

deutsche kinder- und jugendstiftung

Was Grundschul Kinder brauchen

**Bedürfnisse und Entwicklung von Sechs- bis Zwölfjährigen
als Ausgangspunkt für einen guten Ganzttag**

Oggi Enderlein



Impressum

HERAUSGEBERIN

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH
Tempelhofer Ufer 11
10963 Berlin
Tel.: (030) 25 76 76 - 0
www.dkjs.de
[info\[at\]dkjs.de](mailto:info[at]dkjs.de)

Diese Publikation wird gefördert
von der Soziallotterie freiheit+.



AUTORIN Oggi Enderlein

REDAKTION Carla Klatte, Sylvia Mihan, Anne Stienen

LEKTORAT Josepha Lorenz

GESTALTUNG Nadja Nitsche | n-zwo

DRUCK Neue Süddeutsche Verlagsdruckerei GmbH, Dresden

TITELFOTO DKJS/Claudia Bull

© DKJS 2023

Die Broschüre basiert teilweise auf dem Themenheft 08 „Schule ist meine Welt. Ganztagschule aus Sicht der Kinder“, erarbeitet und veröffentlicht im Rahmen des Bundesprogramms *Ideen für Mehr! Ganztägig lernen*. Die letzte Ausgabe erschien 2015.

Die Inhalte dieser Publikation wurden mit größtmöglicher Sorgfalt erstellt. Es wird jedoch keinerlei Gewähr für die Aktualität, Richtigkeit und Vollständigkeit der bereitgestellten Informationen übernommen. Alle Links wurden von der Redaktion im Juni 2023 überprüft.

ÜBER DIE AUTORIN Oggi Enderlein ist Entwicklungspsychologin und engagiert sich als Dozentin und Autorin schwerpunktmäßig für die altersspezifischen Belange und Rechte von „Großen Kindern“ in Schule, Ganztageeinrichtungen und Kommune. Sie ist Mitbegründerin der Initiative für Große Kinder e.V., Sachverständige bei Kinderfreundliche Kommune e.V. von UNICEF und Deutsches Kinderhilfswerk und war in der 19. Legislaturperiode Mitglied im Bundesjugendkuratorium. Von 2003 bis 2015 war sie wissenschaftliche Beraterin im DKJS-Programm *Ideen für mehr! Ganztägig lernen.*

Was brauchen „Große Kinder“?

Die Umsetzung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung für Grundschul Kinder ist beschlossene Sache – und das ist gut so. Dabei geht es um „Große Kinder“ im Alter von sechs bis zwölf Jahren.

Diese „Großen Kinder“ rücken wir in den Fokus der vorliegenden Broschüre. Viele von ihnen werden infolge des Rechtsanspruchs mehr Zeit im Ganzttag verbringen. Aktuelle Diskussionen drehen sich dabei vor allem um organisatorische Aspekte wie Finanzierung, Personal und Räumlichkeiten. Stattdessen schauen wir uns an, welche Lebensthemen die Kinder in dieser Phase beschäftigen und wie diese mit ihrer Entwicklung zusammenhängen. Denn: Ein guter Ganzttag muss auf Grundlage der Interessen und Bedürfnisse der Kinder konzipiert und gestaltet werden. Wenn das gelingt, dann leistet der Ganzttag einen wertvollen Beitrag, damit Kinder sich geistig, aber auch körperlich, emotional sowie sozial gut entwickeln können und in ihrer Identitätsfindung unterstützt werden. Dafür setzen wir uns als Deutsche Kinder- und Jugendstiftung ein.

Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre!

