand-Arbeit und Gehirnentwicklung, in: »Erziehungskunst« 5/2002, S.515-522

KRANICH, ERNST-MICHAEL: Die Geburt des Astralleibes - Wandlungen im Wesen des jungen Menschen zwischen dem 10. und 15. Lebensjahr, in: Ders.: Anthropologische Grundlagen der Waldorfpädagogik, Stuttgart 1999, S. 180-202

LEBER, STEFAN: Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik, Stuttgart 1993, S.251 ff.

MASLOV, ABRAHAM: Motivation und Persönlichkeit, Hamburg 1999

SCHÄFER, GERD E.: Was ist frühkindliche Bildung?, in: Ders. (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen, Weinheim, Basel, Berlin 2003, S. 10-42

Helmut Hesecker

Gesundheitsfördernde Ernährung als Herausforderung für die offene Ganztagschule

Die Bedeutung einer bedarfsgerechten Ernährung für die Gesundheit und Leistungsfähigkeit kann heute als gut belegt angesehen werden. Ernährungs(mit)bedingte chronische Krankheiten sind nicht nur bei Erwachsenen weit verbreitet und stellen einen signifikanten Kostenfaktor im Gesundheitssystem dar. Auch Kinder und Jugendliche sind in zunehmendem Maße von der globalen Adipositasepidemie und den chronischen Folgekrankheiten betroffen.

Da sich das Ernährungsverhalten in der Regel bereits im Kindesalter manifestiert und einmal erworbene Ernährungsmuster häufig ein Leben lang beibehalten werden, kommt einer frühzeitigen Vermittlung einer gesundheitsförderlichen Ernährung eine besondere Bedeutung zu. In offenen Ganztagschulen bietet sich durch die Gestaltung und Organisation des Mittagessens und durch eine innovative Ernährungs- und Verbraucherbildung die Chance, angestrebte Gesundheitsziele durch die Verknüpfung von Verhältnis- und Verhaltensprävention zu erreichen.

Ernährungsempfehlungen für Kinder und Jugendliche

Eine abwechslungsreiche, vollwertige Ernährung enthält alle für Wachstum, körperliche und geistige Entwicklung notwendigen Nährstoffe in ausreichenden Mengen (DGE et al., 2000). Diese minimiert einerseits das Risiko für eine evtl. Unterversorgung mit lebensnotwendigen Nährstoffen (z. B. Mineralstoffe, Vitamine) und andererseits das Risiko einer evtl. überhöhten Zufuhr an bestimmten Nahrungsinhaltsstoffen (z. B. Fett, Cholesterin) oder an unerwünschten Nahrungsbegleitstoffen (z. B. Acrylamid). Zu den Prinzipien einer vollwertigen Ernährung zählen (FKE, 2002):

- Abwechslung bei der Lebensmittelauswahl,
- bevorzugt fettarme Lebensmittel,
- täglich ballaststoffreiche (Vollkorn)- Getreideprodukte,
- täglich frisches Obst und Gemüse,
- regelmäßig Milch und Milchprodukte,
- regelmäßig mageres Fleisch, wöchentlich Fisch und Eier,
- schmackhafte und schonende Zubereitung,

- reichlich ungesüßte oder wenig gesüßte Getränke.

Für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter sind außerdem zwei physiologische Besonderheiten zu berücksichtigen, welche die Leistungsfähigkeit beeinflussen: ein relativ hoher Flüssigkeitsbedarf und relativ geringe Glykogenreserven in Leber und Muskulatur. Da in diesem Alter die Energiereserven bei körperlicher Bewegung besonders schnell erschöpft sind, haben kohlenhydratreiche Zwischenmahlzeiten eine besondere Bedeutung (ROST und OTTEN, 1998).

Eine ausgewogene, bedarfsgerechte Ernährung ist für die geistige und körperliche Leistungsfähigkeit und die Gesundheit unserer Kinder und Jugendlichen von hoher Bedeutung. Es ist nicht nur wichtig, dass die Kinder vor dem Unterricht zu Hause ein Frühstück einnehmen und ausreichend Flüssigkeit trinken. Genauso wichtig ist, dass in den Schulpausen eine geeignete Zwischenmahlzeit und bei Ganztags- oder Nachmittagsunterricht in der Mittagspause eine schmackhafte, vollwertige Mittagsmahlzeit eingenommen werden (KAISER und KERSTING, 2001).

Eine vollwertige Ernährung ist am ehesten zu erreichen, wenn täglich eine warme Mahlzeit eingenommen wird, weil der Speiseplan dadurch abwechslungsreicher und schmackhafter gestaltet werden kann. Untersuchungen zur Nährstoffversorgung haben gezeigt, dass Kinder und Jugendliche heute im Durchschnitt gut versorgt sind und bei abwechslungsreicher, energetisch ausreichender Nahrungsaufnahme keine wesentlichen Defizite in der Vitamin- und Mineralstoffversorgung zu erwarten sind (BRÄTTER, et al., 2002; ALEXY et al., 2002).

Häufige Ernährungsprobleme

Dennoch gibt es Handlungsbedarf. Defizite in der Vitamin- und Mineralstoffversorgung können u. a. bei einseitiger Ernährung auftreten (z. B. bei Verzicht auf Obst und Gemüse oder Milch und Milchprodukte) oder wenn über längere Zeit energiereduzierte Diätformen eingehalten werden (MENSINK, 2002). Im Kindes- und Jugendalter treten zwar nur sehr selten durch Fehlernährung verursachte, schwerwiegende Gesundheitsstörungen auf, aber ein ungünstiges Ess- und Trinkverhalten führen nicht selten zu erheblichen Problemen (HESEKER und BEER, 2004), wie:

- Einschränkung der schulischen Leistungsfähigkeit, Konzentrationsschwäche und Müdigkeit, wenn kein Frühstück oder Mittagessen eingenommen wurde,

- postprandiale Müdigkeit, z. B. nach einer fett- und kalorienreichen Mittagsmahlzeit („ein voller Bauch studiert nicht gern“),
- Zahnschäden (Karies), z. B. bei häufigem Süßigkeitenverzehr in Verbindung mit mangelhafter Mundhygiene,
- Übergewicht und Adipositas, z. B. bei chronisch positiver Energiebilanz (zu viel Fett und zu wenig Bewegung),
- psychischen und physischen Beeinträchtigungen, wenn zu wenig getrunken wird.

Darüber hinaus finden sich mit zunehmendem Alter Essstörungen wie Anorexia nervosa, Bulimia nervosa und Binge Eating, die als psychische Probleme gelten und mit Normal-, Über- oder Untergewicht einhergehen können. Auch der bei Kindern und Jugendlichen wieder verstärkt zu beobachtende Missbrauch alkoholischer Getränke (z. B. Alcopops) stellt eine erhebliche Herausforderung dar (SETTERTOBULTE et al., 2001).

Repräsentative Querschnittsstudien und auch Musterungsdaten belegen eindeutig, dass die Prävalenz von Übergewicht und Adipositas auch im Kindes- und Jugendalter zunehmen (WABITSCH et al., 2002). Die bayrischen Einschulungsuntersuchungen (Abb.1) zeigen, dass die Übergewichtsprävalenz z. Zt. pro Jahr um 0,3 % zunimmt (KOLETZKO, 2004).

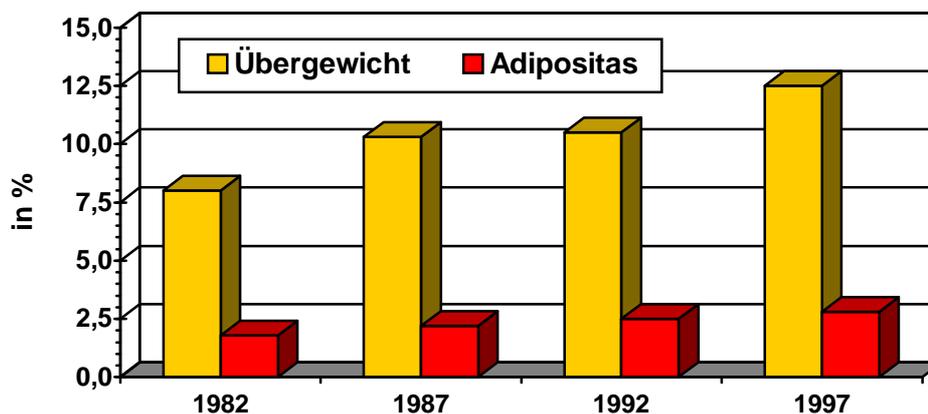


Abb.1: Anstieg der Prävalenz von Übergewicht und Adipositas bei bayrischen Einschulungsuntersuchungen (nach Koletzko, 2004)

Besonders besorgniserregend ist, dass bei adipösen Kindern und Jugendlichen inzwischen auch die bislang nur im Erwachsenenalter zu beobachtenden Folgeerkrankungen

der Adipositas auftreten. So wurde in der Murnauer Komorbiditätsstudie bei 6 % der adipösen Kinder und Jugendlichen bereits eine Störung im Glukosestoffwechsel, bei 1 % ein Typ-2-Diabetes, bei über 30 % ein metabolisches Syndrom (Hypertonie, Lipidämien, Hyperurikämie) und bei 35 % orthopädische Folgestörungen festgestellt. Außerdem wurden erhebliche Störungen der psychosozialen Entwicklung und der Lebensqualität beobachtet (WABITSCH, 2004).

In dem vom Robert-Koch-Institut (RKI) bundesweit durchgeführten Jugendgesundheitssurvey wurde ein signifikanter Einfluss der sozialen Lage der Familien auf die Ernährung und das Körpergewicht festgestellt (KOLIP, 2004). Demnach sind 11-15jährige Schülerinnen und Schüler aus Familien mit geringem Wohlstand zwei- bis dreimal häufiger von Übergewicht betroffen als Kinder aus Familien mit hohem Wohlstand (Abb. 2). Übergewichtigen Kindern und Jugendlichen eröffnen sich deutlich schlechtere Bildungs- und Karrierechancen (KÜNST, 2004).

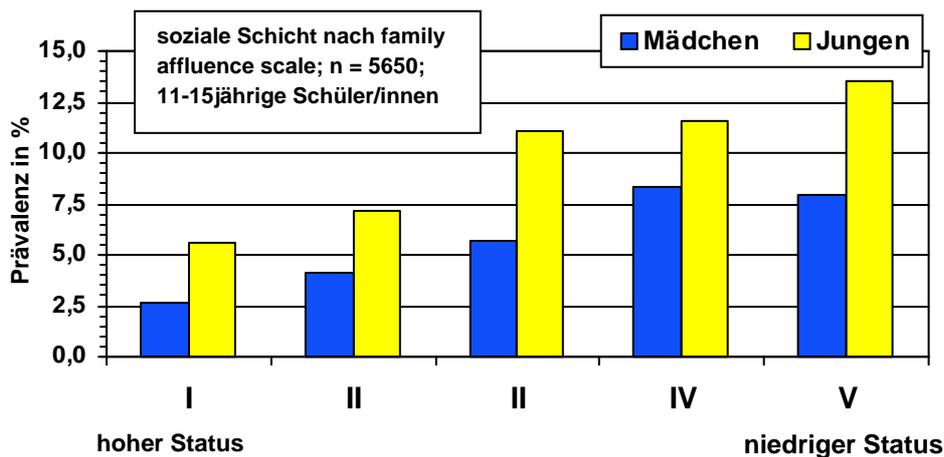


Abb.2: Assoziation zwischen sozialer Schichtzugehörigkeit und Übergewichtsprävalenz im Jugendgesundheitssurvey (nach KOLIP, 2004)

Die Weltgesundheitsbehörde (WHO, 2003) sieht die Ursachen für die weltweit zu beobachtende epidemische Zunahme von Übergewicht und Adipositas in den drastisch veränderten Lebens- und Umweltbedingungen der Industriegesellschaft und spricht von einer adipogenen Umwelt („obesogenic environment“). Einerseits hat sich der Energiebedarf durch die Abnahme der körperlichen Aktivität in Beruf und Freizeit, durch eine überwiegend sitzende Lebensweise, durch den zunehmenden Medienkonsum und durch wenig bewegungsfreundliche Städte (ROBINSON et al., 1999; GORTMAKER et al., 1999; EBBELING et al., 2002) erheblich reduziert. Andererseits sind grund-

legende Veränderungen im Essverhalten und der Esskultur zu beobachten (METHFESSEL, 1999; WABITSCH, 2004). Hierzu zählen der vermehrte Verzehr von raffinierten Lebensmitteln mit hoher Energiedichte (PRENTICE und JEBB, 2003; NIELSEN und POPKIN, 2003) und hohem glykämischen Index (LUDWIG, 2003), steigender Fast-Food-Verzehr (EBBELING et al., 2004) sowie zunehmende Portionsgrößen von Lebensmitteln und Mahlzeiten (ROLLS et al., 2003). Die Ernährung von Kindern und Jugendlichen wird in erheblichem Umfang durch die Werbung für (Kinder-)Lebensmittel beeinflusst (HASTINGS et al., 2003).

Essen und Trinken in Schulen

Verschiedene Untersuchungen ergaben, dass 10-25 % der befragten Jugendlichen ohne Frühstück zur Schule gehen und häufig auch zu Hause und in den Schulpausen nichts trinken (SEMMLER et al., 1990; MAST et al., 1998). Das auf dem Weg zur Schule gekaufte Ersatzfrühstück entspricht nur selten ernährungswissenschaftlichen Vorstellungen. In der gymnasialen Oberstufe ebenso wie in den höheren Klassen der Haupt- und Realschulen findet vielerorts bereits Nachmittagsunterricht statt, ohne dass seitens der Schule ein Mittagessen angeboten wird. Beobachtungen zeigen, dass die Mehrzahl der Jugendlichen mitgebrachte Brote isst, Angebote des Schulkiosks oder umliegender Restaurants bzw. Imbissstuben nutzt (PUDEL, 2000). Die Zusammensetzung dieser Mahlzeiten ist zumeist kaum geeignet, die schulischen Leistungen des Nachmittagsunterrichts positiv zu beeinflussen. Viel eher leiden Aufmerksamkeit und Konzentrationsvermögen der Schüler und Schülerinnen durch die eintretende postprandiale Müdigkeit (KERSTING et al., 1995).

Nicht selten stehen tradierte Schulregeln mit einer gesundheitsfördernden Ernährung nicht im Einklang. So besteht z. B. in den meisten deutschen Schulen die Regel, dass während des Unterrichts nichts getrunken werden darf. Beispiele von Schulen, in denen das Trinken von Wasser während des Unterrichts erlaubt worden ist, zeigen, dass dies ohne Störungen möglich ist.

In einer Stichprobe von 973 Schülerinnen und Schüler wurde im Sommer 2002 an der Universität Paderborn das Trinkverhalten von Kindern und Jugendlichen vor und während des täglichen Schulbesuchs mithilfe eines strukturierten Fragebogens untersucht. Es zeigte sich, dass 4,5% der Schüler vor dem Schulbesuch zum Frühstück zu Hause nie und weitere 7,1% nur selten ein Getränk zu sich nahmen. In den Schulpausen tran-

ken 7,1% nie und 16,8% nur selten. Dies bedeutet, dass knapp ein Viertel der Schüler während des Schulbesuchs keine oder nur selten Flüssigkeit zuführte.

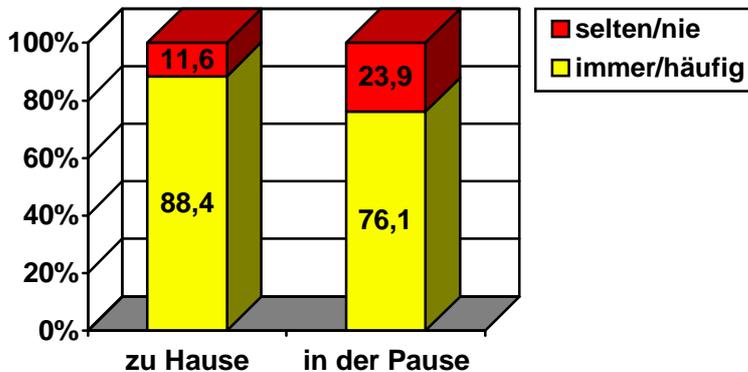


Abb.3: Trinkverhalten von Schüler/innen beim Frühstück und in Schulpausen

Während Grundschüler in den Schulpausen zu 93,5% immer oder häufig ein Getränk tranken, traf dies nur für ca. 75% der Realschüler, Hauptschüler bzw. Schüler an einem Berufskolleg und für 65% der Gymnasiasten zu. Während beim häuslichen Frühstück Milch, Kakao und andere Milchmischgetränke sowie Orangensaft und Mineralwasser dominierten, wurden in den Schulpausen bevorzugt Orangensaft, Multivitamin-saft, Apfelsaftschorle und Mineralwasser getrunken. Weniger als 10% der Befragten tranken in der Schule Milch oder ein Milchmischgetränk.

Besonders prekär stellt sich die Situation in manchen Förder- und Hauptschulen bzw. Schulen in Stadtteilen mit einem besonderen Erneuerungsbedarf dar. Neben einer unzureichenden schulischen Versorgung mit Lebensmitteln und Getränken sind problematische familiäre Ernährungsgewohnheiten weit verbreitet (HESEKER und BEER, 2004). Weder die mitgebrachte noch die angebotene Pausenverpflegung entsprechen den gewünschten Qualitätsstandards und Elternvertreter setzen sich seltener für eine ausgewogene Verpflegung ein. Ein schulisches Essensangebot könnte in diesen Fällen daher kompensatorisch und präventiv wirken (SPIEKERMANN, 1999; DGE-AK, 2003).

Essen in der Ganztagschule

In Deutschland werden in den nächsten Jahren neue Ganztagschulen eingerichtet. Zum Programm einer Ganztagschule gehört neben den schulspezifischen Freizeit- und Unterstützungsangeboten auch die Bereitstellung eines attraktiven Mittagessens,

das den sensorischen und ernährungsphysiologischen Erfordernissen von Kindern und Jugendlichen gerecht wird. Schulleitungen, Schulträger, Schulaufsicht, Kollegien, Eltern und Schüler werden daher in zunehmendem Maße mit der Umstellung ihrer Schulen auf Ganztagsangebotskonzepte konfrontiert. Bei der Einrichtung von Ganztagschulen bietet sich durch die Gestaltung und durch die Organisation des Mittagessens die Chance, angestrebte Gesundheitsziele durch die Verknüpfung von Verhältnis- und Verhaltensprävention zu erreichen.

Schulverpflegung darf nicht nur „satt machen“, sondern muss eine vollwertige Ernährung ermöglichen. Eine gute, gesundheitsfördernde Mittagsverpflegung soll die Leistungsfähigkeit und Gesundheit der Kinder bzw. Jugendlichen unterstützen und der Entwicklung von Übergewicht und anderen Ernährungsproblemen vorbeugen (HEINDL, 2003). In einer Zeit, in der gemeinsame Mahlzeiten in den Familien in kultivierter Atmosphäre oder die Einnahme eines häuslichen Frühstücks keine Selbstverständlichkeit mehr sind, bietet die Schulverpflegung die Möglichkeit und Chance, ein gesundheitsförderndes Essverhalten zu lernen und zu festigen. Gemeinsames Essen motiviert zu einer bewussten Lebensmittelauswahl und kann positiv Einfluss auf die Esskultur und auf geltende Tischsitten nehmen (HEINDL, 2000). Das gemeinsame Mittagessen in der Schule ist gleichzeitig eine gute Möglichkeit zur Kommunikation und kann zur Förderung eines guten sozialen Schulklimas beitragen. Bei der Planung des Angebots müssen neben den räumlichen Gegebenheiten die Wünsche der Eltern und Schüler ebenso berücksichtigt werden wie das Angebot vor Ort und die personelle Situation.

Durch das weitgehende Fehlen gesetzlicher Regelungen zur Qualität des Mittagessens ist die Gefahr groß, dass eine pragmatische, aber unter ernährungswissenschaftlichen Gesichtspunkten ungünstige Lösung für das Mittagessen gewählt wird (z. B. herkömmliche Fast-Food-Angebote aus dem Schulumfeld). Dies darf nicht als Freibrief verstanden werden, nach einfachsten und schnellsten Lösungen zu suchen. In NRW hat das Schulministerium gerade aktualisierte Empfehlungen zur Mittagsverpflegung in Kindertageseinrichtungen und in Ganztagschulen sowie zum Verkauf von Speisen und Getränken in Schulen herausgegeben, die allerdings keinen Erlasscharakter haben (MSJK, 2004).

Die Mittagsverpflegung in Ganztagschulen darf nicht einfach örtlichen kommerziellen Anbietern oder dem Hausmeister überlassen werden. Eine zeitgemäße Schulverpflegung muss ernährungsphysiologisch ausgewogen, geschmacklich attraktiv und

außerdem wirtschaftlich sein. Neben den bereits genannten übergeordneten bestehen allgemeine Anforderungen an die Speisenplangestaltung in Ganztagschulen. Hierzu zählen (DGE-AK, 2003):

- die Sicherstellung eines ernährungsphysiologisch vorbildlichen Angebots,
- die Sicherstellung eines hohen Genusswertes bei Speisen und Getränken,
- die Sicherstellung von Abwechslungsreichtum und Vielfalt im Speisenangebot,
- die Berücksichtigung der Essenswünsche der Schüler,
- die Wirtschaftlichkeit und ein günstiger Preis.

Eine Mittagsverpflegung, die diese Forderungen erfüllen kann, ist mit unterschiedlichen Verpflegungssystemen möglich, die sich in der Regel an den räumlichen und sächlichen Gegebenheiten einer Schule orientieren.