ANNA MARGARETE DAVIS
Abteilungsleitung Programme
Deutsche Kinder- und Jugendstiftung

1	Lebensthemen und Bedürfnisse von Sechs- bis Zwölfjährigen	7
2	Bedeutung der Lebensthemen für die Entwicklung	17
3	Wie es „Großen Kindern“ aktuell geht	33
4	Den Ganzttag kindgerecht gestalten	47





Lebensthemen und Bedürfnisse von Sechs- bis Zwölfjährigen

„Ich mag am liebsten Fußball spielen, mit Freunden unterwegs sein und abends so lange aufbleiben, bis ich wirklich müde bin. Also so bis um elf Uhr ... und am Wochenende noch später.“

Lewis, 10 Jahre



Kindheit damals ... und heute

Denken Sie mal an die Zeit zurück, in der Sie etwa sechs bis zwölf Jahre alt waren: Was haben Sie gemacht, wenn kein Erwachsener gesagt hat, was Sie tun und lassen sollen, und Sie sich unbeaufsichtigt gefühlt haben?

„In den Sechzigern gab es nachmittags außer Klavierübungen nur diesen einzigen Tagesordnungspunkt. Bei jedem Wetter: raus aus dem Blick- und Kontrollfeld der Eltern [...]. Dazwischen lag die Straße als planungs- und pädagogikfreie Zone. Denn dort lernten wir nicht mehr bloß von Eltern und Lehrern, sondern vor allem voneinander; dort unternahmen wir Erkundungen quer durch die Nachbargrundstücke und, verbotenerweise, darüber hinaus. Mal als Anführerin, mal als Underdog [...]. Wir waren ein ganzer Haufen: meine beiden Schwestern und ich und drei, manchmal fünf weitere Mädchen unterschiedlichen Alters. Außerdem gab es Henner, [...] dem wir demütig das Kommando übergaben [...]. Unser Bestimmer brachte uns zum Beispiel das Fesseln bei. Wenn man mal eine Ewigkeit mit eingeschnürten Handgelenken am Marterpfahl – der alten Gaslaterne – auf den verschwundenen Rest des Stammes gewartet hat, weiß man, was Demütigung heißt. Bloß nicht heulen, wenn sie kamen, um einen zu befreien. Selbstüberwindung schrittweise aufbauen – und irgendwann habe ich den Helden mit einer schleimigen Nacktschnecke so lange bedroht, bis er wimmernd wegraste.“ (Christiane Grefe, Die Zeit, 2005/30).

Und heute sieht es zum Beispiel so aus:

- In einem kleinen Supermarkt spielen vier Kinder zwischen den Regalen „Verstecken“ und „Fangen“: Sie locken sich gegenseitig, indem sie mit Smarties- und TicTac-Packungen klappern. Sie springen fröhlich in den Gängen hin und her. Obwohl es nicht laut ist, untersagt eine ältere Dame das Spiel, weil sie sich gestört fühlt.
- Die Straßenbahn fährt in der Mitte einer zweispurigen Straße und hält an einer Haltestelle, bevor sie rechts abbiegt. Vier Jungen, etwa zehn Jahre alt, stürmen an der Haltestelle aus der Bahn. Ihr Ziel ist, vor den Autos über die Straße zu kommen, um die Straßenbahn an der nächsten Haltestelle wieder zu erreichen.
- In einem Feriencamp in einem Naturschutzgebiet setzen sich drei Mädchen während eines Informationsvortrags von der Gruppe ab. Mit ihren Handys machen sie sich auf die Suche nach Netzempfang. An einer nahe gelegenen Bergkuppe entdecken sie einen auffälligen Steinkreis, der sie zu einem albern-gruseligen „Hexenverschworungstanz“ anregt.



Worum geht es in diesem Alter?

- „groß sein“, aus eigener Initiative bzw. mit eigener Kraft etwas erreichen und bewirken
- mit Gleichaltrigen zusammen sein
- Zugehörigkeit versus Ausgrenzung
- die Welt im Wohnumfeld eigenständig entdecken und mit ihren Elementen spielen
- Dinge tun, die man sich selbst ausgedacht hat
- sich bewegen, Geschicklichkeit üben, Körpererfahrungen sammeln
- Verbotenes, Riskantes, Ungehöriges ausprobieren
- sich nützlich fühlen
- Gefühle erleben und ausdrücken

In allen Kulturen haben Kinder im Alter zwischen etwa sechs und zwölf Jahren ähnliche Bedürfnisse und Interessen. Je nachdem, in welchem Umfeld Kinder aufwachsen, variieren die Themen, die sie beschäftigen. Aber im Prinzip geht es immer um dieselben Lebens-themen.