Mögliche Verpflegungssysteme sind:

- Zubereitungsküche (= Frischküche) durch kommunales, fest angestelltes Personal
- Zubereitungsküche durch Elterninitiativen (z. B. Mensavereine)
- erweitertes Schulkioskangebot (z. B. Hausmeister, SMV)
- Verteilerküche (Zubereitung durch externe Großküche, Anlieferung in Thermophoren)
- Aufbereitungs- oder Regenerationsküche (Cook-Chill-Speiseversorgung)
- Kombination verschiedener Systeme (z. B. Fertigkomponenten plus frisch hergestellte Salate oder Desserts)
- Kaltküchenverpflegung (inkl. Obst und Salate)

Aus ernährungsphysiologischer und sensorischer Sicht bestehen aber erhebliche Unterschiede zwischen den bestehenden Verpflegungsmöglichkeiten, wobei die Zubereitungsküche viele Vorteile hat. Das unübersichtliche Angebot verschiedenster Verpflegungsmöglichkeiten unterschiedlichster Anbieter erschwert die Entscheidungsfindung hierfür ganz außerordentlich. Da anfänglich gewählte Schulverpflegungskonzepte meist über längere Zeit in den Schulen beibehalten werden, sind unabhängige Informationen und Bewertungskriterien für die Entscheidungsfindung dringend erforderlich. Von der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE) und aid Infodienst wurde ein Kompendium zur praktischen Gestaltung des Mittagessens in Ganztagschulen erstellt (DGE/AID, 2003), der auf Veranlassung des Bundesministeriums für Verbraucher-schutz und Landwirtschaft (BMVEL) neuen Ganztagschulen kostenlos zur Verfügung

gestellt wird. Außerdem bietet die DGE bundesweit eine kostenlose Anfangsberatung für Schulen an, die eine Mittagsverpflegung neu einrichten bzw. ein bestehendes Angebot optimieren wollen (<http://Ganztagschule.dge.de>).

Aufgabe und Bedeutung der Ernährungsbildung

Kinder und Jugendliche stellen eine Bevölkerungsgruppe dar, bei der gesundheitsgefährdende Verhaltensweisen entscheidend geprägt werden und der Aufbau von Gesundheitsressourcen für das spätere Gesundheits- und Krankheitsverhalten eine wichtige Rolle spielt (HURRELMANN, 1995). Die Herausbildung gesundheitsfördernder bzw. -riskanter Verhaltensweisen beginnt frühzeitig in der Kindheit und Jugend und steht in engem Zusammenhang mit Problemen der Sozialisation (BMGS, 2003). Das Essverhalten des Menschen unterliegt einer soziokulturellen Prägung, die mit der Geburt beginnt. Die Entscheidung, was gegessen wird, hängt entscheidend vom Angebot an Nahrungsmitteln, den familiären Gewohnheiten, den kulturellen Bedingungen und dem ständig wachsenden Wissen um eine gesunde Ernährung ab.

Da alle Menschen die Fähigkeit haben, Fettzellen zu bilden und Energiedepots in Form von Fettgewebe zu bilden, sind Übergewicht und Adipositas in Zeiten mit Nahrungsüberfluss und Bewegungsmangel die natürlichen Folgen, wenn nicht gegengesteuert wird. Da Gene nicht kurzfristig geändert werden können, ist es besonders wichtig, Kindern und Jugendlichen jetzt eine gute Ernährungs- bzw. Gesundheitsbildung zukommen zu lassen und sie zu mehr Sport und anderen Alltagsaktivitäten zu motivieren.

Aufgrund veränderter Familienstrukturen, Lebensrhythmen und Arbeitsbedingungen findet traditionelle Ernährungserziehung und die gemeinsame Einnahme von Mahlzeiten immer weniger im Elternhaus statt (HEINDL, 2003). Eltern sind inzwischen auch nicht mehr die zentrale Instanz in Ernährungsfragen. Vorbilder aus Fernsehsendungen und Peergruppen beeinflussen das Essverhalten viel stärker und nachhaltiger. Bei der Herstellung und Bewertung von Lebensmitteln ist außerdem ein deutlicher Kompetenzverlust festzustellen. Immer weniger Menschen sind in der Lage, aus Grundnahrungsmitteln schmackhafte Gerichte herzustellen, so dass Fertigprodukte weiter an Bedeutung gewinnen werden (SPIEKERMANN, 1999). Dabei hat vielfältige Kompetenz auf dem Gebiet der Ernährung den Rang einer Kulturtechnik und ist ein unverzichtbares Basisgut. Nicht von ungefähr wird im Rahmen des „Literacy-Konzepts“ der OECD auch von einer „Nutrition literacy“ gesprochen (RYCHEN und SALGANIK, 2003). Kin-

der und Jugendliche haben einen Anspruch darauf, dass ihnen diese Kulturtechnik bestmöglich zugänglich gemacht und vermittelt wird (BEER, 2002).

Schule ist daher aus mehreren Gründen gefordert, sich intensiver als bisher mit der Gesundheits-, Ernährungs- und Verbraucherbildung auseinanderzusetzen (HEINDL, 2003; BAERLOCHER und LAIMBACHER, 2001). Hierzu bestehen besonders in Ganztagschulen im Rahmen der schulischen Ernährungsbildung und der Schulverpflegung vielfältige Möglichkeiten. Diese werden bisher noch nicht in ausreichendem Maße genutzt.

Durch eine reflexive, emanzipatorische und handlungsorientierte Ernährungsbildung, die von Alltagssituationen der Schülerinnen und Schüler ausgeht, die sinnliche Wahrnehmung von Lebensmitteln und Speisen fördert, die Hintergründe und Zusammenhänge des eigenen Ernährungsverhaltens bewusst macht, kann die Eigenverantwortlichkeit gestärkt werden. Das Reflexionsvermögen und die Entscheidungsfähigkeit sowie die Handlungskompetenz werden gefördert (METHFESSEL, 2002). Hierbei müssen rein individualisierende, verhaltensorientierte Ansätze selbstverständlich durch verhältnisorientierte Ansätze ergänzt werden (BARKHOLZ et al., 1997).

Schlussbetrachtung

Schulen haben einen klaren Erziehungs- und Bildungsauftrag, der zur Mitwirkung in der Gesundheitsbildung verpflichtet. Eine gesundheitsfördernde Schule umfasst alle Aspekte des Lebens in der Schule. Sie begreift Schule als Lern- und Lebensraum. Deshalb zählt zur Gesundheitsförderung einerseits die Behandlung gesundheitsrelevanter Themen im Unterricht. Andererseits gehört hierzu auch die praktische Umsetzung im Schulalltag. So kann z. B. durch Verbinden von Ernährungsthemen im herkömmlichen Unterricht oder in Projekten mit dem schulischen Mittagessen ein enger Theorie-Praxis-Bezug hergestellt werden, der sich nachhaltig auf das Ernährungsverhalten auswirkt. Es ist wenig hilfreich und nicht glaubwürdig, wenn Kindern im Unterricht die Richtlinien einer „gesundheitsfördernden Ernährung“ vermittelt werden, das Angebot am Schulkiosk oder bei der Mittagsverpflegung diese aber in keiner Weise widerspiegeln. Wünschenswert ist, dass die Mittagsverpflegung in die Schulentwicklungs- und Gesundheitsförderungskonzepte der Ganztagschule eingebunden werden, um zu einer nachhaltigen Verbesserung der Ernährungs- und Gesundheitssituation der Schüler zu gelangen. Eine gesundheitsorientierte Gestaltung des Schulalltags,

die Ernährung, Bewegung und Stressbewältigung umfasst, ist ein wichtiges Qualitätsmerkmal guter (Ganztags-)Schulen.

Zum Autor: Prof. Dr. Helmut Heseke, geb. 1955, Ernährungswissenschaftler, seit 1997 Professor an der Universität Paderborn, Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung mit den Forschungsschwerpunkten: Ernährung im Kindes- und Jugendalter, Ernährung und Schule, Ernährung und Bewegung alternder, alter und sehr alter Menschen, Ernährungsepidemiologie.

Literatur

ALEXU U, SICHERT-HELLERT W, KERSTING M: Fifteen-year Time Trends in Energy and Macronutrient Intake in German Children and Adolescents: Results of the DONALD Study. *Br J Nutr* 87, 2002, 595-604

BAERLOCHER K, LAIMBACHER J: Ernährung von Schulkindern und Jugendlichen. *Monatsschr Kinderheilkd* 149, 2001, S. 25-34

BARKHOLZ U, ISRAEL G, PAULUS P, POSSE P: Gesundheitsförderung in der Schule. – Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest, 1997, S. 319-324

BEER S: Zwischenruf: Gesundheit in der Schule – Provokationen im Interesse von Schülern und Schülerinnen und Lehrern und Lehrerinnen. In: Herzig B, Schwerdt U (Hrsg.) *Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik? Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem*. Lit Verlag, Münster, 2002, S. 107-124

BMGS (Hrsg.): *Gesundheitsziele.de*. Broschürenreihe des Bundesministeriums für Gesundheit und Soziale Sicherung, Bonn, 2003

BRÄTTER P, HESEKER H, LIESEN H, KRUSE-JARRES JD, NEGRETTI DE BRÄTTER V, PIETRZIK K, SCHÜMANN K: *Mineralstoffe, Spurenelemente und Vitamine*. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, 2002

DGE, ÖGE, SGE, SVG: *Referenzwerte für die Nährstoffzufuhr*. Umschau/Braus-Verlag, 1. Auflage, Frankfurt am Main, 2000

DGE/AID: *Mittagessen in Ganztagschulen*. Eigenverlag, Bonn, 2003

DGE-ARBEITSKREIS „Ernährung und Schule“: *Ernährung in der Ganztagschule. Teil 1: Notwendigkeit und Problematik von Schulverpflegung*. *Ernährungs-Umschau* 50, 2003, B9-B12

DGE-ARBEITSKREIS „Ernährung und Schule“: *Ernährung in der Ganztagschule. Teil 2: Institutionalisierung und Möglichkeiten von Schulverpflegung*. *Ernährungs-Umschau* 50, 2003 B9-B12

EBBELING CB, PAWLAK DB, LUDWIG DS: *Childhood Obesity: Public-health Crisis, Common Sense Cure*. *Lancet* 360, 2002, 473-482

EBBELING CB, SINCLAIR KB, PEREIRA MA, GARCIA-LAGO E, FELDMAN HA, LUDWIG DS, Compensation for Energy Intake from Fast Food Among Overweight and Lean Adolescents. *JAMA* 291, 2004, 2828-2833

FKE - Forschungsinstitut für Kinderernährung: optimix. Empfehlungen für die Ernährung von Kindern und Jugendlichen. aid und DGE (Hrsg.), Bonn, 2002

GORTMAKER SL, PETERSON K, WIECHA J, SOBOL AM, DIXIT S, FOX MK, LAIRD N: Reducing Obesity via a School-based Interdisciplinary Intervention Among Youth: *Planet Health. Arch Pediatr Adolesc Med* 153, 1999, 409-418

HASTINGS: Review of Research of the Effects of Food Promotion to Children, 2003. <http://www.food.gov.uk/multimedia/pdfs/foodpromotiontochildren1.pdf> vom 10.11.2004

HEINDL I: Essen und Ernährung im Konzept gesundheitsfördernder Schulen. *Aktuel Ernähr Med* 25, 2000, S. 20-24

HEINDL I: Studienbuch Ernährungsbildung - ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 2003

HESEKER H, BEER S: Ernährung und ernährungsbezogener Unterricht in der Schule. *Bundesgesundheitsbl – Gesundheitsforsch - Gesundheitsschutz* 47, 2004, S. 240-245

HURRELMANN K: Die gesundheitliche Situation von Kindern und Jugendlichen. *Prävention* 18, 1995, S. 99-102

KAISER B, KERSTING M: Frühstücksverzehr und kognitive Leistungsfähigkeit von Kindern - eine Auswertung von Literaturbefunden. *Ernährung im Fokus* 1, 2001, S. 5-13

KERSTING M, CLAUSEN S, SICHERT-HELLERT W, SCHÖCH G: Mahlzeiten, Lebensmittelverzehr und Nährstoffzufuhr von Schülern bei Ganztagsunterricht. *Ernährungsforschung* 40, 1995, S. 145–154

KOLETZKO B: Herausforderungen bei der Charakterisierung und der Verbesserung der Ernährungssituation im Kindes- und Jugendalter. *Bundesgesundheitsbl – Gesundheitsforsch - Gesundheitsschutz* 47, 2004, S. 227-234

KOLIP P: Der Einfluss von Geschlecht und sozialer Lage auf Ernährung und Übergewicht im Kindesalter. *Bundesgesundheitsbl – Gesundheitsforsch - Gesundheitsschutz* 47, 2004, S. 235-239

KÜNAST R: *Die Dickmacher*. Riemann Verlag, München, 2004

LUDWIG DS: The Glycemic Index: Physiological Mechanisms Relating to Obesity, Diabetes, and Cardiovascular Disease. *JAMA* 287, 2002, 2414-2423

MAST M, KÖRTZINGER I, MÜLLER MJ: Ernährungsverhalten und Ernährungszustand von 5- bis 7-jährigen Kindern in Kiel. *Akt Ernähr Med* 23, 1998, S. 282–288

MENSINK G: Was essen wir heute? Robert Koch-Institut (Hrsg.): Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Eigenverlag, Berlin, 2002

METHFESSEL B: Ernährungserziehung, Selbstbewusstsein und Eigenverantwortlichkeit - Forderungen und Überforderungen. In: Dr. Rainer Wild-Stiftung (Hrsg.) *Gesunde Ernährung zwischen Natur- und Kulturwissenschaft*. Rhema-Verlag, Münster, 1999, S. 91-106

- METHFESSEL B: Ernährung lehren – Essen lernen. Neue Konzepte der Ernährungserziehung. *aid Spezial: Kinderernährung im Fokus – Zwischen Wunsch und Wirklichkeit*, Bonn, 2002, S. 16-21
- MSJK: Empfehlungen zur Mittagsverpflegung in Kindertageseinrichtungen und in Ganztagschulen sowie zum Verkauf von Speisen und Getränken in Schulen, 2004
- <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gesundids/medio/praxis/essen/empfh.htm> (10.11.2004)
- NIELSEN SJ, POPKIN BM: Patterns and Trends in Food Portion Sizes, 1977-1998. *JAMA* 289, 2003, 450-453
- PRENTICE AM, JEBB SA: Fast Foods, Energy Density and Obesity: a Possible Mechanistic Link. *Obes Rev* 4, 2003, 187-194
- PUDEL V: Essverhalten und Ernährungszustand von Kindern und Jugendlichen – eine Repräsentativerhebung in Deutschland. In: DGE (Hrsg.) *Ernährungsbericht 2000*. Frankfurt, 2000, S. 115-146
- ROBINSON TN: Reducing Children's Television Viewing to Prevent Obesity: a Randomized Controlled Trial. *JAMA* 282, 1999, 1561-1567
- ROLLS BJ: The Supersizing of America: Portion Size and the Obesity Epidemic. *Nutr Today* 38, 2003, 42-53
- ROST B, OTTEN A: *Ernährung im Kindesalter*. WVG Stuttgart, 1998
- RYCHEN DS, SALGANIK LH (Hrsg.): *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*. Hogrefe & Huber Verlag, Göttingen, 2003
- SEMMLER G, HEINRICH PB, HEINZEL C: Repräsentativerhebung zum Pausenverpflegungsverhalten von Schülern in der Bundesrepublik Deutschland. *Ernährungs-Umschau* 37, 1990, S. 168
- SETTERTOBULTE W, BRUUN Jensen B, HURRELMANN K: Drinking among young Europeans. In: WHO Policy Series (Hrsg.) *Health Policy for Children and Adolescents. Issue 3*. WHO Regional Office for Europe, Kopenhagen, 2001
- SICHERT-HELLERT W, KERSTING M, ALEXU U, MANZ F: Ten-year Trends in Vitamin and Mineral Intake from Fortified Food in German Children and Adolescents. *Eur J Clin Nutr* 54, 2000, 81-86
- SPIEKERMANN U: Esskultur heute. Was, wie und wo essen wir? In: Dr. Rainer Wild-Stiftung (Hrsg.) *Gesunde Ernährung zwischen Natur- und Kulturwissenschaft*. Rhema-Verlag, Münster, 1999, S. 41-56
- WABITSCH M: Kinder und Jugendliche mit Adipositas in Deutschland. Aufruf zum Handeln. *Bundesgesundheitsbl – Gesundheitsforsch - Gesundheitsschutz* 47, 2004, S. 251-255
- WABITSCH M, KUNZE D, KELLER E, KIESS W, KROMEYER-HAUSCHILD K: Adipositas bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. *Fortschr Med* 120, 2002, S. 99-106
- WHO: *Diet, Nutrition and the Prevention of Chronic Diseases. Report of a Joint WHO/FAO Expert Consultation*. Geneva, World Health Organization. WHO Technical Report Series, No. 916, 2003

Petra Kühne

Gesundheitsfördernde Ernährung

Einleitung

Gesundheit und gesundheitsförderliche Ernährung sind zwei wichtige Grundlagen für den Menschen. Daher ist die Vermittlung dieser Inhalte für Schüler von steigender Bedeutung. Die Schule hat die Aufgabe, die Rahmenbedingungen zu schaffen, da zum einen die Familien diese Bereiche nicht mehr voll ausfüllen (können) wie Frühstück zu Hause, Mitgabe von Pausenbrot und Schulgetränk, aber auch Verbraucherbildung in einem komplexer gewordenen Lebensmittelangebot, zum anderen weil verlängerte Schulzeiten wie bei der Ganztagschule eine Mittagsverpflegung notwendig machen.

Die Waldorfpädagogik hat dabei bereits eine Reihe von Erfahrungen. So waren Ernährungslehre und verwandte Fächer wie Nahrungsherstellung und landwirtschaftliche Erzeugung schon lange Bestandteile des Unterrichts in der Unter- und Mittelstufe. Auch eine Mittagsverpflegung wie sie jetzt durch Einführung von Ganztagschulen wichtig wird, weisen viele Waldorfschulen aufgrund von Nachmittagsunterricht und Fahrschülern mit weiterem Schulweg auf. Die Verpflegungskonzepte dabei sind vielfältig.

Im Folgenden wird zuerst dargestellt, unter welchen Bedingungen Gesundheit entsteht und wie diese Erkenntnisse für den Bereich der gesundheitsfördernden Ernährung angewendet werden können.

Wie entsteht Gesundheit? – Das Konzept der Salutogenese

„Gesunde Schule“ setzt voraus, dass man weiß, wodurch Gesundheit gefördert und Krankheit gemieden wird. Darüber hinaus gibt es Faktoren, die man zwar als potentiell krankmachend ansehen muss, aber nicht ändern kann wie z. B. Stress durch Verkehrslärm, durch belastende Familiensituation etc. Daher stellt sich auch die Frage, wie sich der Mensch so stabilisiert, dass er solchen Anforderungen besser begegnen kann. Hat die Pädagogik hier Möglichkeiten anzusetzen und welche Aufgabe fällt der Ernährung in diesem Zusammenhang zu?

Gesundheit wird als ein Gleichgewichtszustand zwischen Krankheit und Heilung verstanden. Lange herrschte in der Ernährungswissenschaft wie in der Medizin der *patho-*

genetische Ansatz: Wenn man sich falsch ernährt, drohen ernährungsbedingte Krankheiten. Ernährungsempfehlungen und Ernährungsformen sollten helfen, Krankheiten vorzubeugen. Noch immer findet sich dies in verschiedenen Lehrbüchern. Dabei ist der pathogenetische Ansatz nicht falsch, nur einseitig, weil er die negativen Folgen falscher Ernährung fokussiert und zu wenig die positiven Seiten zur Gesundheitsförderung anspricht.

Mit der Erforschung von Inhaltsstoffen wie beispielsweise den sekundären Pflanzenstoffen im Lebensmittel, die keine Energie zuführen, sondern gesundheitsförderliche Eigenschaften besitzen, setzte sich ein *salutogenetischer Ansatz* durch. So helfen beispielsweise sekundäre Pflanzenstoffe wie die Sulfide den Cholesterinspiegel des Blutes zu senken, andere wie die Polyphenole wirken günstig auf das Immunsystem oder die Regulation des Blutzuckerspiegels.

Das Konzept der Salutogenese geht auf ANTONOVSKY (1923-1994), einem Soziologen zurück, der Holocaust Überlebende befragt hatte und bei einigen von ihnen eine überraschend gute Gesundheit trotz des schweren Schicksals fand. Er erkannte aus diesen Studien drei Faktoren, die für die Entstehung von Gesundheit entscheidend sind:

- Entwicklung von Kohärenzgefühl: Sinnstiftung (Begeisterung)
- Entwicklung von Widerstandskraft (Resilienz)
- Entwicklung von Selbstregulation (Selbstorganisation)

Für die Schule bedeutet dieses salutogenetische Konzept in Bezug auf die Ernährung, dass gesundheitsförderliches Ernährungsverhalten vermittelt werden sollte. Der Ansatz geht nicht von einem abfragbaren Ernährungswissen aus, sondern einem anwendungsorientierten Ansatz, der den Schülerinnen und Schülern den Sinn solcher Ernährung erschließen soll. Daher muss das Essen die Sinne ansprechen, d. h. es muss schmecken und gut bekömmlich sein. Langfristig sollte dieser Ansatz zu einer Selbstorganisation des Ernährungsverhaltens führen, so dass die Schüler zu einer selbstständigen Anwendung aus innerer Einsicht kommen. Sie erlernen somit Kompetenzen und erleben die Nahrungsmittel, um eigenständig ihre gesundheitsförderliche Ernährung gestalten zu können. Dazu gehört innere Sicherheit und Freude am Essen.

Wie ist der Ansatz zur Einführung von Ernährungsthemen?

Allzu oft wurden Ernährungsthemen – wie bereits genannt – mit dem negativen Ansatz der ernährungsabhängigen Krankheiten begonnen. Das Fazit war: wer sich falsch ernährt, wird krank. Nicht nur, dass die Ernährung zu einem angstbesetzten Thema werden kann, auch mangelt es dann an einer positiven Einstellung. Beim salutogenetischen Ansatz geht man von den positiven Wirkungen der Ernährung aus wie Wachstum, Wohlbefinden, Freude, Kohärenzgefühl. Dies wird auch von der Waldorfpädagogik aufgegriffen.

Eigene Betroffenheit – Sinnstiftung

Theoretische Kenntnisse zu Nährstoffen, auch wenn sie spielerisch nahegebracht werden, sind fern der Erlebniswelt der Kinder und können daher gefühlsmäßig oft nicht zu innerer Anteilnahme führen. Der Sinn wird nicht erfahren und damit fehlt das Kohärenzgefühl. Wird der Ansatz an der persönlichen Situation, an konkreten Lebensmitteln, empfehlenswertem Angebot begonnen, so können Interesse und innerer Bezug entstehen.

Da die Ausgangssituation der Schüler bezüglich ihres Essverhaltens sehr unterschiedlich sein kann, empfiehlt sich hier der gemeinschaftliche Ansatz, d. h. die Schüler erleben gemeinsam in einer Gruppe, ihrer Klasse oder sogar der Schulgemeinschaft ein Frühstück, Mittagessen oder spezielle Aktionen.

Ernährung und Landwirtschaft

Lebensmittel haben vielfach kaum noch einen Wert für die Kinder. Sie sind billig, überall erhältlich, Qualitätsunterschiede erschließen sich oft nicht ohne eine Sinneschulung. Auch kann die notwendige Arbeit bei der Erzeugung und Verarbeitung kaum noch gewürdigt werden, da die Kinder wenig Erfahrung haben, wie überhaupt ein Lebensmittel entsteht. Diese Sicht führt dann zu einer Entfremdung von dem Lebensmittel und Äußerungen wie „die Milch kommt aus dem Supermarkt, aus der Tüte“. Dies ist nicht verwunderlich, da der früher im Alltag übliche Bezug zur Erzeugung, dem Miterleben der Landwirtschaft oder Lebensmittelherstellung auf dem Hof oder in der Familie kaum noch erlebt wird. Nur wenige Kinder wachsen noch in der Landwirtschaft auf oder haben Verwandte, die dort tätig sind. Gerade im Hinblick auf ein Bewusstsein für die Ökologie kann die Schule hier Beziehungen schaffen.

In der Waldorfpädagogik gibt es schon frühzeitig Besichtigungen von biologisch-dynamischen oder anderen ökologisch arbeitenden Bauernhöfen, möglichst mit Einbeziehung der Kinder zur kleineren Mithilfe bei einer als notwendig erkannten Arbeit wie Rüben ziehen oder Kartoffeln nachsammeln. In vielen Waldorfschulen besteht die Möglichkeit, schon in den ersten Klassen in dem Schulgarten ein Beet mit Getreide (Weizen, Roggen) sowie etwas Gemüse anzulegen. Häufig geschieht dies in der dritten Klasse. Das reife Getreide kann dann geschnitten und von den Kindern gedroschen werden. Von der fünften bis zur achten Klasse gibt es Gartenbauunterricht, wo Schülergruppen Obst- und Gemüse in Schulgarten anbauen, sich um den Kompost kümmern und möglichst viele praktische und notwendige Arbeiten im Garten ausführen, vom Anlegen von Beeten, Aussaat, Pflege der Pflanzen bis zur Ernte. Das geerntete Obst und Gemüse kann verzehrt, aber auch der Schulmensa zur Verfügung gestellt werden. Letzteres ergibt dann auch eine soziale Komponente.

Ernährung und kultureller Bezug – Handwerk, Verarbeitung und Zubereitung

Eine weitere Stufe ist die Verarbeitung von Lebensmitteln. Nur ein geringer Teil wird unverarbeitet verkauft und verzehrt. In der Handwerksepoche der 3. Klasse der Waldorfschule werden beispielsweise Bäckereien besucht und eigene Brötchen gebacken (idealerweise von dem selbstangebauten Weizen). Dies führt oftmals auch dazu, dass Kinder ihre eigenen (Vollkorn-)Brötchen essen, was sonst außerhalb ihrer Akzeptanz lag. Damit wird auch eine Offenheit für neue Impulse angelegt.

Kenntnisse der Zubereitung von Lebensmitteln ist eine Alltagskultur, die im Abnehmen begriffen ist. Es ist nicht mehr vorauszusetzen, dass Kinder im familiären Umfeld die Grundlagen des Kochens und Backens erlernen. Eine Kompetenz im Zubereiten von Lebensmitteln wie einfache Kochkenntnisse erhöhen die Autonomie der Kinder, lässt sie unabhängiger von Fertignahrung sein und ermöglicht abwechslungsreicheres Essen. Dies dient dem dritten Punkt der Salutogenese, der Selbstorganisation. Dazu tritt die Verschiedenheit der Ernährungskulturen durch Kinder aus anderen Ländern. Solche Vielfalt kann als Ansatzpunkt für eine breit gefächerte Kochpraxis mit fremdländischem Essen und Essensvorgaben genommen werden und dient dem Verständnis und der Toleranz gegenüber anderen Esskulturen.

Ernährung und Rhythmus (Regelmäßigkeit)

Regelmäßige Mahlzeiten sind nicht nur günstiger für die Nährstoffversorgung, sie sorgen auch für eine ausgeglichene Energiezufuhr und haben eine positive Wirkung auf Konzentration und Leistungsfähigkeit. Daher wird gerade auf ein Frühstück vor der Schule Wert gelegt, aber auch auf eine Mittagsmahlzeit bei der Ganztagschule. Hierzu kann die Schule durch ein gemeinsames Pausenfrühstück in den unteren Klassenstufen eine Basis legen. Für manche Schüler ist die gemeinsame Mahlzeit ein Erlebnis, das sie zu Hause oftmals nicht mehr haben und das auch die sozialen Beziehungen der Schüler untereinander fördert.

Für eine Mittagsmahlzeit muss in der Ganztagschule genügend Zeit im Stundenplan sein, so dass das Essen in der Mensa nicht in Hektik eingenommen werden muss. Rhythmus im Essen lässt sich auch durch Speisepläne gestalten und beispielsweise durch saisonales Angebot bei Obst und Gemüse.

In der Waldorfpädagogik wird Rhythmus als pädagogisches Element in der Unterstufe besonders beachtet. Dies ist eine Möglichkeit, günstige Gewohnheiten auszubilden und einzuüben. Das gilt selbstverständlich auch für Ernährungsgewohnheiten, die hierdurch angelegt oder verstärkt werden können.

Bildung von gesundheitsförderlichen Ernährungsgewohnheiten

Gewohnheiten bilden sich durch Gewöhnung, d. h. durch regelmäßige Wiederholung bestimmter Handlungen. Durch das tägliche Essen, die Mahlzeitenfolge und -gestaltung bilden sich bestimmte Ernährungsgewohnheiten aus. Dies geschieht schon in den ersten Lebensmonaten und -jahren, so dass im Schulalter bereits bestehende Ernährungsgewohnheiten vorliegen. Da der Hauptanteil der Mahlzeiten im familiären Umfeld eingenommen wird, hat die Schule nur begrenzte Einwirkungsmöglichkeiten.

Üblicherweise wird das zweite Frühstück (Pausenfrühstück) und in Ganztagschulen die Mittagsmahlzeit in der Schule verzehrt. Da die Schüler fast immer das Pausenfrühstück selbst von zu Hause mitbringen bzw. unterwegs einkaufen, besteht nur bei einigen Schülern eine Möglichkeit der Einwirkung durch die Schule. Dies kann durch ein regelmäßiges gemeinsames Frühstück geschehen, das dann beispielsweise durch gezielte Lebensmittelauswahl einen Vorbildcharakter entfalten kann.

Ein Schulangebot mit gesundheitsförderlichem Angebot an Lebensmitteln bzw. fertigen Speisen (belegte Brote etc.) kann ebenfalls positiv wirken. Dies erfordert aber eine Zusammenarbeit mit Hausmeisterverkauf oder Küchenangebot. In manchen Bundesländern ist dies durch den sogenannten „Müsli-Erlass“ geregelt.

Selbstverständlich nimmt auch die Elternarbeit mit Informationen auf Elternabenden oder Aktionen einen wichtigen Raum ein. In den Waldorfschulen sind regelmäßige Elternabende (bis zu zehn Abende pro Schuljahr) üblich. Dadurch bleibt Zeit - neben den pädagogischen Themen - über Ernährung, Auswahl des Schulbrot, Getränke etc. zu sprechen. Dazu kommt, dass die Elternschaft der Waldorfschulen im allgemeinen sehr aufgeschlossen und bereits vorinformiert über das Thema Ernährung ist. Beispielsweise wird der Verpflegung mit ökologischen Lebensmitteln große Bedeutung beigemessen.

Das Mittagessen in der Schulmensa ist die zweite Mahlzeit, die an Ganztagschulen oder Schulen mit teilweise Nachmittagsunterricht angeboten wird. Die Verpflegungskonzepte sind sehr unterschiedlich und reichen von dem Selbstkochen durch Küchenmitarbeiter in den Schulküchen bis zur Fremdverpflegung. Auf jeden Fall stellt die Mittagsverpflegung eine große Chance dar, eine gesundheitsförderliche Ernährung auch praktisch zu erleben. Dadurch können erwünschte Ernährungsgewohnheiten wie beispielsweise regelmäßiges Essen von Salat und Gemüse gefördert werden. Allerdings setzt dies eine intensive Zusammenarbeit der Küchenleiter mit den Fachlehrern voraus.

Bei dem Bezug des Essens von Cateringunternehmen ist ein entsprechender Kontakt und Austausch erforderlich. Allzu oft spielen finanzielle Faktoren die größte Rolle bei der Suche nach einem Verpflegungsunternehmer. Dann kann eine Diskrepanz zwischen dem Essensangebot und dem im Unterricht vermittelten Ernährungsansatz entstehen.

Andererseits muss die Mittagsverpflegung auch von den Schülern mit unterschiedlichen Erwartungen und Voraussetzungen angenommen werden. Dies erfordert eine nicht ganz leichte Auswahl von kindgerechten und gesundheitsförderlichen Speiseplänen. In vielen Waldorfschulen gibt es bereits seit Jahrzehnten Schulküchen mit verschiedenstem Angebot. Grundlage vieler Schulküchen ist ein hoher Prozentsatz an ökologischen Lebensmitteln, besonders in biologisch-dynamischer Qualität.

Da Waldorfschulen von der ersten Klasse bis zum Abitur führen, sind die verschiedensten Jahrgänge der Schüler zu verpflegen. Ein 8-jähriger Schüler hat oftmals ganz andere Ansprüche an ein Mittagessen als ein junger Erwachsener oder die Lehrer.

Besonders hervorzuheben sind an vielen Waldorfschulen die aktiven Eltern, meist Mütter, die entweder regelmäßig in der Küche mithelfen oder sogar die Verpflegung selbst übernehmen. Dies dient auch einem kostengünstigen Angebot, denn die Finanzierung muss an den privaten Waldorfschulen von den Eltern aufgebracht werden.

Möglichkeit der Umsetzung – Die vergleichende Verkostung

Wie erlebt man die Qualität von Lebensmitteln? Im Alltag isst man ein bestimmtes Produkt, beispielsweise einen Butterkeks. Er weist bestimmte sensorische Qualitäten auf. Isst man diese Sorte Keks regelmäßig, so prägt sich das Geschmacksmuster im sensorischen Gedächtnis ein. Jeder Butterkeks wird zukünftig daran gemessen. Daher geben Kinder bei Verkostungen, bei denen lediglich nach dem am besten schmeckenden Produkt gefragt wird, dasjenige Produkt an, welches sie gewöhnlich essen. Es ist also ein Geschmacksurteil, das auf der Gewöhnung und Prägung basiert.

Ein anderes Instrument ist dagegen die geführte, vergleichende Verkostung, bei der es auf eine objektive Beschreibung ankommt. Hierbei ist eine fachliche Führung Voraussetzung. Die zu beschreibenden Kriterien (z. B. Mundgefühl, Formerhalt, hervorgerufener Speichelfluss) werden vorher erklärt. Von vorgegebenen Bewertungsschemata ist abzusehen. Hierbei ist es möglich, das Bewusstsein auf die Qualitätseigenschaften der verschiedenen Produkte zu lenken und sie so zu beschreiben, dass relevante Eigenschaften erkannt werden, ohne dass Gefühlsurteile oder Festlegungen erfolgen wie: „Das ist der Keks der Firma XY“.

Im Rahmen der Tagung (s. Vorwort) verkosteten einzelne Arbeitsgruppen auf diese Weise mehrere Milchsorten, die sich in ihrer Erzeugungsqualität und Verarbeitung unterschieden. Außerdem wurden drei Sorten von Zwieback angeboten. Gerade beim Zwieback erkannten viele Teilnehmer, dass eine Sorte Kindheitserinnerungen hervorrief, weil sie diesen Markenzwieback früher oft gegessen hatten. Sie konnten aber in der Beschreibung der Zwiebacksorten davon unbeeinflusst ihre Kriterien zusammentragen. Damit ist eine Möglichkeit des bewussten Essens und Vergleichens geschaffen. Dies dient einer Verbraucherbildung und Wahrnehmung von Qualitätsunterschieden.

Solche Verkostungen sind methodisch relativ einfach zu organisieren und sowohl in Schülergruppen von zwölf bis 15 Kindern oder auf Elternabenden einzusetzen.

Ernährung und Landwirtschaft in der Waldorfschule

Die Waldorfschulen bemühen sich, das salutogenetische Konzept in ihren Lehrplan für die Ernährung zu integrieren. Es gibt in jedem Schuljahr eine Epoche zur Ernährung, Biologie, Nahrungserzeugung. Der Schwerpunkt liegt in der 7. Klasse, wo Ernährungslehre ein eigenständiges Thema ist, begleitet von Gartenbau und in einigen Schulen auch von praktischem Kochunterricht.

3. Klasse	<i>Ackerbau:</i> Eigener Anbau von Getreide im Schulgarten, Dreschen des Kornes, Besuch eines Bauernhofs <i>Handwerk:</i> Schrotten und Verbacken zu Brot oder Brötchen, Besuch einer Bäckerei
4. Klasse	Biologie: Menschenkunde, Tierkunde (Haustiere: z. B. Kuh)
5. Klasse	Biologie: Pflanzenkunde (evtl. Nahrungspflanzen) Gartenbau: praktisch
6. Klasse	Gartenbau
7. Klasse	<i>Ernährungskunde</i> im Rahmen von Biologie Gartenbau evtl. Kochunterricht
8. Klasse	Gartenbau evtl. Kochunterricht
9/10. Klasse	Landwirtschaftspraktikum auf einem ökologisch geführten Hof (Demeter) mit Hofverarbeitung (Getreide, Milch)

Einzelne Waldorfschulen bieten Hauswirtschafts- oder Kochunterricht ab der 6./7. Klasse an.

Umsetzungskonzepte

Eine Tagungs-Arbeitsgruppe bildete drei Kleingruppen, die die Ergebnisse zusammenfassen und als kurzes Konzept für die Vermittlung einer gesundheitsförderlichen Ernährung in Schulen speziell auch Ganztagschulen erstellen sollten.

Die Ergebnisse dieser Gruppenarbeiten sind im Anhang in drei Übersichten zusammenfassend dargestellt. Sie geben die Ergebnisse der Beiträge von Dr. Petra Kühne und Anke Oepping wieder.

Zur Autorin: Dr. sc. agr. Petra Kühne, Ernährungswissenschaftlerin, Leiterin des Arbeitskreises für Ernährungsforschung e.V., Redakteurin der Zeitschrift „Ernährungsrundbrief“, Beiträge in Zeitschriften, Buchautorin, Vortrags- und Kurstätigkeit u. a. in Waldorfkindergärten und -schulen.

Buchveröffentlichungen: „Säuglingsernährung“ (9. Aufl. 2004), „Ernährungssprechstunde“ (1993), „Getreidedrinks“ (2004)

Niddastr. 14, 61118 Bad Vilbel, Email info@Ak-ernaehrung.de

Literatur

BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG (Hrsg.): Was erhält den Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese. Bd. 6. Köln 1998

GRAAP, SABINE: Kochunterricht an einer Waldorfschule. „Ernährungsrundbrief“ 2-04 Bad Vilbel, S. 37f.

KÜHNE, PETRA: Was ernährt unsere Kinder? Broschüre Nr. 164. Bad Liebenzell 1999

Themenheft Ernährung (in Waldorfschulen) „Erziehungskunst“, Heft November, Stuttgart 2004

Anhang: Ergebnisse der Gruppenarbeit

Gruppe 1

Ist-Situation

Erschreckende Essgewohnheiten:

- ein Teil der Schüler geht ohne Frühstück aus dem Haus,
- wenige Schüler haben regelmäßige gemeinsame Mahlzeiten in der Familie.

Folge ist eine einseitige, „falsche“ Ernährung.

Unbewusstes Essen:

- es wird zu wenig Zeit für das Essen genommen, kein Genuss,
- viele Obst- und Gemüsearten sind das ganze Jahr verfügbar, dadurch werden teilweise nur wenige Arten gegessen, die natürliche Abwechslung fehlt,
- rhythmisches (regelmäßiges) Essen nach Mahlzeitenfolge am Tag, in der Woche, der Saison ist vielfach nicht mehr üblich.

Bewusster essen durch Verkostung:

- die Lebensmittelproben werden anonym (ohne Kenntnis der Marke und Herkunft) verkostet,
- nach Geruch und Geschmack,
- nur durch den bewussten Vergleich der Produkte konnten Unterschiede festgestellt werden, sonst wird unbewusst gegessen.

Gruppe 2

Was nehmen wir mit?

1. Bewusstsein für Ernährung
2. Lehrende übernehmen Elternaufgaben

Daraus ergeben sich Folgen

für Halbtagschulen:

- Kompetenzen müssen vermittelt werden,
- eine Bewusstmachung der Ernährung sollte erfolgen,
- Ernährung sollte ein Schwerpunkt sein.

Gruppe 2 (Fortsetzung)
<p><i>für Ganztagschulen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • es kann durch die Verpflegung ein direkter Einfluss auf die Kinder genommen werden. <p>Probleme:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie erfolgt die Finanzierung? • Wie setzt man das Konzept am besten in die Praxis um? • Wie bezieht man die Eltern mit ein?

Gruppe 3		
Ist-Zustand	Wege zum Ziel	Ideal
25 % kommen ohne Frühstück zur Schule	Schulfrühstück	Kinder kommen ausgeschlafen und mit Frühstück in die Schule
Ganztagschule in NRW: Mittagessen/ Mittagsimbiss	Einrichtung von Schulküchen	gemeinsames Mittagessen von Schülern und Lehrern und vielleicht auch Eltern
zu kurze Pausen	ausreichend Zeit für Essenspausen	abwechslungsreiches Pausenangebot, aktive Pausengestaltung und -strukturierung
Kioskangebot nach Gewinnmarge ausgewählt	Kiosk wird von Schülern und Lehrern betrieben	

Edwin Hübner

Medien, Medienpädagogik und Salutogenese

Es gibt kaum etwas über das man im Alltag so wenig nachdenkt wie über den Umgang mit Medien. Die Nutzung des Fernsehers ist so selbstverständlich, dass man Menschen, die keinen Fernseher haben, für exotische Exemplare der Gattung Homo Sapiens hält, die man neugierig und auch etwas zweifelnd betrachtet. Die GEZ hält sie prinzipiell für heimliche „Schwarzseher“, die ihre Fernsehgebühren nicht bezahlen wollen.

Einige Zahlen: Im Jahr 2002 war in 98,1 Prozent der Haushalte mindestens ein Fernsehgerät zu finden, in 37,3% standen zwei und mehr Geräte. Von den anderen Geräten eines Haushalts – Radio, CD-Player, PC usw. – ist der Fernseher in 98,8 Prozent der Haushalte das am meisten genutzte Gerät (MEDIA PERSPEKTIVEN 2002).

Wie lange wird der häusliche Fernseher an einem Tag genutzt? Im Bevölkerungsdurchschnitt wurden im vergangenen Jahr 203 Minuten täglich ferngesehen, das sind fast 3,5 Stunden! Diese Sehzeiten haben sich im Laufe der letzten Jahre kontinuierlich erhöht. Im Jahre 1981 waren es durchschnittlich nur 121 Minuten (zwei Stunden), die täglich ferngesehen wurden (MEDIA PERSPEKTIVEN 2002 und 2004, S. 165).

Wie sieht das bei Kindern aus? Eine Studie aus dem Jahre 1999 kam zu dem Ergebnis, dass jedes vierte Kind in Westdeutschland und jedes zweite Kind in Ostdeutschland ein eigenes Fernsehgerät besitzt. Fernsehen ist nach „Hausaufgaben machen“ die zweithäufigste Freizeitbeschäftigung der Kinder (MEDIA PERSPEKTIVEN 1999, S. 610-615).

Gewalt in Medien

Es wird heute immer wieder darüber diskutiert, ob Filminhalte den Kinderseelen schaden oder nicht. Zahlreiche Forschungsprojekte kommen zu dem Ergebnis, dass das wiederholte und häufige Anschauen von Gewaltfilmen die Aggressivität und Gewaltbereitschaft erhöht.

Die Diskussion um schädliche Wirkungen von Filminhalten ist alt, sie feiert bald ihren 100sten Geburtstag. Bereits 1907 hatte die Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens zu Hamburg eine Kommission für „lebende Pho-

tographien“ eingerichtet. Sie hatte die Aufgabe herauszufinden, was in den Kinos gezeigt wird und ob davon eine Gefährdung für die Kinder und Jugendlichen ausgehen würde. Die Kommissionsmitglieder prüften die Vorstellungen der ortsansässigen Kinematographentheater und gaben 14 Berichte ab, aus denen der Kommissionsbericht erstellt wurde. Die Kommission stellte fest, dass die Kategorie der unterhaltenden Filme ungleich größer ist, als die der belehrenden Filme. Es wird im Bericht aufgezählt:

„In bunter Reihenfolge sahen die Mitglieder an sich vorüberziehen: Rührstücke nach Art der Hintertreppen-Romane; grobkomische Szenen, die dem Clown eines Zirkus viel Beifall erwirken würden; Rohheiten aller Art, wie Prügelei, Trunkenheit, Tierquälerei, etc.; Liebesszenen in größter Unbefangenheit dargestellt; Verbrechen aller nur erdenklicher Arten; Diebstahl, Raub, Raubmord, Verführung junger Mädchen; Plattheiten bis zum Blödsinn gesteigert; Widerliche Familienszenen; Anstößiges bzw. Unsittliches usw.“ (TERVEEN, FRITZ, 1959, S. 19).

Das Bestreben, die Kinder vor „sittlich verderblichen“ Kinobildern zu schützen, fand zum einen in der Zensur einen Ausdruck und auch in der Aufforderung der Schulbehörden an die Schulen, den Kinobesuch ihrer Schüler stark zu reglementieren. Andererseits suchte man durch eine Veränderung der Filminhalte eine Verbesserung dieser Situation zu erreichen. Die damals entstehende Schulfilmbewegung war von dem Motiv getrieben, die „Schundfilme“ dadurch zu bekämpfen, dass man pädagogisch wertvolle Filme herstellte bzw. herstellen ließ.