„Ich bin doch kein kleines Kind mehr, ich bin doch schon groß!“
Das ist das zentrale Lebensgefühl „Großer Kinder“ ab ungefähr sechs Jahren.

Wenn Kinder ihren Horizont in allen Lebensbereichen erweitern, ist das ein wichtiges Wachstumsmerkmal. Irgendwann wollen sie raus aus dem Haus und sich in der Nachbarschaft frei bewegen. Sie lösen sich zunehmend von der Hand der Erwachsenen und wenden sich mehr und mehr Gleichaltrigen zu: dem besten Freund, der besten Freundin, dem Freundeskreis, der Klassen- und Hortgemeinschaft, der Mannschaft, der Chat-Gruppe. Gemeinsam erkunden und erobern sie die Welt außerhalb des „Gartenzauns“ – sowohl in der realen Welt als auch im Internet. Am liebsten auf eigene Faust und

möglichst zusammen mit Freund:innen. In der realen Welt spielen Kinder Themen aus Büchern, Filmen, Videos oder Computerspielen nach und variieren dabei. Aber in gemeinsamen Aktivitäten bearbeiten sie auch Themen und Ängste, die aus der Erwachsenenwelt auf sie ausstrahlen.

Wenn Kinder in diesem Alter zusammen sind, geht es im Grunde immer um Bewegung, Geschicklichkeit und sinnliche Erfahrungen. Selbst Computerspiele erfordern Geschwindigkeit, Genauigkeit und Fingerfertigkeit. Wie in der realen Welt versuchen Kinder im Internet in unbekanntes Gelände vorzudringen und Dinge zu tun, von denen sie annehmen oder wissen, dass sie nicht erlaubt oder sogar gefährlich sein können.

Ein zentrales Thema ist das Spiel mit Gefühlen, die Kinder extrem stark erleben und äußern. Aber auch das Bedürfnis, von den Erwachsenen ernsthaft einbezogen und beteiligt zu werden und sich als nützlich zu erweisen, ist nicht zu unterschätzen.



Kinder wollen wissen:

Wie funktioniert die Welt?
Wie funktioniert das Leben?
Wie funktionieren Menschen?
Wie funktioniere ich?
Wer und wie bin ich –
im Vergleich zu anderen?

So zu werden und zu sein wie die Erwachsenen: Das ist ein zentrales Bedürfnis von Kindern zwischen sechs und zwölf Jahren. Kinder wollen wissen, was die Erwachsenen machen und wie ihr Leben funktioniert. Sie wollen dazugehören und sich selbst aktiv einbringen – und sich und den Erwachsenen beweisen, dass sie das können.

Kinder wollen verstehen, wie die Dinge funktionieren. Das ist ihr Antrieb zum Lernen und Üben. Denn etwas zu wissen und zu können, ist eine großartige Erfahrung. Dabei geht es nicht immer um die Dinge, die im Schulunterricht gefordert werden. Aber es kann Auftrieb geben, wenn man – so klischeehaft es auch klingen mag – besser als der Vater weiß, welcher Fußballspieler in welchem Verein spielt. Oder wenn man englische Songs mitsingt, alle Pferderassen kennt und den Erwachsenen die Bluetooth-Einstellung des Handys erklären kann.

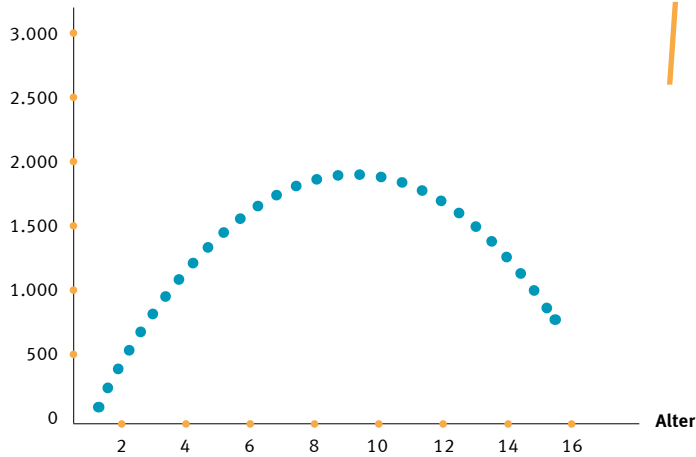
Mit dem Lesen öffnen sich Welten – aber auch, wenn Kinder mit Handy, Tablet und Computer umgehen können. Dank Sprachfunktionen und vielfältiger multimedialer Angebote öffnet sich der

Blick in die (Internet-)Welt selbst dann, wenn Kinder nicht lesen können oder möchten.

Ein interessantes Forschungsgebiet für „Große Kinder“ sind die Menschen selbst: Sie beobachten Charakter- und Temperamentunterschiede genau und bewerten sie sehr subjektiv: Wie ist der Umgangston? Welche Regeln gelten bei wem? Wer versteht Spaß? Wer ist großzügig, wer streng? Zu wem habe ich Vertrauen? Wen mag ich, wen nicht? Beruht das auf Gegenseitigkeit? Werde ich von allen gleich behandelt oder gibt es Unterschiede?

Damit verbunden ist auch die Frage, wie Kinder sich selbst im Vergleich zu anderen beurteilen: Groß oder klein? Eher laut oder leise? Aufbrausend oder beherrscht? Anführer:in oder Mitmacher:in? Was kann ich gut, was fällt mir schwerer als anderen? Spiele ich lieber mit Jungen oder mit Mädchen? Was gelingt mir aufgrund meiner Beeinträchtigung weniger gut und was kann ich besser als andere?

Arm- und Beinbewegungen



Kinder wollen sich bewegen

Die Lebensphase von Kindern im Alter von sechs bis zwölf Jahren ist die Zeit mit der höchsten Bewegungsintensität.

Arm- und Beinbewegungen pro Stunde in Abhängigkeit vom Alter (Eaton et al. 2001, S. 213)

In einer kanadischen Studie wurde anhand der Arm- und Beinbewegungen von Kindern gemessen, wie häufig sie sich in welchem Alter bewegen. Zum Erstaunen der Forscher:innen war der Bewegungsdrang nicht im Kleinkind- oder Vorschulalter am größten, sondern im Grundschulalter (Eaton et al. 2001, S.213). Ausgerechnet in der Phase des Lebens, in der von Kindern meistens verlangt wird, still zu sitzen – und das stundenlang. Neben der Kraft, die Kinder aufbringen müssen, um sich im Unterricht zu konzentrieren, benötigen sie auch für die Unterdrückung von Bewegungsimpulsen viel Energie. So setzen oder legen sich manche erschöpfte Kinder nach der Unterrichtszeit lieber wieder hin, um zu „chillen“, anstatt sich zu bewegen.

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

HBSC-Team Deutschland 2011



Bedeutung der Lebensthemen für die Entwicklung

„Kinder und Jugendliche entwickeln in der Schulzeit ihre Persönlichkeit und ihre sozialen Kompetenzen in der Interaktion mit anderen realen Kindern und Erwachsenen, sie lernen sich durchzusetzen und selbstständig mit anderen zu interagieren, und diese Entwicklungsprozesse prägen entscheidend ihren späteren Lebensweg im Erwachsenenalter.“

UNICEF Deutschland 2021, S. 52



Emotionale Entwicklung

Emotionales „Repertoire“

Lebendigkeit · Begeisterungsfähigkeit
Ausstrahlung · Zuversicht und Lebensmut

Emotionales Gleichgewicht

Abbau von Aggression · Frustration
Depression und Stress

Emotionale Widerstandskraft

Angstbewältigung · Frustrationstoleranz
Selbstkontrolle

... und Glückserleben!