Bereits zu Beginn der Diskussion um Filme und ihre Wirkung auf Kinder trat also die Auffassung auf, dass das Anschauen von Filmen mit gewalttätigen, kriminellen und unsittlichen Inhalten die Kinder und Jugendlichen seelisch verrohen und zur Nachahmung der angeschauten Handlungen antreiben würde. Diese Argumentationsfigur wurde während des 20. Jahrhundert immer wieder vertreten. 1912 wurde beispielsweise in der „Zeitschrift für Kinderforschung“ die folgende Notiz abgedruckt:

„Auf den engen Zusammenhang, der zwischen Schundfilm und jugendlichem Verbrechen besteht, hat Götze in seiner Abhandlung »Jugendpsyche und Kinematograph« in dieser Zeitschrift ... bereits hingewiesen. Einen interessanten Fall, der das Frankfurter Jugendgericht beschäftigte, teilte Laquer gelegentlich der letzten südwestdeutschen Irrenärztersammlung in Baden-Baden mit. Ein zwölfjähriger Volksschüler hatte vor dem Schaufenster eines Warenhauses in Frankfurt

einer Dame im Gedränge das Handtäschchen geöffnet und das Portemonnaie daraus gestohlen. Dem Jugendrichter gegenüber gab er als Motiv für diese Tat an, daß er im Kinematographen einen Taschendiebstahl dargestellt gesehen habe. Er habe etwas Ähnliches mal versuchen wollen. Der Knabe besaß mangelndes kindliches Pflichtgefühl ohne Intelligenzstörungen. – Laquer wies nachdrücklich hin auf die Zusammenhänge zwischen Kriminalität der Jugendlichen und Schundfilm, und stellte diese in eine Reihe mit den Warenhäusern, Automaten usw., die gleichfalls zahlreiche Jugendliche zu Diebstählen verführen und veranlassen.“ (ZEITSCHRIFT FÜR KINDERFORSCHUNG, 1912, S. 183).

Es ließen sich zahlreiche weitere Beispiele finden, die einzelne Autoren der damaligen Zeit anführten, um die Behauptung zu untermauern, dass Filme auf Jugendliche kriminalisierend wirken. Dieser direkte Einfluss von Filminhalten ist in den folgenden Jahren bis heute immer wieder diskutiert worden (RÖTZER, FLORIAN, 2003). Es zeigte sich aber, dass er nicht direkt – im Sinne eines „Wenn-Dann-Mechanismus“ – nachweisbar ist.

Nach dem Zweiten Weltkrieg kam beispielsweise eine Studie von H. W. Lavies, damaliger Leiter des Deutschen Instituts für Filmkunde, zu dem Ergebnis, dass ein schlechter Einfluss auf Jugendliche durch Filme nur in seltenen Fällen direkt nachgewiesen worden sei.

„Bei 140 000 Jugendlichen, die in den sieben Jahren von 1945 bis 1952 nach den amtlichen Unterlagen als rechtskräftig abgeurteilt aufgeführt werden, sind es noch nicht einmal dreißig, bei denen ein solcher übler Einfluß nachgewiesen oder auch nur vermutet werden konnte.“ (LAVIES, 1955)

Dieses Ergebnis bestätigt durchaus die hier vertretene Auffassung, dass die einzelnen Inhalte der Filme nicht die Wirkung haben, die man ihnen zuschreibt. Das Sehen eines Mordes im Film macht niemanden sofort zum Mörder. Die einzelne Filmhandlung verändert den zuschauenden Jugendlichen nicht, aber die dauernde Wiederholung verändert sehr wohl die Grunddispositionen und Grundstimmungen seines Denkens und

Fühlens, worauf eine ganze Reihe von Studien der letzten Jahrzehnte hinweisen³. Die englische Untersuchung „Report of the Departmental Committee on Children and the Cinema“ aus dem Jahr 1950 zeigte, dass die sogenannte »allgemeine Nachahmung« wesentlich bedenklicher sei als diejenige der einzelnen Handlung:

„Nicht so sehr das Nachmachen der Handlungen als das Sich-zu-eigen-Machen der Gewohnheiten und Gefühle, der Einstellung, der Art, sich zu benehmen, des ganzen Stils, von denen jedes einen gewissen Einfluß auf das soziale Verhalten ausübt; die Art zu sprechen, die gebrauchten Redewendungen, die Formen der Höflichkeit, der Stil, sich anzuziehen und zu bewegen, die Gepflogenheiten in den Liebesbeziehungen, die Maßstäbe im Geschäftsleben, dies alles ist zweifellos von der Leinwand her und durch Reklame und Aufmachung der Filmstars beeinflusst. All diese Dinge sind dazu angetan, auf die Kinder einzuwirken, nicht nur auf ihr Benehmen, sondern auch auf ihre Ideale und Ziele.“ (KEILHACKER, MARTIN, 1955, S. 2)

In den siebziger Jahren berichtete Marie WINN, dass die Frage der Auswirkung der Gewalt im Fernsehen den amerikanischen Kongress dazu veranlasst hatten, in den Jahren 1954, 1961, 1964 und 1970 Untersuchungen zu dieser Frage in Auftrag zu geben. Angesichts der Tatsache, dass nach Statistiken des FBI die Zahl der wegen schwerer Gewaltverbrechen verhafteten Jugendlichen zwischen 1952 und 1972, dem Zeitraum in welchem das Fernsehen im Alltag der amerikanischen Haushalte eine beherrschende Rolle einnahm, sich um 1600 % erhöhte, ist die Frage nach einem Zusammenhang eine dringende (WINN, Marie, 1979, S. 100). WINN sieht einen deutlichen Zusammenhang.

Es gab zu dieser Zeit schon eine ganze Reihe von Studien, die den möglichen Zusammenhang zwischen Gewaltdarstellungen im Fernsehen und erhöhter Gewaltbereitschaft der Kinder untersuchten. 1974 erschien ein Buch „Aggression und Fernsehen, Gefährdet das Fernsehen die Kinder?“. Darin kommen mehrere Erziehungswissenschaftler zu Wort, die die Ergebnisse eigener und auch anderer Untersuchungen referierten, die eine Stimulierung der aggressiven Verhaltensweisen durch Gewaltdarstel-

³ Die Investition von erheblichen Geldern in Fernsehwerbung würde nicht erfolgen, wenn nicht zumindest die Wirtschaft davon überzeugt wäre, dass ein mehrfach wiederholter kleiner Kurzfilm von 30 Sekunden Länge das Verhalten der Menschen verändern kann.

lungen belegen. Robert M. LIEBERT, der die Forschungslage zu Beginn der 70er Jahre referierte, bemerkt, nachdem er eine Übersicht gegeben hat:

„Man soll als Wissenschaftler nie von Gewißheit sprechen. Nicht umsonst werden Sozialwissenschaftler in Deutschland wie in den Vereinigten Staaten beim Studium davor gewarnt, absolute Behauptungen aufzustellen. Selbst bei den Physikern und Biologen ist in den wissenschaftlichen Berichten mehr von Wahrscheinlichkeiten und Möglichkeiten die Rede als von absoluten und sicheren Größen. Trotzdem: Meiner Ansicht nach ist es unzweifelhaft nachgewiesen, daß das Beobachten von Gewalt im Fernsehen aggressives Verhalten anregen kann, das sonst ungeschehen bliebe.“ (LIEBERT, Robert M., 1974, S. 52)

Dessen ungeachtet gab es seitdem eine weitere Fülle von Untersuchungen. Erst jüngst machten zwei amerikanische Studien von sich reden, die auf einen eindeutigen Zusammenhang von Gewalt im Fernsehen und gesteigerter Aggressivität hinwiesen (ROBINSON, Thomas et al., 2001, S. 17-23).

Die Kenntnisse über die Bedingungen, unter denen in Medien wahrgenommene Gewalt auf Kinder und Jugendliche wirkt, sind mittlerweile so groß geworden, dass die These der Wirkungslosigkeit medialer Gewalt nicht mehr haltbar ist.

„Vielmehr besteht aufgrund der heute vorliegenden Forschungsbefunde dahingehend Konsens, daß Mediengewalt negative Effekte (insbesondere hinsichtlich des Aufbaus bzw. der Stabilisierung violenter Persönlichkeitsstrukturen) haben kann.“ (KUNCZIK, Michael et. al., 2004)

Wenn jedoch wirtschaftliche Interessen auf dem Spiel stehen, ist der wissenschaftliche Konsens anscheinend nicht mehr gefragt. Jüngst wurde ein Gutachten bekannt, dass von 33 Wissenschaftlern verschiedener amerikanischer Universitäten für die Interactive Digital Software Association und alliierte Organisationen erstellt wurde. Der St. Louis County in Missouri hatte eine Anordnung erlassen, wonach Computerspiele nur mit ausdrücklicher Genehmigung der Erziehungsberechtigten an Minderjährige abgegeben werden dürfen. Dagegen wurde von der Interactive Digital Software Association Klage erhoben, mit der Begründung, die Meinungsfreiheit und die Freiheit der Kunst wären zu sehr beschränkt. Ein Bezirksgericht hatte diese Klage bereits abgelehnt. Für die übergeordnete Instanz wurde nun ein Gutachten erstellt, dass eine kausa-

le Verbindung zwischen dem Erlebnis von Gewalt in Medien und Aggressivität bei Kindern verneint.⁴

Ungeachtet solcher Auseinandersetzungen hat Ende 2002 eine vom französischen Kultur- und Kommunikationsminister eingesetzte Kommission in ihrem Abschlussbericht einen eindeutigen Zusammenhang zwischen der Zunahme der Gewalt in der Gesellschaft und der Darstellung von Gewalt im Fernsehen gezogen:

„Depuis les années 60, les preuves d’une influence de la télévision sur les comportements violents se sont accumulées.“⁵

Die Kommission empfiehlt ein Sendeverbot von Filmen mit Gewalt enthaltenden oder pornographischen Inhalten in der Zeit zwischen 6.30 und 22.30 Uhr. Dieser Bericht hat in der Kinobranche einen Sturm der Entrüstung ausgelöst (ROLLER, Nathalie, 2002).

An diesem Beispiel wird besonders deutlich, dass die gegenwärtige Diskussion offensichtlich nicht über diejenige von 1910 hinausgekommen ist: Man sucht durch Reglementierung und Zensur das sichtbar gewordene Problem zu lösen. Aber das vergangene Jahrhundert hat gezeigt, dass es auf diese Weise nicht lösbar ist. Zu viele Faktoren kommen zur Entstehung eines habituellen gewalttätigen Verhaltens zusammen.

Das alleinige Handeln aus einem bewahrpädagogischen Ansatz heraus, der in der Reglementierung und in der Zensur zum Ausdruck kommt, ist offensichtlich ungenügend. Es kann nicht darum gehen, Medien zu bekämpfen – was nicht heißt, dass man Auswüchsen vielleicht durch Reglementierung begegnen muss. Es geht auch nicht darum, Medien in der Erziehung kritiklos und ohne anthropologische Begründungen einzusetzen. Es kann sich nur darum handeln, danach zu schauen, ob wichtigen pädagogischen Gesichtspunkten bisher zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

⁴ Das Gutachten ist im Internet unter: <http://www.fepproject.org/courtbriefs/stlouis.html> zu finden (eingesehen am 07.01.2003)

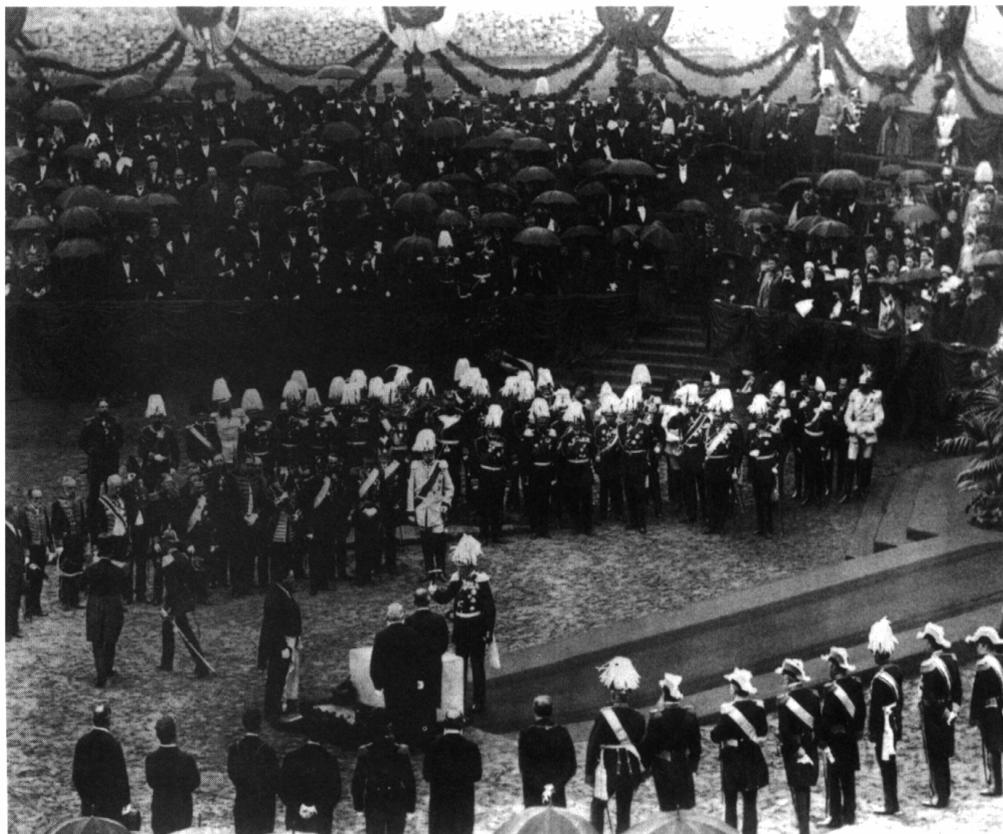
⁵ Ministère de la Culture et de la Communication, La Violence a la Television, Rapport de Madame Blandine Kringel à Monsieur Jean-Jacques Aillagon, Ministre de la Culture et de la Communication, Dezember 2002; eingesehen am 05-06-2003 unter: <http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/communiq/aillagon/rapportBK.pdf>; Dezember 2002, S. 18

Das Seinsverhältnis zu Medien

In der Diskussion über die pädagogische Relevanz eines Mediums hat man von Anbeginn bis heute meist nur auf die vermittelten Inhalte geschaut, auf dasjenige, was im Vorstellungsleben der Kinder angeregt wird. Aber man vergaß weitgehend darüber nachzudenken, in welchem realen Verhältnis das Kind zum Medium – unabhängig vom Inhalt – steht. Wie ist das Seinsverhältnis des Kindes als Sinnesmensch, als ganzer Mensch zum Medium, im Gegensatz zum „Was“ des Inhaltes, das sich im Vorstellungsverhältnis bildet?

Man muss untersuchen, ob nicht das Medium selbst – völlig unabhängig vom vermittelten Inhalt – eine Wirkung auf den Menschen hat, die ihm nur nicht zum vollen Bewusstsein kommt. An einem einfachen Beispiel sei dies verdeutlicht:

Man betrachte eine ältere Fotografie wie die unten stehende und beobachte dabei auch, was man während des Anschauens denkt und empfindet.



Zunächst entsteht recht bald die Frage, *wo* denn das Bild seinen Ursprung haben könnte. Auch beschäftigt man sich mit dem Problem, *wann* diese Fotografie aufgenommen wurde. Auch interessiert sicher, *wer* oder *was* da abgebildet ist. Man sucht in seinen Erinnerungen nach vergleichbaren Inhalten, mit denen man sich diese Fragen beantworten kann. Anders formuliert: man versucht, die Zusammenhänge zu finden, aus denen das Bild stammt.

Indem man dem Bild eine kleine Überschrift gibt: „Grundsteinlegung des Reichstagsgebäudes, 1884“, wird sofort vieles deutlicher. Man versteht sehr viel besser, was die Fotografie abbildet. Allein schon dieser kurze Satz erleichtert es, den Zusammenhang zu finden, aus dem das Bild stammt.

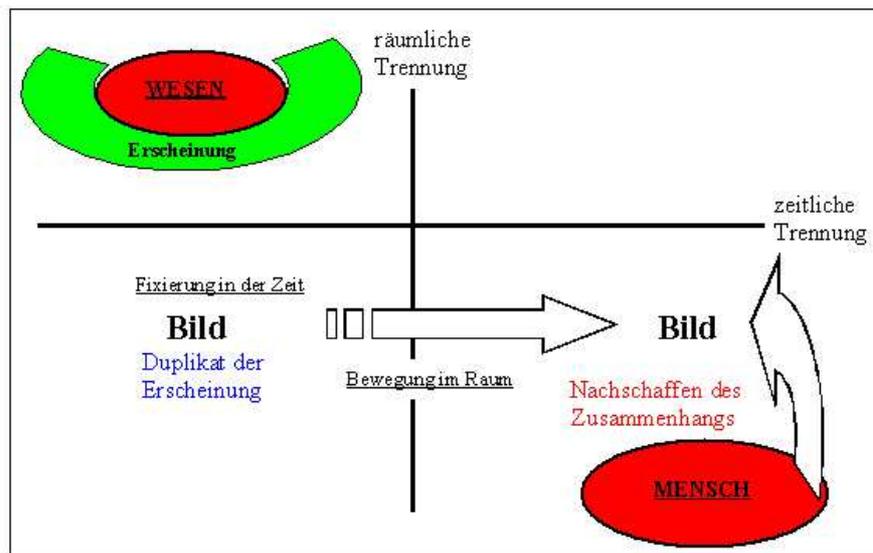
Durch diese Beobachtung ist auf ein ganz wesentliches Moment der Fotografie und überhaupt aller Medien hingewiesen. Mit Hilfe der Fotografie ist es nämlich möglich, die Außenseite der Welt Dinge, ihre Erscheinungsweise unmittelbar und exakt zu kopieren. Die Erscheinungen der Welt können bewahrt werden. Vergangene Ereignisse hinterlassen im Foto einen Abdruck, der die Zeit überdauert und im Raum beliebig bewegt werden kann. Allerdings wird damit der Abdruck aus seinem ursprünglichen wesenhaften Zusammenhang herausgerissen. Er wird zu einer wesenlosen isolierten Erscheinung.

Dieser Abdruck entspricht auch nur einem kleinen Ausschnitt der ehemaligen Erscheinung. Aus der enormen Wahrnehmungsvielfalt der fotografierten Situation – Geräuschwahrnehmungen, Wärme- und Geruchsempfindungen usw. – wird in der Fotografie nur die auf das Auge beschränkte Wahrnehmung herausgelöst. Und selbst von dem, was sich dem Auge ursprünglich darstellte, ist nur ein Bruchteil auf der Fotografie bewahrt.

Durch das fotografische Bild eröffnet sich für den Menschen ein Fenster zu einer anderen Welt, allerdings nur zu der Erscheinung einer vergangenen Welt. Die Menschen nehmen durch dieses Fenster diese Welt wahr, ohne wirklich dabei zu sein. Die Wirklichkeit, welche die Fotografie abbildet, ist im Foto nicht mehr anwesend, sondern nur noch ein zufälliger Ausschnitt ihrer Erscheinung. Die Sache selbst ist im Foto nicht präsent, sondern abwesend.

Im Betrachten einer Fotografie befindet sich der Mensch in einer gespaltenen Situation. Dies hat eine unterschwellig prägende Folge:

„Die Fotografie trennt nicht nur Erscheinung und Wesen, sie treibt damit auch die Kräfte des wahrnehmenden Menschen auseinander. Da der Standort eines Menschen, der ein Foto betrachtet, nichts zu tun hat mit dem, was er sieht, entstehen zwei getrennte Wahrnehmungsbereiche. Mit den Augen taucht der Betrachter in das Bild [...] ein. Durch alle übrigen Sinne ist er mit dem Ort verbunden, an dem er sich leiblich befindet. Die beiden Wahrnehmungsbereiche können nicht sinnvoll verbunden werden. Es entsteht eine Spaltung, [...]“ (BUDDEMEIER, Heinz, 2001, S. 64f)



Der Zusammenhang der menschlichen Sinne wird in zwei Bereiche aufgespaltet, die keinerlei wesenhaften Zusammenhang haben. Mit dem Bild taucht eine fremde Erscheinung im Hier und Jetzt auf – ohne jeglichen Bezug.

Die Frage nach dem Zusammenhang

Durch die Erfindung der Fotografie wird die Frage nach dem Kontext eines Bildes höchst relevant. Eine Fotografie wird erst dann für den Betrachter wesentlich, wenn er den Bildgehalt eines fremden Raumes und einer fremden Zeit mit seiner eigenen gegenwärtigen räumlich-zeitlichen Situation irgendwie in Zusammenhang bringen kann. Der Mensch braucht bei der Betrachtung einer Fotografie einen Kontext, der die durch die Fotografie hervorgerufene Spaltung wenigstens partiell überbrückt.

Diese Signatur des fotografischen Bildes findet sich auch in allen anderen visuellen und audiovisuellen Medien wieder. Bereits 1956 hat GÜNTHER Anders (1902-1992) in

seinen gründlichen Analysen des Fernsehens verdeutlicht, dass das bildtragende Medium selbst, unabhängig vom vermittelten Inhalt, eine Wirkung auf den Menschen hat. Er machte auf eine weitere Signatur aufmerksam, die mit der Zusammenhangslosigkeit einhergeht:

„Natürlich können wir das Fernsehen zu dem Zwecke verwenden, um an einem Gottesdienst teilzunehmen. Was uns dabei aber, ob wir es wollen oder nicht, genauso stark »prägt« oder »verwandelt« wie der Gottesdienst selbst, ist die Tatsache, daß wir an ihm gerade *nicht* teilnehmen, sondern *allein dessen Bild* konsumieren. Dieser Bilderbuch-Effekt ist aber offensichtlich von dem »bezweckten« nicht nur verschieden, sondern dessen Gegenteil. Was uns prägt und entprägt, was uns formt und entformt, sind eben nicht nur die durch die »Mittel« vermittelten Gegenstände, sondern die Mittel selbst, die Geräte selbst: die nicht nur die Objekte möglicher Verwendung sind, sondern durch ihre festliegende Struktur und Funktion ihre Verwendung bereits festlegen und damit auch den Stil unserer Beschäftigung und unseres Lebens, kurz: u n s.“
(ANDERS, Günther, 1904, S. 100)

Durch Medien lösen sich die Erscheinungen von ihrem Wesen los und stellen sich in unsere Gegenwart hinein. Zu diesen von ihrem Wesen losgelösten medialen Erscheinungen können wir allerdings keine existenzielle „teilnehmende“ Beziehung aufnehmen, sondern nur eine „teilhabende“. Dieses Phänomen der Ablösung und damit der Reduktion des menschlichen Lebens auf die bloße Teilhabe finden wir bei allen technischen Medien, ja es macht den Grundzug unserer Zeit aus und prägt unser prinzipielles Verhältnis zur Umwelt, in der wir leben. Wir lösen uns von unseren Lebensgrundlagen los.

Ein aktuelles Beispiel: Vor kurzem wurde der von der Schutzgemeinschaft Deutscher Wald/NRW in Auftrag gegebene „Jugendreport Natur 2003“ veröffentlicht (BRÄMER, Rainer, 2004). Dabei zeigte sich, dass die Jugendlichen zwar einerseits ein abstraktes Bekenntnis zum Schutz der Natur formulieren (beispielsweise halten 90% der Befragten Naturschutzgebiete für wichtig und 96% stimmen dem Gebot zu, den Wald sauber zu halten), aber andererseits überhaupt kein reales Verhältnis mehr zur Natur haben. Dies zeigt sich in der Tatsache, dass nahezu die Hälfte aller Jugendlichen (42%), wenn sie gefragt werden, nicht in der Lage sind, ein eindrucksvolles Naturerlebnis zu beschreiben. Auch hat nur ein Sechstel aller Befragten ein Interesse am Bestimmen un-

bekannter Pflanzen. Elf Prozent der Schülerinnen und Schüler glauben, dass Enten die Babyfarbe Gelb besitzen und 75% der befragten Jugendlichen wissen nicht, welche Farbe Vanilleschoten haben. 54% sind gar der Auffassung, dass sie gelb oder weiß seien und nicht wie in Wirklichkeit braun bis schwarz-braun. Insgesamt konstatierten die Forscher, dass Jugendliche ein unrealistisches rosarot gefärbtes Bild von der Natur haben. Sie verniedlichen die Natur zu einer Art „Bambi“, das geschützt und gepflegt werden müsse. Was ihnen weitgehend fehlt, ist die Einsicht, dass die Nutzung der Natur die Basis des eigenen Lebens ist.

Schon in der vorhergehenden Studie, dem ersten „Jugendreport Natur“ aus dem Jahre 1997, stellten die Forscher in ihrer Schlüsselthese fest:

„Der Hightech Generation ist nicht mehr hinreichend bewusst, dass und in welchem hohem, ja ausschließlichem Maße Existenz und Wohlergehen der Menschen (und damit auch ihrer eigenen Person) von der Nutzung der Natur abhängt. Ihre Erfahrung mit Existenzsicherung konzentriert sich auf den Faktor Geld und endet beim Abgreifen von Konsumgütern im Supermarkt. Natur hat aus dieser Sicht mit alledem kaum etwas zu tun und kann daher vorrangig aus der Moral- und Genuss-Perspektive betrachtet werden.“ (BRÄMER, Rainer, 2004)

An einem solchen Phänomen wird deutlich, dass sich das seelische Erleben des Alltags vieler junger Menschen (und man kann auch vermuten vieler Erwachsener) von den realen Verhältnissen der Welt abgekoppelt und isoliert hat. Eine solche Trennung ist ein subtil pathologischer Zustand.

Damit zeigt sich die Notwendigkeit eines salutogenetischen Ansatzes für die Medien-erziehung. Wie ist das gemeint?

Salutogenese

Krankheit und Gesundheit werden nach der Auffassung Aaron ANTONOVSKYS (1923-1994) sehr wesentlich von der seelischen Grundstimmung des Individuums gegenüber der Welt und dem eigenen Leben bestimmt. Von dieser inneren Grundeinstellung zum Leben hängt es ab, ob kränkende Lebensfaktoren wie Stress, Hunger, Krieg, schlechte hygienische Bedingungen usw. den Gesundheitszustand eines Menschen stark oder nur schwach beeinflussen. Denn von der Lebenseinstellung hängt es ab, ob der Mensch vorhandene Ressourcen zum Erhalt seiner Gesundheit mobilisieren kann.

Diese seelische Grundstimmung bezeichnet ANTONOVSKY mit dem Wort „sense of coherence“, meist mit „Kohärenzgefühl“ übersetzt. Das Kohärenzgefühl bezeichnet die Grundhaltung des Menschen, die Welt als sinnvoll und zusammenhängend zu erleben.

Das Kohärenzgefühl ist das Gefühl, in allem Seienden einen Zusammenhang zu finden, in den sich das Individuum selbst einordnen kann. Das Kohärenzgefühl ist das Gefühl der Grundsicherheit, die den Menschen innerlich zusammenhält und ihm das Empfinden gibt, dass er in der äußeren Umgebung Halt und Unterstützung hat.

Das Kohärenzgefühl hat drei Wurzeln. Die erste ist die *Verstehbarkeit*. Sie beschreibt die Fähigkeit des Menschen, Erlebnisse in einen größeren Zusammenhang gedanklich einordnen zu können. Der Mensch erlebt die Welt als verständlich, stimmig und geordnet. Probleme und Belastungen, die er erlebt, kann er in einen größeren Zusammenhang einordnen und verstehen.

Die zweite Wurzel ist das Gefühl der *Sinnhaftigkeit* oder *Bedeutsamkeit*. Es ist das

„Ausmaß, in dem man das Leben emotional als sinnvoll empfindet: daß wenigstens einige der vom Leben gestellten Probleme und Anforderungen es wert sind, daß man Energie in sie investiert, daß man sich für sie einsetzt und sich ihnen verpflichtet, daß sie eher willkommene Herausforderungen sind als Lasten, die man gerne los wäre“ (ANTONOVSKY, Aaron, 1997, S. 35f.)

Die dritte Wurzel betrifft die Handlungsebene des Menschen: das Gefühl der *Handhabbarkeit* bzw. *Bewältigbarkeit*. Dies ist das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, „daß man geeignete Ressourcen zur Verfügung hat, um den Anforderungen zu begegnen.“ (ANTONOVSKY, Aaron, 1997, S. 35)

Ein Mensch, der über ein stark ausgeprägtes Kohärenzgefühl verfügt, ist zugleich fähig, auf neue Anforderungen flexibel zu reagieren. Für die jeweilige Situation kann er angemessene Ressourcen aktivieren. Dagegen wird ein Mensch, der nur ein schwach ausgeprägtes Kohärenzgefühl hat, auf Herausforderungen eher starr und rigide reagieren, da seine Ressourcen zur Bewältigung der Anforderung geringer sind.

„Das Kohärenzgefühl entscheidet dann darüber, ob wir äußere Belastungen als bedrohlichen Stress, nervend, ermüdend, überflüssig und

ärgerlich oder als Herausforderung ansehen, die wir glauben – ohne uns selbst untreu zu werden – durchstehen oder meistern zu können oder die uns vielleicht sogar Spaß machen.“ (SCHIFFER, Eckhard, 2001, S. 30)

Es geht also im Salutogenesekonzept nicht um die Vermeidung von Belastungen, Stress usw., sondern es geht darum, in der Auseinandersetzung mit dem Fremden, mit dem Konflikt, der ungewöhnlichen Herausforderung die eigenen Kräfte zu stärken. Die Gefährdungen werden als Möglichkeit bejaht, die Eigenkraft zu steigern – Widerstandskraft (Resilienz) auszubilden.

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die Grundcharakteristika der Medien, dann ergibt sich eine deutliche Signatur.

Medien erzeugen Inkohärenz

Ein Hauptmerkmal jedes Mediums ist das der Herauslösung und der Trennung. *Alle* Medien trennen aus Zusammenhängen heraus. Sie bringen ein kontextloses Erscheinungsbild in den gegenwärtigen Erlebnisbereich hinein und schaffen damit Zusammenhanglosigkeit der Erlebnisse. Das hat für den betrachtenden Menschen die Folge, dass sein Welt-Erleben in den Bereich der vermittelten Medienwelt sowie den konkreten eigenen Lebensbereich aufgespaltet wird. Diese beiden Bereiche sind völlig unzusammenhängend. Die Einheitlichkeit des menschlichen Erlebens wird in unzusammenhängende Erlebniswelten zerrissen.

Vom Gesichtspunkt der Salutogenese her gesehen, lösen Medien prinzipiell das Kohärenzerlebnis auf!

Das ist notwendig für die Bewusstseinsentwicklung der modernen Menschheit. Aber diese Notwendigkeit ist zugleich kränkend.

Die Auflösung des Kohärenzerlebens kann man noch detaillierter betrachten. Dem Kohärenzgefühl liegen die Komponenten, Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit zu Grunde.

Die immanente Zusammenhanglosigkeit der Medieninhalte mit dem Gegenwartsraum belastet prinzipiell die Verstehbarkeit. Der Mensch ist gezwungen aus eigener Anstrengung die fehlenden Kontexte zu schaffen. Kindern fällt das naturgemäß schwerer bzw. stellt gar eine vollständige Überforderung dar, da sie ja erst noch für die reale

Welt die Zusammenhänge durchschauen und sich Verstehbarkeit erst noch erarbeiten müssen.

Das Erlebnis der Handhabbarkeit wird durch das prinzipielle Medienphänomen der „Teilhabe ohne die Last der Teilnahme“ verunmöglicht. An Abbildern kann man nicht teilnehmen und dadurch die eigenen Fähigkeiten erproben. Wenn sich Inhalte der Verstehbarkeit und auch der Handhabbarkeit entziehen, dann werden sie sinnlos – sie verlieren ihre Sinnhaftigkeit.

Der Seinsaspekt der Medien löst die drei Grundkomponenten des Kohärenzerlebens auf. Medien wirken destruktiv auf das Kohärenzgefühl. Das heißt auch, dass durch den Umgang mit Medien Kohärenz nicht aufgebaut werden kann. Das Kohärenzgefühl hat andere Entstehungsfelder.

Die medienpädagogische Grundforderung

Aus dieser Tatsache ergibt sich *als Grundforderung für eine am Menschen orientierte Medienpädagogik, dass sie nichtmediale Erlebnisfelder bereitstellen muss, in denen die Entwicklung des Kohärenzsинns möglich ist.*

Das Kohärenzerleben muss sich im Laufe der Kindheit und Jugend auf diesen Feldern so stark entwickeln, dass es gegenüber den Medien nicht nur bestehen bleibt, sondern auch in deren Inhalte übergreifen und diese in einen größeren Zusammenhang einordnen kann. Das prinzipiell Inkohärente muss durch die im Individuum lebende Kohärenzkraft in den allgemeinen Zusammenhang aufgenommen werden können.

Dies gilt nicht nur für die Medien, sondern für den Umgang mit jeglicher Technik. Der Umgang mit Technik führt immer in die Spezialisierung und in die Vereinseitigung. Der Zusammenhang mit dem Leben wird im konkreten Umgang mit Technik verlassen. Das erfordert, dass das Individuum aus sich, besser gesagt in sich, in einer inneren Gegenbewegung eine bewusste und gefühlte Einsicht in den Zusammenhang des eigenen speziellen Tuns mit dem Ganzen des Lebens entwickeln kann.

Für den Bereich der Medienerziehung heißt dies, den Blick vom konkreten technischen Informationsmedium weg und auf die Entwicklung des Menschen selbst zu lenken. Der Mensch steht im Zentrum. Es geht darum, Möglichkeiten und Wege zu suchen, die dem heranwachsenden Menschen erlauben, das Kohärenzgefühl optimal zu entwickeln und zu stärken.

Für die Erziehung heißt dies, konkrete Erlebnis- und Erfahrungsfelder bereitzustellen, die

- die Verstehbarkeit des eigenen Daseins und des Lebens in der Welt eröffnen.
- das Erlebnis von Bedeutsamkeit ermöglichen und damit das Gefühl für die Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens ausbilden.
- das Erlebnis der Handhabbarkeit der Lebensanforderungen erfahrbar machen.

Dies heißt, dass Medienerziehung heute nicht mehr etwas sein kann, was nur einen isolierten Teil des Stundenplans beansprucht, sondern Erziehung überhaupt muss im tieferen Sinne Medienerziehung sein. Eine moderne Erziehung, die sich an der Lebenswirklichkeit der Kinder orientiert, muss darüber nachdenken, welche Fähigkeiten den heranwachsenden Menschen mitgegeben werden müssen, damit sie später innerhalb der medialen Kultur ein im Sinne der Salutogenese kohärentes Seelenleben führen können.

Für die Schule ergibt sich daraus die Notwendigkeit einer grundsätzlichen Wandlung, wenn nicht gar eines Paradigmenwechsels, von dem aus das gesamte Schulleben unter dem Gesichtspunkt der Salutogenese neu zu betrachten ist. Die Gestaltung der Schulbauten, die Einrichtung der Stundenpläne, die Lehrpläne, die rechtliche und soziale Stellung der Lehrerinnen und Lehrer – alles muss einer gründlichen Prüfung unterzogen und vom salutogenetischen Gesichtspunkt aus bewertet werden. Allein die Tatsache, dass ein Großteil der noch arbeitenden Pädagogen gesundheitlich ausgebrannt ist und mehr als die Hälfte aller Lehrerinnen und Lehrer aus gesundheitlichen Gründen in einem Durchschnittsalter von 57 Jahren frühpensioniert wird, weist darauf hin, dass Schule derzeit kein gesunder Ort ist, und dringender Veränderungen bedarf.

Auch die Gewaltfrage zeigt sich unter dem Gesichtspunkt der Salutogenese in einem anderen Licht. Ein Mensch, der Gewaltszenen im Fernsehen sieht, wird nicht automatisch auch gewalttätig. Für die Entstehung von Gewaltbereitschaft spielen vielfältige Faktoren eine Rolle. So wie nicht jeder Raucher an Lungenkrebs erkrankt, so wird nicht jeder Mensch der häufig Gewalt in Medien wahrnimmt gewalttätig. Es kommt darauf an, welche Kräfteressourcen ein Mensch noch entwickelt hat, um ein „friedli-

cher“ Mensch zu sein. Diese Ressourcen können die jungen Menschen jedoch nur in ihrer Umgebung, vor allem in der Familie und in der Schule, gewinnen.

Was erhält den Menschen friedlich? Was erhält ihn seelisch gesund? Dies sind notwendige pädagogische Forschungsfragen, die in der Zukunft zunehmend an Bedeutung gewinnen werden.

Zum Autor: Dipl. Math. Dr. phil. Edwin Hübner, geb. 1955 in Bad Homburg v. d. Höhe. Studium der Mathematik und Physik in Frankfurt am Main und in Stuttgart. Ab 1985 Lehrer für Mathematik, Physik, Technologie und Religion an der Freien Waldorfschule Frankfurt am Main. Ab 1990 dort auch Beratungslehrer für Suchtprävention. Ab 1989 in der Lehrerbildung tätig. Ab 2001 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Pädagogik, Sinnes- und Medienökologie (IPSUM) in Stuttgart.

Literatur

ANDERS, GÜNTHER: Die Antiquiertheit des Menschen Bd. 1, München 1994, S. 100

ANTONOVSKY, AARON: Salutogenese, Zur Entmystifizierung der Gesundheit, Tübingen 1997, S. 35

BRÄMER, RAINER: Jugendreport Natur '03: Nachhaltige Entfremdung, Philipps-Universität Marburg; hrsg. von der Schutzgemeinschaft Deutscher Wald Landesverband Nordrhein-Westfalen, 2004

BRÄMER, RAINER: Der Wald als Symbol, Wie Jugendliche zu Forst und Jagd stehen; einzusehen unter: <http://www.sdr-nrw.de/aktiv/lila.htm>, 16.06.2004

BUDDEMEIER, HEINZ: Von der Keilschrift zum Cyberspace, Stuttgart 2001, S. 64f

JOHNSON, JEFFREY G.; COHEN, PATRICIA; SMAILES, ELIZABETH ET AL: Television Viewing and Aggressive Behavior During Adolescence and Adulthood, in: Science, 295, 29. März 2002, S. 2468-2471

KEILHACKER, MARTIN: Report of the Departmental Committee an Children and the Cinema, London 1950, § 135, zitiert nach: Die Filmeinflüsse bei Kindern und Jugendlichen und die Problematik ihrer Feststellung, in: Feldmann, Erich; Hagemann, Walter; Der Film als Beeinflussungsmittel, Vorträge und Berichte der 2. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Filmwissenschaft; Emsdetten (Westf.) 1955, S. 62

KUNCZIK, MICHAEL; ZIPFEL, ASTRID: Medien und Gewalt, zu finden unter: <http://www.restena.lu/iees/mediause/pdf/0202kunczik.pdf>, 03.10.2004

LAVIES 1955, zitiert nach MÜLLER, HEINZ: Kino als Zerrbild einer gesunden Willenserziehung, in: Erziehungskunst Jg. XXI, Heft 1/2, 1957, S. 42

LIEBERT, ROBERT M.: Die Wirkung von Fernseh-Brutalität auf Kinder, in: BEER, ULRICH: Aggression und Fernsehen, Gefährdet das Fernsehen die Kinder? Tübingen 1974, S. 52

MEDIA PERSPEKTIVEN Basisdaten 2002

MEDIA PERSPEKTIVEN Basisdaten 2002

MEDIA PERSPEKTIVEN 4/2004, S. 165

MEDIA PERSPEKTIVEN 12/1999, S. 610-615

ROBINSON, THOMAS; WILDE, MARTHA L.; NAVRACRUZ, LISA C.: Effects of Reducing Children's Television and Video Game Use on Aggressive Behavior, in: Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine Vol. 155 No. 1, Januar 2001, S. 17-23

RÖTZER, FLORIAN: Und Fernsehen macht – vielleicht – doch aggressiv; eingesehen am 11.03.2003 unter: <http://www.heise.de/tp/deutsch/spezial/med/14343/1.html> Telepolis 10.03.2003

ROLLER, NATHALIE: Warnung: Fernsehen senkt die Hemmschwelle, in: Telepolis, unter: <http://www.heise.de/tp/deutsch/inhalt/te/13706/1.html>, 01.12.2002

SCHIFFER, ECKHARD: Wie Gesundheit entsteht; Salutogenese: Schatzsuche statt Fehlerfahndung; Weinheim, Köln 2001, S. 30

TERVEEN, FRITZ: Bericht der Kommission für „lebende Photographien“ (1907), in: Dokumente zur Schulfilmbewegung in Deutschland, Emsdetten 1959, S. 19

WINN, MARIE: Die Droge im Wohnzimmer. Für die kindliche Psyche ist Fernsehen Gift. Wie wirkt es? Was hat es für Folgen? Und warum es nur ein Gegenmittel gibt: Abschalten! Reinbek 1979, S. 100

ZEITSCHRIFT FÜR KINDERFORSCHUNG 1912, S. 183

Stefan Hasler

Was ist Eurythmie? - Eine einführende Skizze

Der Zusammenhang von Sprache und Bewegung

Eurythmie verbindet sowohl Bewegung mit Musik und Sprache, als auch Musik und Sprache mit Bewegung. Alle drei Ausdrucksarten setzen eminent menschliche Fähigkeiten voraus und machen innere Qualitäten deutlich. Es ist nahe liegend bei dieser Verbindung, den Menschen selber als Instrument einzusetzen. Der Interpret „spielt“ somit auf sich selbst; er ist also „Marionettenspieler“ und „Marionette“ in einem.

Die Eurythmie wurde von Rudolf STEINER ab 1912 zusammen mit den ersten Eurythmistinnen entwickelt; als Bühnenkunst tritt sie seither in verschiedenen Zusammenhängen auf.

Rudolf STEINER hat den Zusammenhang von Sprache und Bewegung gründlich erforscht und seine Ergebnisse in zahlreichen Zeichnungen, Texten und Bewegungsabläufen festgehalten. Die Eurythmie stellte für ihn ein künstlerisches Feld dar, auf dem er seine Forschungsergebnisse direkt umsetzen konnte. Wenn der Mensch spricht, bewegt sich der Kehlkopf. Aber auch wenn er zuhört und Sprache wahrnimmt, bewegt sich in feiner Weise der Kehlkopf mit. Die Bewegungstendenzen des Kehlkopfes werden auf den ganzen Menschen übertragen.

Durch aktuelle Forschungsergebnisse der Kinesik lässt sich nachweisen, dass sich beim Sprechen die gesamte Körpermuskulatur vom Kopf bis zu den Füßen synchron mitbewegt. (Zudem lässt sich mit Hilfe von Hochgeschwindigkeitskameras filmen, welche Luftformen bei welchem Laut gebildet werden). Auch der Zuhörer antwortet auf die wahrgenommene Sprache mit feinen Bewegungen, die mit einer Verzögerung von 40-50 Millisekunden als unbewusste Reaktion auftreten. Genau diese feinen Bewegungsabläufe werden in der Eurythmie bewusst gemacht, aufgegriffen und auf den gesamten Bewegungsapparat, das heißt in Haltung, Gang, Gebärde etc. übertragen.

Der Wahrnehmungssinn für die eigene Bewegung wird in der Psychologie als Tiefensensibilitätssinn bezeichnet. Er meldet meist unbewusst, ob ein Bein abgewinkelt oder gestreckt ist, ob der Arm sich hebt oder in Ruhestellung verharrt. Die alltägliche Be-

wegung ist immer geprägt durch ein Bewegungsziel. Läuft der Mensch durch ein Kornfeld oder einen Bach, so passt er sich mit seinen Bewegungen der jeweiligen Situation an. Zum einen hat der Mensch durch seine Muskelbetätigung Anteil an der Bewegung und zum anderen ergreift die Außenwelt die Bewegung, indem sie der Bewegung ihre Prägung durch das Bewegungsziel gibt.

Bewegung ist nichts anderes als die Veränderung der Verhältnisse. Das wird in der Eurythmie als künstlerische Bewegung oder im Zusammenhang von Bewegung mit Sprache oder Musik praktiziert, geübt und optimiert.