In der mittleren Kindheit sind Gefühle und der Umgang damit ein wichtiges Thema: Kinder erleben Gefühle intensiv, spielen mit ihnen und provozieren sie bei anderen. Kinder rasten aus, sind vollkommen überdreht und chaotisch, ausgelassen albern, überschwänglich begeistert, tödlich gelangweilt, zutiefst verletzt oder bis über beide Ohren verliebt.

Kinder suchen nach dem Gefühlsgehalt von Worten, Zeichen und Taten: Welche Geste wirkt beleidigend? Welche Wörter oder Emoticons kränken? Wirken Worte im Chat anders als direkt? Wie zeigt man Anerkennung? Was tröstet? Sie bewerten Aktivitäten, Dinge, Lerninhalte und Menschen emotional: Oft bewegen sie sich mit ihrem Urteil zwischen „Ich liebe das“ und „Ich hasse das“. Und dementsprechend gibt es Tätigkeiten, mit denen sie am liebsten den ganzen Tag verbringen würden: Fußball spielen, Kunststücke einüben, Basteln, Lego bauen, Lesen oder Computerspiele zocken. Und es gibt Unbeliebtes, vor dem sich Kinder lieber drücken möchten, z. B. vor dem Hausaufgaben machen oder Aufräumen.

Vor allem in der Begegnung und Auseinandersetzung miteinander erforschen Kinder Gefühle. Sie üben sich darin, ihre eigenen Gefühle und die anderer einzuschätzen und mit ihnen umzugehen. Sie „spielen“ mit Ehrgeiz, Stolz, Glück, Enttäuschung oder Überlegenheit. Mit Vorliebe provozieren sie auch negative Gefühle wie Wut, Aggression, Ekel, Angst, Beleidigung oder Kränkung. So lernen Kinder, Schmerzgrenzen einzuschätzen. Sie testen und üben Selbstbeherrschung und klären die emotionalen Regeln des sozialen Miteinanders ab.

Auch online spielen Kinder mit negativen und positiven Gefühlen. Mimik und Gestik des Gegenübers sind hier aber nicht wahrnehmbar. Damit fehlt das wechselseitige Spiegeln der Körpersprache, das für die Entwicklung von Einfühlungsvermögen wichtig ist. Lehrkräfte berichten, dass sie immer häufiger Jugendliche erleben, die die Körpersprache von anderen nicht entschlüsseln können – oder erst dann, wenn die Signale übertrieben werden. Folglich sind die Reaktionen darauf nicht angemessen.



Soziale Entwicklung

„Wir-Gefühl“

Freundschaft versus „Feindschaft“

Zugehörigkeit versus Ausgrenzung

„Je mehr Kinder sich der Schule zugehörig fühlen und sich als Teil der Klassen- und Schulgemeinschaft erleben, umso wahrscheinlicher ist es, dass sie ihre kognitive Kompetenz positiv beeinflussen können und zugleich ihre sozial-moralische Entwicklung unterstützt wird.“

UNICEF Deutschland 2021, S. 32

Ein besonderes Gefühl, das sich in diesem Alter entwickelt, ist das „Wir-Gefühl“. Häufig bilden Kinder Gruppen und „Banden“, die in der Regel zwischen drei und sechs Mitglieder haben. Parallelklassen grenzen sich voneinander ab und entwickeln ihre spezielle „Corporate Identity“. In diesem Alter beginnen Kinder zum Beispiel auch, sich als Fans von Sportmannschaften oder Musikgruppen zu definieren.

Der beste Freund bzw. die beste Freundin ist besonders wichtig. Damit wird aber auch geklärt, dass das nicht jeder sein kann. Zugehörigkeit und Ausgrenzung sind Themen, mit denen sich Kinder ständig beschäftigen. Auch wenn es zunächst nicht erkennbar sein mag: Die Erfahrungen von sozialer Ausgrenzung und „Feindschaft“ sind Voraussetzungen dafür, dass Kinder Toleranz, Empathie und Rücksichtnahme entwickeln.

Die Institutionen, in denen sie bis zum Jugendalter von Erwachsenen betreut und unterrichtet werden, haben für Kinder quasi eine Modellwirkung für das Funktionieren eines Staatswesens: Die

Schulleitung, Lehrkräfte, Erzieher:innen und Trainer:innen sind die „gesetzgebende Obrigkeit“, die das Zusammenleben regelt. Offenbar prägt die Art und Weise, wie diese Organisationen geführt werden, die spätere Einstellung zum Gesellschaftssystem.

So fassen totalitäre Staaten speziell „Große Kinder“ in Kinderorganisationen zusammen, um sie emotional an „ihre“ Nation zu binden und zu patriotischen Gefolgsleuten zu erziehen.

Entsprechend ist es wichtig, dass Kinder, die in Deutschland aufwachsen, nicht nur über Menschen- und Kinderrechte informiert werden, sondern auch demokratische Umgangsformen in Schulen, Ganztageeinrichtungen, Freizeitangeboten und Kommunen erfahren. Die beste Grundlage für ein demokratisches Staatswesen ist, in dieser Lebensphase zu erleben, wie gut es tut, wenn man sich von Erwachsenen gefragt, ernst genommen und beteiligt fühlt – und wie wichtig es für das Zusammenleben ist, Dinge untereinander zu besprechen und auszuhandeln.



Erfassen der Prinzipien gesellschaftlichen Zusammen- lebens: Normen, Regeln, Werte, Gruppengesetze

Verantwortungsübernahme

Teamkompetenz

Konfliktfähigkeit

Rücksichtnahme

Einfühlungsfähigkeit

Toleranz

„Demokratie ist nicht
selbstverständlich, sie
wächst mit den Kindern.“

Kirsten Schweder, National Coalition
Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der
UN-Kinderrechtskonvention