Eurythmie in Schule und Therapie

Die Eurythmie hat neben der Bühnenseite auch eine therapeutische und pädagogische Seite entwickelt. Der ganzheitliche Aspekt durch die Harmonisierung von Leib, Seele und Geist wird mit jeder eurythmischen Aktion geübt und gefördert. Damit wird deutlich, welche erzieherischen und auch selbsterzieherischen Möglichkeiten darin stecken. Eurythmie als Schulfach ist eine Besonderheit der Waldorfpädagogik.

Bewusst erlebte und geführte Bewegungen und Bewegungsabläufe haben eine starke physiologische Wirkung. Damit arbeitet die Heileurythmie sehr erfolgreich mit Menschen aller Altersstufen.

Aus dem Lehrplan der Waldorfschule

Die Eurythmie ist neben Musik, Sport und Malen/Plastizieren ein Fach, das den Schüler in der Waldorfschule alle zwölf Klassen hindurch begleitet. In den ersten drei Jahren steht Eurythmie einmal wöchentlich meist mit der ganzen Klasse auf dem Lehrplan. Ab der 4. Klasse wird Eurythmie zweimal die Woche in kleineren Gruppen unterrichtet. Texte und Musikstücke werden dem Alter und dem Stoff des Hauptunterrichtes entsprechend ausgewählt, z. B.: Märchenspiele (1. Klasse), Sprüche mit Reim und Rhythmus (2. Klasse), kleine Formen mit Gedichten und musikalischen Motiven, allmählich bewusstes Erleben der Laute (3. Klasse), Alliteration, Grammatik (4. Klasse), Zweistimmige Lieder (5. Klasse), Geometrische Formen (6. Klasse), Unterschied von Dur und Moll (7. Klasse), Balladen (8. Klasse), Harmonielehre (9. Klasse), Gedichte der Moderne (10. Klasse), klassische oder romantische, große „Stücke“ (11. Klasse), Abschlussprogramm (12. Klasse) mit Aufführungen.

Es liegt natürlich in der Hand des Lehrers zu entscheiden, welche Texte und Musikstücke die Seelenverfassung der jeweiligen Schüler treffen und fördern.

Unterrichtziel

Durch das Üben der Eurythmie wird die leibliche, seelische und geistige Entwicklung des Kindes gefördert. Die Grundlage ist der fantasievolle Umgang mit der eigenen Bewegung.

Leibliche Entwicklung bezieht sich auf Koordination, Geschicklichkeit, positives Verhältnis zum eigenen Körper, Sinnesschulung.

Seelische Entwicklung bedeutet einen bewussten Umgang mit eigenen Gefühlen und Empfindungen. Anhand der Stimmungen von Kompositionen und Gedichten ist die Seele gefordert, sich darauf einzulassen und adäquat zu reagieren. Nur durch völlige Empathie kann eine Interpretation überzeugen.

Der **geistige Horizont** wird durch die Wesensbegegnung mit Lauten, Tönen, Kompositionen und Gedichten erweitert und trainiert. Der Schüler lernt „sich auszudrücken“.

Gerade das Ineinandergreifen von leiblicher, seelischer und geistiger Komponente macht das Spezifische aller eurythmischen Übungen aus. Die Seelenqualitäten von Denken, Fühlen und Wollen können in ihren Eigenheiten angeschaut werden, um dann bewusst kombiniert zu werden.

Rudolf STEINER bezeichnete die Eurythmie in ihrer pädagogischen Seite einmal als „**Seelenturnen**“. Hinzu kommt die Anforderung an die Sozialkompetenz, die in jeder Gruppenchoreographie gefragt ist.

Während der Tagung (s. Vorwort) wurden im Rahmen einer Arbeitsgruppe mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Übungen durchgeführt, die einen ersten Zugang zum Themenkreis Eurythmie eröffnen sollten. Diese werden im Folgenden beschrieben und dienen auch hier, eine erste annähernde Vorstellung zu vermitteln.

1. Übungen zur Wahrnehmungsschulung:

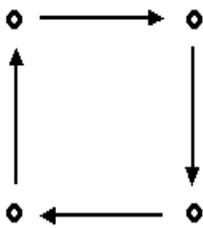
- Freies Gehen im Raum. Beobachtung seiner selbst. Wie geht es mir? Gefühle und Empfindungen benennen.
- Künstlich den Schritt verändern: Bodenkontakt nur durch Außenfuß, Innenfuß, Hacke oder Zehen, Gewicht ganz weit nach hinten, Gewicht ganz weit nach vorne. Wie verändert sich mein Lebensgefühl?
- Immer wieder die eigenen Schritte mit Hilfe der oben aufgeführten Fragen beobachten und wahrnehmen.
- Weiter gehen und dabei nur den Kopf verändern: Leicht schräg, die (spitze) Nase voraus, starren Nacken, alles von oben herab betrachten, die ganze Zeit mit dem Kopf wackeln. Die verschiedenen Phasen immer mit der Frage verbinden: Wie geht es wohl so einem Menschen?
- Vergleich mit der eigenen typischen Kopfhaltung. Wie geht es mir eigentlich? Was bin ich denn für ein Typus?
- Die Arme ganz fest an den Körper legen. Nur einen Arm schlenkern lassen, dann den anderen. „walking“, „nordic walking“, „jogging“, rennen, noch schneller. Was machen meine Arme? Wo ist mein Schwerpunkt? Wie erlebe ich die Anderen?
- Wie gehe ich? Wie geht es mir? Will ich so sein, wie ich mich jetzt wahrnehme?

2. Übungen zur Förderung der inneren Beweglichkeit:

- Ich stelle mir einen Menschen vor, der nur offen ist gegenüber der Welt und sich überall aufmachen kann. Wie gehe ich dann, was machen meine Arme, wie begegne ich meinen Mitmenschen? Welche Dynamik entsteht?
- Ich stelle mir einen zweiten Typus vor, der gerne etwas Abstand zu den Sachen hat, immer ein Abgrenzen als Stimmung ausstrahlt und der Sache zwar nahe kommt, aber trotzdem reserviert bleibt. Diesen Typus in Bewegung bringen.
- Typ Nr. 3 ist gut überzeugt von sich selbst und stellt sich immer in den Mittelpunkt. Er hat eine gute und kräftige Ausstrahlung. Wie sieht diese Bewegung aus?
- Der nächste Typus ist voller Hingabe an alles, was in dieser Welt geschieht. Seine Liebe ist überschwenglich und auf alles übertragbar.
- Der fünfte Charakter hat ein Ziel vor sich und will immer wohin. Er strahlt also Sehnsucht aus und will heraus.
- Diese verschiedenen Haltungen oder Stimmungen bestimmen das Verhältnis zu meinen Mitmenschen und zu mir selbst.
- Wie ist die Stimmung, wenn alle dieselbe Haltung einnehmen. Wie ist es, wenn sich verschiedene Typen begegnen?
- Diese Haltungen haben einen „Klang“, der sich auch in den fünf Hauptvokalen wiederfinden lässt. Sind Lautqualitäten somit ein Ausdruck meiner Seele? Können diese Facetten in gründlichem Studium parallelisiert werden?

3. Übungen zur Raumvorstellung und Sozialkompetenz:

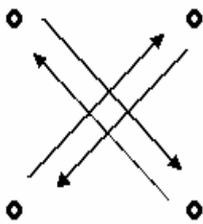
1.



- Eine vorgegebene übersichtliche Choreographie wird zu viert ausprobiert (s. nebenstehende Grafik).
- Die dabei erfahrenen Beziehungen zu den Anderen werden ausgetauscht. Ergebnis:

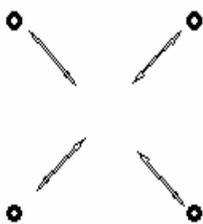
1. Weg: Ich beginne bei mir und möchte heraus zu meinem Nachbarn, lande aber mit meiner Sehnsucht im Ungewissen.

2.



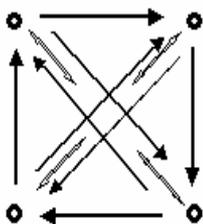
2. Weg: Durch den Richtungswechsel beginne ich noch einmal bei mir, spüre mein Gegenüber knapp an mir vorbei, und verliere mich wieder in der Weite.

3.



3. Weg: Durch die radikale Umdrehung kann ich beim dritten Versuch, sowohl auf meine beiden Nachbarn, wie auf mein Gegenüber zugehen mit offener, selbstbewusster Hingabe.

4.



- Wie kann ich diese Stimmung in Haltung und Gebärde verdeutlichen? Wo habe ich meinen Schwerpunkt, wie ist mein Schritt, welche Dynamik treibt mich? Welches Verhältnis zu meinen Mitmenschen haben meine Arme? Wie verändern sich mein Blick und meine Kopfhaltung?

Nach jeder Übung ist es sinnvoll, sich die eigenen Erlebnisse zum Bewusstsein zu bringen. Es geht, wie bei aller Kunst, auch in der Eurythmie darum, allgemeine zwar im Subjekt auftretende, aber dennoch objektive Gefühlsnuancen und Stimmungen zu beobachten und ihnen Ausdruck zu verleihen. Dabei können – vor allem unter pädagogischen Fragestellungen – drei Beobachtungs- und Beurteilungskriterien leitend sein:

1. Was habe ich gemacht?
2. Wie war die Wirkung auf mich?
3. Wie und in welcher Altersstufe kann die Übung angewendet werden?

Salutogenetische Aspekte der Eurythmie

Mit Hilfe solcher Übungen kann man erleben, dass Eurythmie sozusagen „Lebensschulung“ ist. Man kann die von ANTONOVSKY geprägten Begriffe der Salutogenese direkt übertragen. (Vgl. PATZLAFF in diesem Bd., S.15) Der Kohärenzsinn umfasst drei verschiedene Qualitäten:

Eine überschaubare Übung, wie oben beschrieben, trainiert die „Verstehbarkeit“. Die gewonnenen Erfahrungswerte sind konsistent – also nicht widersprüchlich und chaotisch, sondern folgerichtig und somit schließlich verstehbar.

Die Durchführung ist immer eine Frage der „Handhabbarkeit“. Das heißt, dass die Methode so gewählt ist, dass keine Über- oder Unterausforderung besteht, sondern dass man die Anforderung gut bewältigen kann.

Das Ideal einer Aufgabenstellung mündet natürlich in der „Bedeutsamkeit“. Man kann durch Fantasie und eigenes Zutun Situationen sinnvoll und befriedigend beeinflussen, und befindet sich damit in Einklang mit der Welt, in der man lebt.

Aus der Resilienzforschung stammt ein weiterer Faktor als Grundlage für das oben genannte Kohärenzgefühl: nämlich die gesunde menschliche Beziehung. Ehrlichkeit, Wahrhaftigkeit und Aufrichtigkeit sind bis in die Körperhaltung zu sehen. Bei oben genannten Übungen wird sofort „sichtbar“, ob eine Bewegungsaussage innerlich gedeckt ist. Zur gleichen Zeit ist die Eurythmie Hilfe zur Selbstfindung, wie ein Übungsfeld für jegliche Sozialkompetenz.

So ist die Eurythmie als Tätigkeit eine Möglichkeit, mehr und mehr Mensch zu werden.

Zum Autor: Stefan Hasler wurde 1965 in Zürich geboren. Aufgewachsen am Bodensee begann er mit zehn Jahren das Klavierspiel. Klavierstudium in Basel noch während der Schulzeit bei Alicja Masan. Klavierlehrdiplom wenige Monate nach dem Abitur. Frühe öffentliche Auftritte. Weiterer Studiengang bei renommierten Lehrern in wichtigen Musikzentren Europas, u. a. bei Prof. Jürgen Uhde in Stuttgart, Prof. Peter Solyomos an der Franz Liszt Akademie in Budapest. Gewinner mehrerer Preise und Stipendien und in der Folge Aufnahme in die Dirigierklasse bei Norman DelMar am Royal College of Music in London. 24-jährig entschloss er sich zum Studium der Eurythmie. U. a. Werner Barfod in Den Haag, Carina Schmid in Hamburg, Else Klink in Stuttgart und Elena Zuccoli in Dornach waren seine Lehrer. Diplom an der Eurythmie Schule Hamburg 1993. Seither Bühnentätigkeit, Unterricht an der Waldorfschule Hamburg-Wandsbek und Dozententätigkeit an der Eurythmie Schule Hamburg. Seit 2002 hat er einen Lehrauftrag an der Alanus Hochschule und ist der erste Professor für Eurythmie in Deutschland.

Literatur

- CAROLINE VON HEYDEBRAND: Vom Lehrplan der freien Waldorfschule. Verlag Freies Geistesleben 1990
- E. A. KARL STOCKMEYER. Rudolf Steiners Lehrplan für die Waldorfschulen, Stuttgart 1976
- RUDOLF STEINER. Eurythmie – die Offenbarung der sprechenden Seele. Rudolf Steiner Verlag 1980
- CLAUDIA WASSER-STEGEMANN. Eurythmie und Heileurythmie – ein Beitrag zum salutogenetischen Konzept der Waldorfschule. Diplomarbeit Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft 2004
- SOLVEIG WINKELMANN. Welche Bedeutung hat die Eurythmie für die Entwicklung des Jugendlichen? Diplomarbeit Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft 2004

Wilfried Buddensiek

Die Ganztagschule – Vom Provisorium zum Zukunftsmodell

Vier Milliarden Euro Fördermittel des Bundes haben auf der Ebene der Kommunen einen schulischen Reformprozess in Gang gesetzt, der ein neues Bild von Schule entstehen lässt. Die „Ganztagschule“ soll zweierlei leisten: Eine verlässliche Betreuung bis in den Nachmittag sowie die Entwicklung einer „*neuen Lernkultur* zur besseren Förderung der Schülerinnen und Schüler“ (Erlass des Schulministeriums von NRW, Februar 2003).

Dies erfordert nicht nur zusätzliches Personal, eine Veränderung der Schulorganisation sowie eine angemessene Lehrerfortbildung, sondern – nicht zuletzt – eine verbesserte räumliche Ausstattung. Um den letztgenannten Aspekt soll es nachfolgend gehen.

Einmalige räumliche Entwicklungschancen

Bei einem zehnpromzentigen Eigenanteil des Schulträgers stehen pro Ganztagsgruppe mit 25 Schülerinnen und Schüler bis zu 85.000 € für den Um-, Aus- oder Neubau von Räumen, 25.000 € für die räumliche Ausstattung und 10.000 € für Renovierungsarbeiten bzw. für die Ausstattung von Schulhöfen zur Verfügung. Diese Förderung ist bis zum Jahr 2007 befristet.

Bei der derzeitigen Umgestaltung herkömmlicher Halbtagsschulen zu Schulen mit Ganztagsangeboten wird in der Regel davon ausgegangen, dass ein zusätzlicher Raumbedarf für die Mittagsverpflegung sowie für die Nachmittagsbetreuung einer oder mehrerer Ganztagsgruppen entsteht. Investitionsmittel werden dementsprechend für den Bau und die Einrichtung von (Ausgabe-)Küchen, Speiseräumen und Räumen für das Küchenpersonal eingefordert. Zumeist werden auch für das Betreuungspersonal und für die einzelnen Betreuungsgruppen besondere Räume geplant, die sich zum Lesen, zum Ausruhen, zum Toben, zur Arbeit mit dem PC, zum Basteln, zum Spielen sowie zur Hausaufgabenbetreuung eignen sollen. An die Umgestaltung der vorhandenen Klassenräume für den Vormittagsbetrieb wird häufig nicht gedacht.

Räumliche Trennung zwischen Vormittag und Nachmittag

Aus zwei Gründen wird vielfach davon ausgegangen, dass die Nachmittagsbetreuung nicht in den vormittags genutzten Klassenräumen stattfinden kann bzw. sollte:

1. weil sich eine Betreuungsgruppe aus Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Klassen und Altersgruppen zusammensetzt, die die räumliche Ordnung des Vormittagsbetriebs stören könnten.
2. weil sich die Nachmittagsbetreuung vom schulischen Vormittag inhaltlich unterscheidet und deshalb eine andere Raumausstattung erfordert.

Zu diskutieren bleibt, wie stichhaltig diese Begründungen aus pädagogischer, schulorganisatorischer und bildungspolitischer Perspektive sind.

Bei abnehmenden Schülerzahlen verfügen einige Schulen über die für die Nachmittagsbetreuung notwendigen zusätzlichen Raumkapazitäten. Im Regelfall dagegen entsteht mit jeder neuen Betreuungsgruppe ein wachsender Raumbedarf, der vielfach – mit erheblichem Kostenaufwand – durch den Umbau von leerstehenden Hausmeisterwohnungen, den Ausbau von Dachgeschossen bzw. Kellerräumen bzw. durch Erweiterungsbauten befriedigt wird. Diese letztlich flächenintensive Raumplanung wird sich aus kapazitären bzw. finanziellen Gründen allerdings nur so lange als tragfähig erweisen, wie die Ganztagsbetreuung für eine verhältnismäßig kleine Zahl von Schülerinnen und Schülern angeboten wird. Zudem ist das Planungskonzept aus pädagogischen Gründen fragwürdig: *Wohin führt die inhaltliche, personelle, zeitliche und räumliche Trennung zwischen der Vormittagsschule und der Nachmittagsbetreuung? Wie soll sich daraus eine Ganztageseinrichtung entwickeln, in der sich eine „neue Lernkultur“ zu etablieren beginnt?*

Wenn das Etikett „Ganztagschule“ mehr sein soll als die Bezeichnung einer Mogelpackung, darf sich die pädagogische schulorganisatorische und räumliche Planung nicht allein auf die Abdeckung eines wachsenden Betreuungsbedarfs beschränken, sondern muss sich verstärkt auf eine neue Rhythmisierung des Schultags und die Etablierung einer neuen Lernkultur konzentrieren. Dabei reicht es nicht aus, für zusätzliche schulische Aufgaben oder Funktionen zusätzliche Räume zu planen, die im patchwork-Verfahren an die bestehenden Räume angefügt werden. Ein räumliches Flickwerk mag als Provisorium hilfreich sein, ist aber noch weit von einer dauerhaft tragfähigen Lösung entfernt, die an internationale Ganztags-Standards heranreicht. Die bil-

dungspolitisch proklamierte „Schule der Zukunft“, in der ehemalige Unterrichtsräume zu „Lernlandschaften“ werden sollen, erfordert einen *ganzheitlich-integrativen* Planungsansatz.

Vom additiven zum integrativen Raumkonzept

Eine neue Rhythmisierung des Schulalltags lässt sich am besten dort realisieren, wo Schulen *eigene Ganztagszüge* aufbauen. Spielen und Lernen, angeleitetes Arbeiten und selbständiges Tun lassen sich am besten miteinander vernetzen, wenn dafür ein kompletter Schultag und ein geeignetes räumliches Umfeld zur Verfügung stehen. Zeiten von Anspannung und Entspannung, von Ruhen und Toben lassen sich lernförderlich arrangieren, wo ein ganzer Tag von *allen* Kindern einer Klasse zeitlich flexibel genutzt werden kann. Eine neue Lernkultur wird sich vor allem dort entfalten, wo Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher, Sozialpädagoginnen und -pädagogen und andere pädagogische Fachkräfte nach neuen Arbeitszeitmodellen mit „ihren“ Ganztagsklassen in *klar gegliederten räumlichen Einheiten* zusammen arbeiten. Eine erhöhte Präsenz des pädagogischen Personals und der Wunsch nach Begegnung „auf gleicher Augenhöhe“ setzen freilich voraus, dass dem heterogen zusammengesetzten Pädagogenteam einer Ganztagsklasse oder eines Ganztagszuges Arbeitsplätze zur Verfügung stehen, die sich sowohl für gemeinsame Planungsgespräche als auch für eine konzentrierte Einzelarbeit eignen.

Herforder Qualitätskriterien

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen und der Grundsatzentscheidung aller elf Herforder Grundschulen für die Einrichtung eigener Ganztagszüge hat die Stadt Herford nach einem Besuch schwedischer Ganztagschulen in Zusammenarbeit mit dem Verfasser Qualitätskriterien *für die Raumgestaltung und -ausstattung von Ganztagschulen* entwickelt, die nachfolgend in gekürzter Form wiedergegeben werden.

1. Jeder Ganztagszug bildet eine eigene soziale und räumliche Einheit, die zur übrigen Schule einerseits abgegrenzt, andererseits aber auch offen ist. Das räumliche wie auch das soziale Verhältnis von Offenheit und Geschlossenheit wird durch die jeweiligen pädagogischen Zwecke bestimmt und lässt sich je nach Bedarf flexibel gestalten (z. B. Glaselemente).
2. Jede soziale Einheit verfügt über vier Lernräume mit einer Größe von jeweils mindestens 2,5 m²/Kind sowie über einen oder mehrere flexibel nutzbare Nebenräume.
3. Die Lernräume und Nebenräume für die Klasse ... sind so zueinander angeordnet und miteinander verbunden, dass sie flexible Nutzungsmöglichkeiten für die integrierte Eingangsphase bieten.
4. Die Lernräume sind so zugeschnitten, ausgestattet und möbliert, dass sie den Qualitätsmaßstäben für eine gesundheits- und kommunikationsfördernde Lernraumgestaltung entsprechen.
5. Den einzelnen Lernräumen oder der sozialen Einheit sind eigene Toilettenräume zugeordnet.
6. Der hinreichend ausgestattete Personalarbeitsraum für das Team des Ganztagszuges befindet sich entweder im Bereich der sozialen Einheit oder aber ist von dort auf kurzem Weg erreichbar.
7. Der Schulhof lässt sich für die Ganztagschüler auf möglichst kurzem Weg erreichen. Ebenerdige Lernräume verfügen nach Möglichkeit über einen direkten Ausgang auf den Schulhof bzw. auf eine klasseneigene Terrasse (mit Schulgarten).
8. Zur gezielten Förderung der Esskultur sowie zur besseren Diagnose und Therapie von Verhaltensauffälligkeiten wird das Mittagessen in den Lernräumen oder in *kleinräumig* untergliederten Speiseräumen eingenommen. Bei einer Mittagsverpflegung im Klassenzimmer wird sichergestellt, dass die eingesparte Fläche für die

Mensa zur Erweiterung des Lern- und Lebensraums im jeweiligen Ganztagszug dient (0,66 m²/Kind).