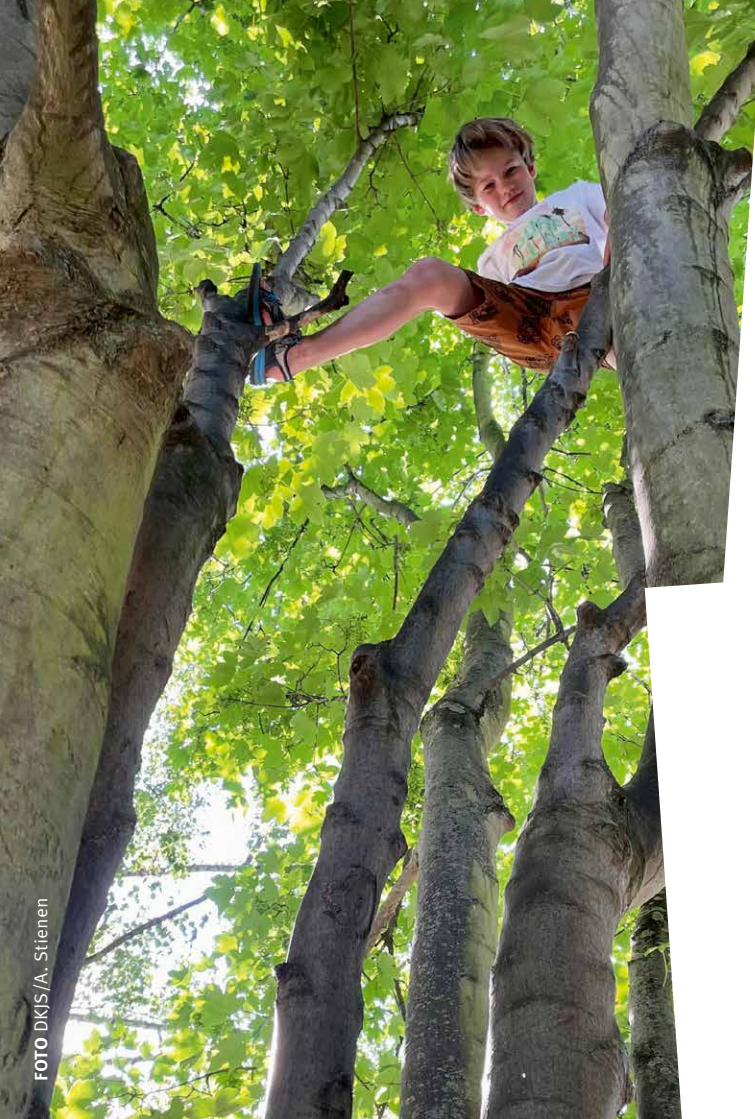
Um zu lernen, wie man mit anderen Menschen richtig umgeht, brauchen Kinder den Kontakt zu ihresgleichen. Untereinander klären sie so wichtige Fragen wie: Was ist fair – was ist gemein? Was ist Spaß – was geht zu weit? Was ist Vertrauen – was Verrat? Was ist Ehre – was Beleidigung? Wie benimmt man sich anständig? Worin unterscheiden sich die Regeln bei Lehrer:innen, Erzieher:innen, in den Familien? Kinder testen untereinander die Grenzen des Zumutbaren. Sie streiten und vertragen sich, handeln Regeln und Sanktionen aus. Sie tauschen sich über ihre Interessen aus, spielen mit Rollen, Hierarchien und Positionen und entdecken individuelle Unterschiede: Wer bestimmt, führt aus, organisiert, ermahnt, verrät oder schlichtet? Im Zusammenspiel trainieren sie Gemeinschafts- und Teamfähigkeit und erleben Gruppen- und Gesellschaftsphänomene. Das bereitet sie auf das Zusammenleben als Erwachsene vor.

Zum Gemeinschaftsgefühl gehört die Erfahrung, etwas gemeinsam zustande zu bringen, auf das man gemeinsam stolz sein kann, wofür man aber auch gemeinsam geradestehen muss. Dazu gehört auch, von den Erwachsenen als ernst zu nehmendes Mitglied der Gesell-

schaft einbezogen zu werden, auch wenn man noch so jung ist. Die Erfahrung, nützlich zu sein, ist ein wichtiger Pfeiler für die Entwicklung der Persönlichkeit.

Entscheidend ist, dass die Erwachsenen die Richtlinien des sozialen Miteinanders vorgeben und vorleben. Wenn sie darauf achten, dass alle respektvoll, wertschätzend und diskriminierungsfrei miteinander umgehen, ist das Klassen- und Gruppenklima besser und es gibt weniger Ausgrenzung und Mobbing (vgl. HBSC-Studie: Bilz et al. 2013).

„In einer offenen Atmosphäre, die Unterschiede zulässt und in der deutlich ist, dass Machtansprüche und Ausgrenzungen kein Mittel der Wahl sind, um im Klassenverband eine besondere Position zu erreichen, wird sich ein solches Phänomen reduzieren lassen. [...] Die Zufriedenheit der Kinder und ihre schulischen Leistungen können deutlich verbessert werden, wenn es gelingt, solche Ausgrenzungsprozesse und Mobbing-Erfahrungen in der Schule und in der Kommunikation der Kinder zu verringern.“ (UNICEF Deutschland 2021, S. 32).