9. Der sozialen Einheit eines Ganztagszuges sollen in der Schule folgende weitere Räume für eine temporäre Nutzung zur Verfügung stehen:

- ein Forum mit Bühne, eine Aula oder vergleichbare Räume
- ein Selbstlernzentrum mit Bibliothek und Mediothek
- ein Ort zum Musizieren
- ein Werkraum
- eine Sporthalle
- ein spezieller Toberaum, soweit aufgrund der sonstigen Raumausstattung bzw. aufgrund der Schülerpopulation erforderlich
- spezielle Ruhe- und Entspannungsräume, soweit keine hinreichenden Ruhe- zonen in den übrigen Räumen vorhanden sind, bzw. die spezielle Schüler- population dies erfordert.

Diese Räume sollten möglichst in der Nähe der Ganztageseinheit liegen.

10. Breite Flure bekommen – unter Beachtung des Brandschutzes – offiziell eine dop- pelte Funktion als Fluchtwege (mit Mindestbreite) und als (fest installierte) Ruhe- Kommunikations- und Arbeitszonen.

Im Unterschied zu der zuvor skizzierten additiven Planung für den Nachmittagsbetrieb zielt der integrative Herforder Planungsansatz auf eine pädagogisch funktionale Um- gestaltung von Unterrichtsräumen zu *ganztätig* und *flexibel* nutzbaren Lern- und Le- bensräumen.

Tabelle: Additives oder integratives Ganztagsangebot?

Additives Modell	Integratives Modell
<ul style="list-style-type: none"> • herkömmliche Halbtagschule mit Mittagessen und fakultativer Nachmittagsbetreuung • inhaltliche, zeitliche und personelle Trennung von Schul- und Sozialpädagogik • wechselnde Sozialverbände und verschiedene Verantwortungseinheiten zwischen Vormittag und Nachmittag • unterschiedliche Förderung von Halbtags- und Ganztagschülern • räumliche Trennung: Lernraum / Lebensraum, alte, kleine Unterrichtsräume neben neu ausgestatteten Betreuungsräumen mit kindgemäßer Wohlfühlatmosphäre • hoher Raum- und Möbelbedarf durch Funktionstrennung und zeitlich geringer Nutzung (Speiseraum, Hausaufgabenraum, Ruheraum, Toberaum, Werkraum, Medienraum/PC, eigener Gruppenraum pro 25 Kinder – vgl. Jugendhilfe aktuell 3/2004, S. 21 f) 	<ul style="list-style-type: none"> • mindestens einzügig geführte Ganztagsklassen mit rhythmisiertem Lernen und neuer Lernkultur • inhaltliche, zeitliche und personelle Vernetzung von Schul- und Sozialpädagogik • gleicher Sozialverband / gleiche Verantwortungseinheit am Vormittag und Nachmittag • Förderung der Sozialkompetenz aller Kinder einer Klasse • räumliche Integration Lernraum + Lebensraum wohnlich eingerichtete Lernräume verbunden mit multifunktionalen, kindgemäß ausgestatteten Nebenräumen • begrenzter Mehrbedarf an Räumen und Möbeln bei einer zeitlich gegliederten multifunktionalen Raumnutzung (erweiterte Lernräume als Speise-, Hausaufgaben- und Gruppenräume, Nebenräume mit Ruhe-, Lese- und Medienecke – vgl. Modellprojekt Landsbergerstraße, Herford)

Fortsetzung der Tabelle: Additives oder integratives Ganztagsangebot?

Additives Modell	Integratives Modell
<ul style="list-style-type: none"> • mindestens 2,5 Stühle / Kind • mindestens ein zusätzlicher Raum pro Betreuungsgruppe ohne Verbesserung der Lernraumqualität • geringer Veränderungsbedarf am Konzept der Halbtagschule bzw. des Kinderhorts, geringer Kooperationsbedarf zwischen Lehrern und Erziehern • alte Arbeitszeit- und Arbeitsraum - Konzepte möglich • relativ geringer pädagogischer und architektonischer Planungsaufwand (vgl. Landesjugendamt / VS) • Risiko: Kontraproduktive Kluft zwischen Lern- und Freizeitwelt, unattraktives Modell für bildungsinteressierte Eltern • Gesamturteil: Nahe liegende und verbreitete Standardlösung mit bescheidenem Bildungswert / Übergangslösung für kleine Schülerzahlen / relativ hohe Investitionskosten pro Schüler 	<ul style="list-style-type: none"> • ca. 1,25 Stühle / Kind • etwa ein halber zusätzlicher Raum pro Klasse bei deutlicher Verbesserung der Lernraumqualität • grundlegender Veränderungsbedarf am curricularen und pädagogischen Konzept der Schule, hoher Kooperationsbedarf zwischen Lehrern und Erziehern • neue Arbeitszeit- und Arbeitsraum – Konzepte erforderlich • hoher pädagogischer und architektonischer Planungsaufwand (vgl. Modellprojekt Herford) • Risiko: Überlastung von Schulleitung und Kollegien durch kumulierende Reformansprüche bei qualitativ und quantitativ unzureichender Personalausstattung • Gesamturteil: international konkurrenzfähiges Bildungskonzept / Zukunftsmodell für große Schülerzahlen / relativ niedrige Investitionskosten pro Schüler

Vom isolierten Klassenzimmer zur transparenten Arbeitseinheit

Die Bildung dezentraler Arbeitseinheiten, die an neueren schwedischen Schulen inzwischen üblich ist, gewinnt auch für die deutsche Schulentwicklung an Bedeutung. Dies gilt sowohl für die Einrichtung von Ganztagszügen, als auch für die integrierte Eingangsphase, die eine enge Zusammenarbeit zwischen den Klassen 1 und 2 erfordert. Eine in vielen Altbauten realisierbare und kostengünstige Umbauvariante wurde im Rahmen eines Herforder Modellprojekts in den Sommerferien 2004 realisiert und wird derzeit zunächst mit zwei ersten Klassen erprobt.

Die Grundidee ist einfach. Den Kindern im zukünftigen Ganztagszug wird ein um 50% erweiterter Lern- und Lebensraum zugestanden. Deshalb werden drei möglichst nebeneinander liegende Klassenräume zu einer räumlichen und sozialen Einheit für zwei Klassen umgebaut. Dafür werden die beiden Zwischenwände zum mittleren Klassenraum auf einer Länge von ca. 5 Metern eingerissen und – ab einer Höhe von ca. 100 cm – durch eine transparente Glaswand mit (Schiebe-)Tür ersetzt. Die beiden außen liegenden Räume werden weiterhin als Klassenzimmer genutzt, während der mittlere Raum beiden Klassen als Multifunktionsraum dient. Kuschel- und Leseecken, Medien- und Bastelecke, Aquarium und Küchenzeile oder auch Regale für Spiele und Freiarbeitsmaterialien, die die Bewegungsfläche im Klassenzimmer verringern, können in den Multifunktionsraum ausgelagert werden. Bei einer geschickten Möblierung lässt sich eine freie Mitte im Klassenraum schaffen, in der sich u. a. ein Stuhlkreis ohne Umräumen der Schultische bilden lässt. Nach kollegialer Absprache sind vielfältige Nutzungsvarianten der drei Lernräume denkbar:

- Freiarbeit, Stationenlernen, Projektarbeit u. a., bei denen sich die Schüler und Schülerinnen der sozialen Einheit beliebig mischen und über die drei Räume verteilen, die ggf. auch von *einer* Aufsichtsperson zu überschauen sind.
- Unterricht in den beiden Klassenräumen sowie eine Fördergruppe im mittleren Raum.
- Wechselweise Nutzung des mittleren Raums durch jeweils eine der beiden Klassen.
- Gemeinsame Nutzung des Multifunktionsraums durch Schüler und Schülerinnen beider Klassen.

Sofern sich die Klassenräume problemlos mit Essenswagen erreichen lassen, können sie – bei einer angemessenen räumlichen Ausstattung – in Eigenverantwortung der

Lerngruppen als Speiseräume genutzt werden und den beiden Ganztagsklassen am Nachmittag für vielfältige Aktivitäten dienen.

Während bei einer additiven Raumplanung neben einer Mensa in der Regel eigene Räume für die Nachmittagsbetreuung benötigt werden, die viel zusätzliche Fläche beanspruchen, aber kaum Verbesserungen für den Schulbetrieb am Vormittag bringen, eröffnet das integrative Raumkonzept mit transparenten Arbeitseinheiten bei einem verhältnismäßig geringen räumlichen Mehrbedarf neue pädagogische Perspektiven – für den *ganzen Tag*.

Inwieweit diese neuen Möglichkeiten zur Zusammenarbeit des pädagogischen Personals sowie zur Entwicklung einer neuen Lernkultur genutzt werden, hängt maßgeblich von einer dezentralisierten Schulorganisation, einer angemessenen Lehrerfortbildung sowie der schulinternen Personalpolitik ab. Aber das ist ein weiteres Thema, das an dieser Stelle nicht vertieft werden kann.

Zum Autor: PD Dr. Wilfried Buddensiek, Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften: Schulpädagogik, Gesellschaftswissenschaften und Didaktik des Sachunterrichts, Arbeitsschwerpunkte: Gesundheitsfördernde Schulentwicklung, Arbeitsplatzanalysen, kommunikationsfördernde Lernraumgestaltung, teamorientierte Lernverfahren und Schulorganisation, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.

Literatur

BUDDENSIEK, W.: Zukunftsfähiges Leben in Häusern des Lernens. Verlag Die Werkstatt, Göttingen 2001

BUDDENSIEK, W.: Zukunftsfähige Lernraumgestaltung: In : Herzig / Schwerdt (Hg.) Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik? – Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem, 2002

Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung Band 5, (Hrsg. PLAZ) Münster: LIT Verlag, S. 147 – 161.

BUDDENSIEK, W.: Lern- und Lebensraum (Ganztags-) Schule. Schularchitektur als dritter Pädagoge. In: Pluspunkt Nr. 1, Universum Verlag, Wiesbaden 2005

FREY, B.: Ganztags als kommunale Gestaltungsaufgabe. ein Praxisbericht aus NRW. Arbeitshilfe 4 der deutschen Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.). Berlin www.djks.de, 2005

Schulverwaltung spezial: Ganztagsschulpraxis – Beispiele von Schulen. Sonderausgabe zu Schulverwaltung Heft 1/2005. Hrsg. K. Rother, Schulamt Hamburg 2005

Die Offene GanzTagsschule im Primarbereich (OGS) in Nordrhein-Westfalen

Einleitende Bemerkungen

Bereits in den 90er Jahren reagieren das Land NRW und die kommunalen Schulträger auf den steigenden Betreuungsbedarf im Grundschulalter mit der Einrichtung von kleinen Betreuungsangeboten, im Hort und Schulkinderhäusern (Schule von acht bis eins, 13plus P und Silentien, MSWF, 2001). Dabei geht es darum, den Kindern vor Schulbeginn, über Mittag und schließlich auch bis zum frühen Nachmittag eine verlässliche Betreuung anzubieten. Hausaufgabenbetreuung, Mittagsverpflegung und offene Spielangebote werden von ‚schulfremden‘ Personen an diesen Schulstandorten neben dem traditionellen Bildungsangebot vorgehalten (HAENISCH, WILDEN, 2003, S. 18). Damit werden Schulträger und Schule in einen Kooperationsauftrag gestellt, der traditionell nicht im Selbstverständnis der Schule verankert ist.⁶ Eine umfangreiche Evaluationsstudie dieser Betreuungsangebote legen HAENISCH/WILDEN 2003 vor (HAENISCH, WILDEN, 2003, S. 18). Die breite Akzeptanz dieser Angebote bei der Elternschaft steht danach außer Zweifel, allerdings werden auch Schwachstellen erkennbar, die in der Zukunft abzubauen bzw. zu vermeiden sind. Es handelt sich um folgende Inhalte, deren Fehlen oder nicht hinreichende Ausstattung beklagt wird (HAENISCH, WILDEN, 2003, S. 30ff.):

- sozialpädagogisch geschultes Personal,
- Anzahl von Räumen und Freiflächengestaltung,
- Fortbildungsangebote für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im GanzTag,
- Zeit für notwendige Absprachen.

Die Ergebnisse der PISA-Studie, sowie weitere Daten aus dem Jugendhilfebereich zu dem Problem der Betreuungsbedarfe (Gutachten der Landesjugendämter Rheinland 2001, Westfalen-Lippe 2000) machen deutlich, dass um die Jahrtausendwende nur vier Prozent der Grundschul Kinder in einer Betreuungsform sind, Bedarfe aber für

⁶Zur Unterstützung dieses Auftrages werden Lehrerstunden aus Rundungsgewinnen angeboten. Siehe Erlass des KM vom 17.6.1994.

jedes vierte Grundschulkind angemeldet werden. Die vorhandenen Hortplätze sind einerseits Kosten intensiv, andererseits stagniert der Ausbau. Die politische Reaktion auf die erkennbar werdenden Bedarfe in NRW führen dazu, dass das Konzept der Offenen Ganztagschule (OGS) für den Primarbereich im Februar 2003 veröffentlicht wurde (MSJK 2003a).

Die offene Ganztagsgrundschule (OGS) – Rahmenbedingungen

Die OGS wird aus vier Quellen finanziert: aus Bundesmitteln, aus Landesmitteln, aus kommunalen Mitteln und aus Elternbeiträgen. Die Bundesregierung hat den Ländern mit der Auflegung des Programms ‚Bildung, Erziehung und Betreuung‘ vier Milliarden Euro für die Einrichtung von Ganztagsangeboten im Schulbereich zur Verfügung gestellt. NRW erhält ein Los in Höhe von 914 Millionen Euro. Diese Summe wird im Zeitraum von 2003 bis 2008 an die Antragsteller nach einem festgesetzten Schlüssel vergeben: für eine Gruppe von 25 Kindern im Ganztage erhält der Schulträger 115.000 Euro Investitionsmittel. Damit sollen Neu- und Umbauten, Einrichtung und Außenanlagen für den Ganztage geschaffen werden (MSJK, 2003b). Mit dem Gesamtvolumen von 914 Mio. Euro könnten 7950 Gruppen mit jeweils 25 Kindern bedient werden; das sind insgesamt etwa 200.000 Kinder. Die neue Landesregierung beabsichtigt, bis 2010 diese Zahl noch zu übertreffen.

Das Land unterstützt die Einrichtung der OGS mit einem finanziellen Beitrag für die laufenden Kosten. Es wird eine pro-Kopf-Prämie gezahlt, die entweder in Form von 615 Euro pro Kind und zusätzlich 0,1 Lehrerstunden je 25 Kinder oder in Form von 820 Euro pro Kind in Anspruch genommen werden kann.

Die Kommune ist verpflichtet, mindestens weitere 410 Euro pro Kind aufzubringen. Sie kann diesen Betrag teilweise reduzieren, indem sie den Elternbeitrag einbehält. Die Eltern sollen einen Beitrag von bis zu 100 Euro im Monat zahlen. In der Regel ist der Beitrag analog zu den Beiträgen für Kindertageseinrichtungen gestaffelt.

Im Überblick ergibt sich für die Finanzierung also folgendes Bild:

Investitionsmittel des Bundes 115. 000 Euro pro 25 Kinder im GanztTag	
+	
Gesamtförderung pro Kind 1.230 Euro	
2/3 Land	1/3 Kommune
615 Euro pro Kind und 0,1 Lehrerstunde á 25 Kinder oder 820 Euro pro Kind	420 Euro pro Kind
+	
Elternbeitrag bis zu 1.000 Euro pro Kind	

Bleibt die Frage zu beantworten, aus welchem Grund das Land eine Prämie von 1.230 Euro festsetzt. Diese Summe leitet sich aus den Kosten ab, die für einen Grundschüler im Jahr durchschnittlich anfallen: Es sind 2.044 Euro. Dieser Betrag wird für ein Zeitkontingent von durchschnittlich 25 Schüler-Wochenstunden benötigt. Im GanztTag bleibt der Schüler etwa 60 Prozent länger in der Schule. 60 Prozent der Halbtagskosten ergeben den Betrag von 1.230 Euro (-> $2.044 \times 0,6 = 1.230$).

Die neue Landesregierung beabsichtigt, diese Rahmenbedingungen zu verbessern, mit konkreten Vorgaben wird im Herbst 2005 zu rechnen sein.

Der Runderlass fordert den Schulträger auf, ein GanztTagskonzept zu entwickeln, das von der jeweiligen Schulkonferenz bestätigt wird. Er soll eine Schulstandortplanung im Verbund mit der Jugendhilfeplanung durchführen. Partner im GanztTag sollen genannt und danach ausgesucht werden, dass Förderung, Bildung und Betreuung gewährleistet werden. Die demographische Entwicklung in der Primarstufe bis 2015 fordert besondere Aufmerksamkeit: Obwohl landesweit mit einem Schülerzahlrückgang von bis zu 14 Prozent zu rechnen ist, fällt dieser Rückgang regional sehr unterschiedlich aus. Ohne eine genaue Analyse des Raumbestandes und der Raumqualität

sowie der Möglichkeiten, für den GanztTag angemessene Verhältnisse schaffen zu können, lässt sich eine begründete Investition in den Schulstandort nicht legitimieren. Diese Hinweise treffen auch auf die Ergebnisse einer Untersuchung des Landesrechnungshofes vom Sommer 2005, wonach eine nicht unerhebliche Zahl von Grundschulen bereits unterfrequent geführt werden und die Schulstandortplanung zumindest aus Kostensicht nicht optimal verfolgt wurde. Eine hinreichende Planungsgrundlage ist nicht nur für diesen Entwicklungsprozess dringend anzumahnen, sondern sollte auch Grundlage für den Plan der neuen Landesregierung sein, wonach die Grenzen der Schuleinzugsgebiete ab 2008 aufgehoben werden sollen.

Die offene Ganztagsgrundschule und Entwicklungsperspektiven

Finanzielle Ausstattung

Die Erfahrungen aus der ersten Anmelderunde, an der sich 235 Grundschulen mit etwa 12.000 Kindern beteiligen, zeigen, dass sich „Mini- und Maxi-Modelle“ der OGS entwickeln. Auf Grund der unterschiedlichen finanziellen Lage in den einzelnen Kommunen kürzen die einen ihren Beitrag mit Hilfe des gesamten Elternbeitrages auf bis zu 820 Euro pro Kind. Andere geben ihren kommunalen Anteil voll ein und stellen den Elternbeitrag ungekürzt zur Verfügung. Dadurch ergeben sich Summen von etwa 1.680 Euro pro Kind. Wohlhabende Kommunen, aber auch Kommunen, die der Einrichtung der OGS einen hohen politischen Stellenwert beimessen, geben weitere kommunale Mittel, so dass sogar Beträge von über 2.000 Euro pro Kind zustande kommen.

Trägerschaften und Personal

Die OGS wird zunächst von der kommunalen Schulverwaltung eingerichtet. Diese kann Dritte mit der Trägerschaft beauftragen. Tatsächlich übernehmen Träger der freien Wohlfahrt, der Jugendhilfe, gelegentlich aber auch gemeinnützige GmbH oder kommunale Verwaltungseinheiten diese Aufgabe. Die Träger verfügen in der Regel über Leitungs- und Betreuungspersonal, das im GanztTag neue Aufgaben erhält.

Der GanztTag benötigt als wöchentliches Deputat am Vormittag etwa zehn Stunden, am Nachmittag weitere 15 Stunden für Betreuung, bis zu 15 Stunden im Verpflegungsbereich sowie zehn Stunden für Hausaufgabenbetreuung und fünf bis 15 Stunden für Kursangebote. Je nach finanzieller Ausstattung der OGS können diese Bedarfe an wenige Personen mit hoher Wochenstundenzahl oder mehrere Personen mit geringer Wochenstundenzahl vergeben werden. In der Praxis zeigt sich, dass die Schulen eine

Betreuungssäule mit gut qualifizierten Personen aufbauen, die in unterschiedlichem Umfang durch Kursangebote ergänzt wird. Nur wenige Schulen können/wollen sich ein breitgefächertes Kursangebot leisten. So treten in der OGS in der Regel drei bis fünf, seltener bis zu 15 Personen neben dem Lehrerkollegium auf.

Konzeption oder Konzepte

In der Öffentlichkeit wird die Forderung erhoben, bereits mit der Einrichtung der OGS ein pädagogisches Konzept vorzulegen. Diese Forderung kann nicht erfüllt werden, weil von einem Entwicklungsprozess auszugehen ist, der an den einzelnen Schulstandorten sehr unterschiedlich verlaufen wird. Berechtigt ist die Erwartung, programmatische Aussagen vorzufinden, die das Ergebnis konsensuell entwickelter Handlungsprinzipien darstellen und die den Stand der Diskussion wiedergeben. Im Verlauf der Kooperation aller beteiligter Gruppen lassen sich Teilbereiche identifizieren, die vordringlich einer konzeptionellen Überplanung und Gestaltung unterzogen werden müssen. Es sind die Bereiche Raum, Verpflegung und Außenflächen, gefolgt von pädagogischen Handlungsfeldern wie Hausaufgaben, Freizeitgestaltung, individuelle Förderung. Die Offenheit der Entwicklungsmöglichkeiten und der erkennbar werdende breite Ausstattungskorridor provozieren den Wunsch nach Qualitätssicherung, dem im Sommer 2005 mit der Einrichtung von 28 Qualitätszirkeln entsprochen wurde.

Schulraum

Zur Beantwortung der Frage, nach welchen Grundsätzen die Raumgestaltung (z. B. Größe, Lage im Schulbereich, Funktionsflächen, Ausstattung) im GanzTag erfolgen soll (BMBF, 2003), kann zunächst auf die einschlägigen Standards des Schulbaus zurückgegriffen werden. In NRW werden bis 2002 Flächengrößen pro Kind genannt: $2,5\text{m}^2/\text{Raum}/\text{Kind}$ und $5\text{m}^2/\text{Außenfläche}/\text{Kind}$ (MSW, 1995). Baumaßnahmen für den GanzTag sind nicht durch Standards begrenzt, vielmehr kann im gegebenen finanziellen Rahmen frei nach geeigneten Lösungen gesucht werden. Diese Einstellung findet sich bereits 1992 in einem Erlass des Innenministeriums, der sich auf die zusätzlichen Raumbedarfe des Betreuungsangebotes „acht bis eins“ bezieht (INNENMINISTERIUM NRW, 1992). Tatsächlich haben sich einige Kommunen auf den Weg gemacht, z. B. in Schweden nach Anregungen zu suchen, Eltern- und Lehrerwünsche zu ermitteln, wissenschaftlichen Fachverstand hinzuzuziehen. Ohne die Einrichtung ressortübergreifender Arbeitsgruppen und meinungsbildender Verfahren ist die notwendige Prozesssteuerung nicht denkbar. Auf der anderen Seite des erkennbaren Entwicklungskorri-

dors finden sich Schulstandorte, die über Nutzung freistehender Klassenräume für den GanzTag nicht hinauskommen.

Grundschulkinder verbringen am Vormittag etwa 1.000 Stunden im Jahr in der Schule, mit dem GanzTag kommen etwa 600 weitere Stunden hinzu. Kinder im GanzTag leben damit gut zwei Drittel ihrer täglichen Wachzeit in der OGS. Es leuchtet unmittelbar ein, dass die Maßstäbe der Raumgestaltung einer Halbtagschule verworfen werden müssen. Lösungen für den GanzTag entwickeln sich derzeit überall im Land, es wird eine eigene Aufgabe sein, Qualitätsstandards zu formulieren (BUDDENSIEK, 2001).

Verpflegung

Die Verpflegung im GanzTag unterliegt den einschlägigen Gesetzen für Gemeinschaftsküchen.⁷ Diese Regelungen setzen Standards für Raum- und Gerätehygiene, sie steuern das Verhalten des Personals und bestimmen Verantwortlichkeiten. Die Verpflegung im GanzTag muss eine „gute“ Verpflegung sein, d. h. sie muss den ernährungsphysiologischen Bedürfnissen der Altersgruppe entsprechen (AID, 2001). Zugleich geht es aber auch um soziales, kulturell geprägtes Lernen in der Gruppe wie Tischsitten, Ämterübernahme und wechselnden Verantwortlichkeiten zur Aufrechterhaltung bestimmter Rituale (AID, 2003).

Schulaußenflächen

Die Schulaußenflächen sind für den kurzfristigen Aufenthalt am Vormittag gedacht, etwa 1,2 Stunden halten sich die Kinder dort täglich auf. Im GanzTag verändern sich die Ansprüche gegenüber diesen Flächen: Sie sind Aufenthaltsraum, Spielfläche, Rückzugsbereich und Lernanregung zugleich, die Aufenthaltsdauer kann täglich mehr als 1,5 Stunden betragen. Es liegt auf der Hand, die vorhandenen Flächen zu überplanen. Das Nutzungsangebot der Schulflächen steht besonders im innerstädtischen Bereich in einem engen Verhältnis zu den Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten im Wohnquartier: Je schlechter sich das Wohnumfeld als ‚Aktionsraum‘ eignet (BLINKERT, 1999, S. 121ff), desto mehr übernimmt der GanzTag kompensatorische Aufgaben. In den vergangenen Jahren wurde an vielen Standorten die Schulhofgestaltung bereits verbessert, indem Beteiligungsmöglichkeiten an der Schulflächengestaltung für Schülergruppen geschaffen und altersgemäße Funktionsbereiche entwickelt wurden.

⁷ Lebensmittelhygieneverordnung (LMHV) und Infektionsschutzgesetz (IfSG)

Für den GanzTag müssen neue Merkmale hinzutreten: Erfahrungen mit Wasser und Feuer, mit Pflanzen, mit Jahreszeiten bezogene Arbeitsabläufe und mit Tierhaltung.

Organisation des GanzTags

Der Runderlass zur Organisation des GanzTags lässt offen, in welchem Verhältnis sich die bestehende Halbtagschule zum GanzTag entwickelt. In der Praxis finden sich zunächst additive Lösungen, daneben nur wenige integrative Lösungen. Das additive Modell entwickelt eine zweite Organisations- und Trägerstruktur neben der Halbtagschule, es nimmt Kinder aus allen Klassen und Jahrgängen der Grundschule auf, bildet neue Gruppen und führt diese über den Mittag bis in den späten Nachmittag. Das integrative Modell ist nur möglich, wenn eine Klasse geschlossen für den GanzTag gemeldet wird. Für diese Gruppe kann ein eigener Wochenstundenplan erarbeitet werden, bei dem eine Vermischung von schulischen Pflichtangeboten mit Kursen oder Betreuungsphasen erfolgt, z. B. unter Berücksichtigung der physiologischen Leistungskurve der Kinder. Eine solche Organisation setzt voraus, dass Lehrerstunden flexibel auch am Nachmittag eingeplant werden können.

Für beide Organisationsformen entwickelt sich ein Abstimmungsbedarf, der neue zeitliche Ressourcen verlangt, der auf Seiten der MitarbeiterInnen im GanzTag als Überstunden, auf Seiten der LehrerInnen als Arbeit in der Schule zu verstehen ist. Beide Bedarfe verlangen nach Regelungen, die bisher nur im Ansatz zu erkennen sind.

Fortbildungsbedarfe im GanzTag

MitarbeiterInnen im GanzTag rekrutieren sich aus unterschiedlichen Professionen, die eher wenig Erfahrung mit den Anforderungen dieser für sie neuen Berufsrolle haben. Entsprechend werden Fortbildungsbedarfe angemeldet, die bisher mit folgenden Angeboten aufgefangen werden:

- Fortbildungskurse von Weiterbildungsträgern, finanziert mit Geldern des Landes (MSJK, 2002) und durch Teilnehmerbeiträge,
- Fortbildungskurse der VHS, mischfinanziert durch die Kommune und Teilnehmer,
- Fortbildungskurse der Träger im GanzTag (z. B. AWO, Caritas),
- Fortbildungskurse der Landesjugendämter (KOERNER, 2000).

Es haben sich örtlich interessante und empfehlenswerte Angebote entwickelt, über die auf www.goes.nrw.de berichtet wird. Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung richtete im September 2004 am Landesinstitut für Schule ein Büro ein, über das Fortbildungsbedarfe im GanzTag in den folgenden drei Jahren organisiert und finanziert werden können.

Beratungssysteme für den GanzTag – Beratergruppe im GanzTag

Bereits in den 90er Jahren wird den 54 Schulämtern zur Unterstützung der Betreuungsangebote „acht bis eins“ und „13plus P“ jeweils eine halbe Lehrerstelle zur Verfügung gestellt. Das Stundenvolumen wird in der Regel auf bis zu drei Personen aufgeteilt. Diese Lehrergruppe (heute: Berater im GanzTag) verfügen über detaillierte Kenntnisse zur Einrichtung der Betreuungs- und Verpflegungsbedarfe, sie beraten Schulen ebenso wie Kommunalvertreter und politische Gremien. Insofern bilden sie einen „verlängerten Arm“ der unteren Schulaufsicht. 2003 wird der Beratungsauftrag um die Inhalte der OGS erweitert. 2004 ist die Beratergruppe landesweit auf 120 Personen angewachsen, davon sind etwa 80 Prozent Schulleitungsmitglieder an einer OGS.

Arbeitsstelle GanzTag NRW

Das Landesprogramm Gestaltung und Öffnung von Schule (GÖS) wird 1988 begonnen und 2003 beendet. Das Programm arbeitet mit bis zu 60 Lehrerinnen und Lehrern, die sich über die Jahre zu Spezialisten für Projekte entwickelt haben, die in bestimmten Themenfeldern in allen Schulformen und -stufen durchgeführt werden.

2003 erhält diese Beratergruppe einen neuen Auftrag: Sie soll ihr themenbezogenes Fachwissen dem GanzTag anbieten und die Qualitätsentwicklung z. B. mit der Moderation von Qualitätszirkeln einleiten und sichern. Von nun an gliedert sich diese Lehrergruppe in fünf themenbezogene Projekte, die von je einem wissenschaftlichen Referenten geleitet werden: kulturelle Bildung, Bewegung, Spiel und Sport, Umwelt und Ernährung, Sprachförderung und interkulturelle Erziehung, Qualitätsentwicklung. Diese Projektgruppen bilden die Arbeitsstelle GanzTag am Landesinstitut für Schule / Qualitätsstruktur in Soest.

Zugleich hat die Arbeitsstelle den Auftrag, die Beratergruppe im GanzTag zu bestimmten relevanten Themen des GanzTags zu qualifizieren sowie das Ministerium und die obere und untere Schulaufsicht zu beraten. Die Dokumentation des Entwick-

lungsprozesses der OGS, die Anbahnung von Beratung, Austausch von good practice und konkreten Arbeitshilfen im GanzTag (z. B. Jobbörse) erfolgt über das Internetangebot www.goes.nrw.de, das ebenfalls von der Arbeitsstelle betreut wird.

Bei den beiden Landesjugendämtern, Rheinland in Köln und Westfalen-Lippe in Münster, wird jeweils eine Arbeitsgruppe (1,5 Stellen) eingerichtet, die mit den fachlichen Kompetenzen der Jugendhilfe Beratung für Kommunen, Jugendämter und freie Träger der Jugendhilfe im Zusammenhang mit der OGS anbieten.

Die räumliche Verteilung der mittlerweile 1.400 OGS-Standorte im Land mit über 70.000 Kindern im GanzTag stellen diese Beratungsstruktur vor die Frage, wie eine optimale Passung zwischen Entwicklungsstruktur und Beratungsstrukturen erreicht werden kann.

Ausblick

Die Entwicklung im GanzTag in NRW folgt den Betreuungsbedarfen in den dichter besiedelten Regionen. Sollte es gelingen, bis 2007 deutlich über 100.000 Schülerinnen und Schüler in den GanzTag aufzunehmen, kann diese Entwicklung als langfristig gesichert angesehen werden. Bereits heute stellt sich die Frage nach der Fortführung dieses Angebotes in der Sekundarstufe I. Für die Ausgestaltung liegen bundesweit unterschiedliche Modelle vor. Generell ist zu berücksichtigen, dass die Akzeptanz von Bildungs- und Betreuungsangeboten mit zunehmendem Alter der Schüler sinkt, so dass die offene Ganztagschule entweder nur bis einschließlich Jahrgangstufe sieben reicht oder aber Pflichtanteile des schulischen Angebotes auf den Nachmittag gelegt werden, um so die Präsenz der Jugendlichen zu gewährleisten. Die gebundene Ganztagschule ist kostenaufwendiger und schulfachlich orientiert. Die neue Landesregierung beabsichtigt, Haupt- und Förderschulen durch die Einrichtung von Ganztagsmodellen zu unterstützen, konkrete Rahmenbedingungen sind für den Herbst 2005 angekündigt.

Das Zusammenstoßen von zwei unterschiedlichen Professionen im GanzTag — Lehrer hier und sozialpädagogisches Personal dort — erzeugt eine gut zu beobachtende Dynamik, die fruchtbare Ergebnisse haben kann. Mit Hilfe der in beiden Professionen akzeptierten Notwendigkeit, Qualität und Wirksamkeit der Maßnahmen zu beschreiben und zu beurteilen, werden die Prinzipien der jeweiligen professionellen Selbstverständnisse sicherlich zugunsten der Kinder im GanzTag verändert werden. Ein entsprechender Fachdiskurs zum gemeinsamen Bildungsverständnis hat sich bereits ent-

wickelt und kann z. B. im 8. Kinder- und Jugendbericht von NRW (Landesregierung 2005), im 12. Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ 2005) sowie in Veröffentlichungen des Bundesjugendkuratoriums (BJK) (2003, 2004) nachvollzogen werden.

Zum Autor: Dr. phil. Joachim Schulze-Bergmann, 25 Jahre Lehrer an Haupt-, Real- und Gesamtschulen in Hamburg, 25 Jahre Lehrbeauftragter Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg, Schwerpunkt: Literaturdidaktik und Schriftspracherwerb, 4 Jahre Fachreferent für Sozial- und Rechtserziehung, Schulbehörde Hamburg, Schwerpunkt: Rahmenrichtlinien, Präventionsprogramm des Landeskriminalamtes, Schulberatung, seit 2003 wissenschaftlicher Referent am Landesinstitut für Schule, Soest, Projektleiter der Arbeitsstelle GanzTag.

Literatur

AID, DGE, FKE (Hg.): Optimix - Empfehlungen für die Ernährung von Kindern und Jugendlichen. Bonn 2001

AID, DGE (Hg.): Essen und Trinken in Schulen. Bonn 2003

BUNDESJUGENDKURATORIUM(BJK):

Auf dem Weg zu einer neuen Schule. Bonn 2003

Dgl.: Leipziger Thesen ‚Bildung ist mehr als Schule!‘ Bonn, Berlin 2003.

Dgl.: Bildung fängt vor der Schule an! Bonn 2004.

Dgl.: Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche, Bonn 2004

BLINKERT, BALDO: Aktionsräume im Wohnumfeld als Teil der Infrastruktur für Kinder. In: HÖSSL, A., KELLERMANN, D., LIPSKI, U., PELZER, S.(Hg.) Kevin lieber im Hort als allein zu Haus? München, DJI-Verlag, 1999, S.115-125.

BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin 2005

BUDDENSIEK, WILFRIED: Zukunftsfähiges Leben in Häusern des Lernens. Göttingen 2001

BMBF: Zwei Wege zu einer pädagogischen Architektur. Pressemitteilung Berlin 12/ 2003

HAENISCH, HANS, WILDEN, HANS PETER: Evaluation der schulischen GanzTagsangebote in Nordrhein-Westfalen. Landesinstitut für Schule, Soest 2003

INNENMINISTERIUM NRW: Erlass vom 30.6.1992 („Schulbau — Förderung von Räumen GanzTagsbetrieb“)

KOERNER, SABINA: Aktivierende Familienbildung - Innovative Angebote und Kooperationsformen in Nordrhein-Westfalen, LfS/W, Soest 2000

KULTUSMINISTERIUM NRW: Erlass vom 17.6.1994 (Zweckbindung von Rundungsgewinnen — Verwendung an Grundschulen mit zusätzlichem Betreuungsangebot)

LANDESJUGENDAMT RHEINLAND (Hg.): Auswirkungen des Bevölkerungsrückgangs auf die Kinder- und Jugendhilfe bis zum Jahr 2010 im Rheinland. Dortmund 2001

LANDESJUGENDAMT WESTFALEN-LIPPE (Hg.): Auswirkungen des Bevölkerungsrückgangs auf die Kinder- und Jugendhilfe bis zum Jahr 2010 in Westfalen-Lippe. Dortmund 2000

LANDESREGIERUNG NRW: Kinder und Jugendliche fördern – Bildung und Erziehung als Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe. 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. Düsseldorf 2005

MSW, NRW: RdErl. vom 19.10.1995 (Grundsätze für die Aufstellung von Raumprogrammen für allgemeinbildende Schulen...)

MSKJ, NRW: Erstes Gesetz zur Ordnung und Förderung der Weiterbildung im Lande Nordrhein-Westfalen in der Fassung der Bekanntmachung vom 14.4.2000

MSWF, NRW: RdErl. vom 19.2.2001 (acht bis eins, dreizehn plus, Silentien)

MSJK, NRW: RdErl. vom 14.6.2002 (Fortbildung für Personal in Ganztagsangeboten...)

MSJK, NRW: Runderlass vom 12.2.2003 sowie Änderungen zuletzt vom 2.2.2004 (Einrichtung der OGS), 2003a

MSJK, NRW: Förderrichtlinie vom 12.5.2003 „Verwendung von Investitionsmitteln des Bundes“, 2003b

MSJK, NRW: Erlass vom 30.1.2004, vom 22.7.2004 (GÖS-Arbeitsstelle)

SCHULZE-BERGMANN, J., VORTMANN, H.: Praxis der Ganztagsbetreuung an Schulen. Forum-Verlag, Merching 2003

PLAZ-Forum – Schriftenreihe

- A** ***PLAZ-Jahresberichte – Aktivitäten des PLAZ zur Profilierung der Lehrerausbildung***
- A-01-1996 BLÖMEKE, SIGRID: Rechenschaftsbericht des Paderborner Lehrerausbildungszentrums 1995/1996. Paderborn 1996
- A-02-1997 BLÖMEKE, SIGRID: Rechenschaftsbericht des Paderborner Lehrerausbildungszentrums 1996/1997. Paderborn 1997
- A-03-1998 BLÖMEKE, SIGRID: Rechenschaftsbericht des Paderborner Lehrerausbildungszentrums 1997/1998. Paderborn 1998
- A-04-1999 PADERBORNER LEHRERAUSBILDUNGSZENTRUM (Hrsg.): Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerausbildung in Paderborn. Bilanz und Perspektiven des Paderborner Lehrerausbildungszentrums (PLAZ). Paderborn 1999
- A-05-2000 BLÖMEKE, SIGRID: Rechenschaftsbericht des Paderborner Lehrerausbildungszentrums 1999/2000. Paderborn 2000
- A-06-2001 HILLIGUS, ANNEGRET HELEN: Profilierung der Lehrerausbildung – PLAZ-Selbstreport im Rahmen der Lehramtsevaluation an der Universität Paderborn im Jahr 2001. Paderborn 2002
- A-07-2002 HILLIGUS, ANNEGRET HELEN: Rechenschaftsbericht des Paderborner Lehrerausbildungszentrums 2002. Paderborn 2003
- A-08-2003 HILLIGUS, ANNEGRET HELEN: Rechenschaftsbericht des Paderborner Lehrerausbildungszentrums 2003. Paderborn 2004
- A-09-2004 HILLIGUS, ANNEGRET HELEN: Rechenschaftsbericht des Paderborner Lehrerausbildungszentrums 2004. Paderborn 2005
-
- B** ***Lehrerausbildung in der Evaluation***
- B-01-1996 MÜRMAN, MARTIN: Zur Situation der Lehramtsstudiengänge an der Universität-GH Paderborn. Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden. Paderborn 1996
- B-02-1996 MÜRMAN, MARTIN: Fächerbezogene Auswertungen. Ergänzungen zum Hauptbericht: Zur Situation der Lehramtsstudiengänge an der Universität-GH Paderborn. Paderborn 1996
- B-03-1997 MÜRMAN, MARTIN: Das Lehramtsstudium im Urteil von Lehrenden. Ergebnisse einer Befragung von Lehrenden der Universität-Gesamthochschule Paderborn zur Situation der Lehramtsstudiengänge. Paderborn 1997
- B-04-1997 MÖLLER, DIRK in Kooperation mit der BIG-Arbeitsgruppe „Neue Medien und Lehramtsstudium“ an der Universität-GH Paderborn: Zwischenbericht zum BIG-Teilprojekt „Neue Medien und Lehramtsstudium“. Evaluationsergebnisse und Empfehlungen. Paderborn o.J. (1997)
- B-05-1998 BLÖMEKE, SIGRID: Befragung der Absolventinnen und Absolventen des Ersten Staatsexamens. Ergebnisse für den Prüfungszeitraum Frühjahr 1998: Paderborn 1998
- B-06-1998 GALLASCH, ULRIKE in Kooperation mit der BIG-Arbeitsgruppe „Neue Medien und Lehramtsstudium“ an der Universität-Gesamthochschule Paderborn: Zweiter Zwischenbericht zum BIG-Teilprojekt „Neue Medien und Lehramtsstudium“. Evaluationsergebnisse und Empfehlungen. Paderborn 1998
- B-07-1998 TULODZIECKI, GERHARD/GALLASCH, ULRIKE/MOLL, STEFAN: Neue Medien als

Inhalt und Mittel der universitären Lehrerbildung. Bericht zum BIG-Modellvorhaben „Neue Medien und Lehramtsstudium“. Paderborn 1998

- B-08-1998 BLÖMEKE, SIGRID: Befragung der Absolventinnen und Absolventen des Ersten Staatsexamens. Ergebnisse für den Prüfungszeitraum Herbst 1998: Paderborn 1998
- B-09-1999 BLÖMEKE, SIGRID: Befragung der Absolventinnen und Absolventen des Ersten Staatsexamens. Ergebnisse für den Prüfungszeitraum Herbst 1999: Paderborn 1999
- B-10-2000 GRUNDKE, SABINE/KNOKE, SANDRA: Studienbegleitende Prüfungen (Credit-Point-System) im Lehramtsstudiengang Wirtschaftswissenschaft an der Universität Paderborn. Pilotprojekt und Evaluation. Paderborn 2000
- B-11-2000 GRUNDKE, SABINE/KNOKE, SANDRA: Studienbegleitende Prüfungen (Credit-Point-System) im Lehramtsstudiengang Wirtschaftswissenschaft an der Universität Paderborn. Pilotprojekt und Evaluation (Zusammenfassung). Paderborn 2000

C Lehrerbildung und Schule in der Diskussion

- C-01-1997 BLÖMEKE, SIGRID (Hrsg.): Reader zur Lehrerbildung. Bd. 1: 1996. Paderborn 1997
- C-02-1998 BLÖMEKE, SIGRID (Hrsg.): Reader zur Lehrerbildung. Bd. 2: 1997. Paderborn 1998
- C-03-1999 BLÖMEKE, SIGRID (Hrsg.): Reader zur Lehrerbildung. Bd. 3: 1998. Paderborn 1999
- C-04-2001 PADERBORNER LEHRERBILDUNGSZENTRUM (Hrsg.): Positionspapier zur Lehrerbildung an der Universität Paderborn. Paderborn 2001
- C-05-2002 THIERACK, ANKE: Darstellung der konzeptionellen Diskussion um BA-/MA-Abschlüsse in der Lehrerbildung. Gutachten. Paderborn 2002
- C-06-2003 BLOME-DREES, CLAUDIA (Hrsg.): PISA-Studie 2000. Impulse für Schule und Lehrerbildung aus zwei Blickwinkeln. Paderborn 2003
- C-07-2004 WINKEL, JENS (Hrsg.): Text und Technik. Veranstaltungsreihe des Arbeitskreises Schule & Computer (AK SchuCo). Paderborn 2004
- C-08-2004 HILLIGUS, ANNEGRET HELEN (Hrsg.): Zur Entwicklung von Standards für die Lehrerbildung (I). Paderborn 2004
- C-09-2005 WINKEL, JENS (HRSG.): Medien und Menschen. Medienphilosophische und medienanthropologische Aspekte der Medienbildung. Paderborn 2005