Körperliche Entwicklung

**Training von Grob- und Feinmotorik,
Koordination und Reaktion**

Unfallprävention – Umgang mit Risiken

Ausbildung neuronaler Strukturen

Verfestigung von Gelerntem

Körperliche Widerstandskraft

Immunsystem, Allergie-Prophylaxe

Muskelaufbau

Stabilisierung des Skelettsystems

Prävention von Herz-Kreislauf-Erkrankungen

Regulierung des Hormonsystems

Im Wachstumsalter ist vielfältige und selbstbestimmte Bewegung für die gesunde Entwicklung der Muskeln, des Skelettsystems, der inneren Organe und des Nerven- und Hormonsystems unabdingbar. Zudem steigert Bewegung die Durchblutung des Gehirns. „Durch die Versorgung mit den für die Zellfunktionen wichtigen Elementen Sauerstoff und Glukose verbessert. Diese Effekte führen zu einer gesteigerten Aufmerksamkeit und Konzentration und unterstützen somit den Lernprozess“ (Ratey 2009, S. 99).

Aber auch für das emotionale Gleichgewicht ist Bewegung wichtig: Sie bewirkt den Abbau von Stresshormonen und die Ausschüttung sogenannter „Glücksbotenstoffe“ wie Serotonin, Dopamin und Noradrenalin. Dopamin sorgt für eine bessere Konzentration und begünstigt somit Lernprozesse. Durch Noradrenalin werden Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Motivation bzw. Aktivierung stimuliert. Serotonin wirkt positiv auf die Stimmung und kontrolliert Impulsivität, Wut und Aggressivität (vgl. Kubesch 2008, S. 62ff.). Bewegung hilft also beim Lernen und beim Abbau von Aggressivität, sie schärft unsere Sinne und hellt die Stimmung auf.

- Pausen, in denen sich Kinder bewegen und ausruhen können, fördern das Einprägen kognitiver Unterrichtsinhalte.
- Das Spielen in und mit der Natur, wie etwa mit Wasser und Erde, und selbst kleine Verletzungen stärken das Immunsystem.
- Im Kräfteressen und im Vergleich mit Gleichaltrigen können Kinder Geschicklichkeit üben und Kräfte austesten.
- In der Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen Kindern lernen sie, Schmerzgrenzen bei sich selbst und bei anderen einzuschätzen – eine wichtige Voraussetzung, um Einfühlungsvermögen zu entwickeln und einen fairen Umgang miteinander zu lernen.
- Bewegung beugt Übergewicht und Herz-Kreislauf-Erkrankungen vor.
- Bei selbstbestimmten Bewegungsspielen üben Kinder Geschicklichkeit, Risiken einzuschätzen und angemessen zu reagieren. Daher plädieren die Gemeindeunfallversicherungen dafür, bei der Gestaltung des Schulgebäudes und Schulgeländes bestimmte Risiken nicht nur zuzulassen, sondern sie sogar einzuplanen (vgl. DGUV 2020, S. 6).



Kognitive Entwicklung

Konzentrationsfähigkeit

Beobachtungsgabe

Lernbereitschaft

Vorausschauende Planung

Entdeckung der Natur und ihrer Gesetze

Problemlösen

Mit etwa sechs Jahren beginnen Kinder, die Welt ihres Wohnumfeldes auf eigene Faust – gemeinsam mit anderen Kindern – spielerisch zu erkunden. Dabei geht es häufig darum, selbst gestellte – auch geistige – Herausforderungen zu bewältigen und Probleme zu lösen.

Kinder erwerben bei eigenständigen, selbst gewählten Tätigkeiten in der Kindergemeinschaft mehr kognitive Kompetenzen als in vielen Schulstunden. Das gewonnene Wissen und Können kommt ihnen dann in der Schule zugute: Kinder, die in und mit der Natur spielen, lernen Probleme zu erkennen und Lösungen zu entwickeln.

Sie setzen sich mit naturwissenschaftlichen Grundgesetzen auseinander und oft lösen sie auf praktische Weise mathematische und logische Probleme.

Streifzüge durch die Nachbarschaft schulen das Orientierungsvermögen und die Zeit- und Raumvorstellung. Sie geben Einblicke in Berufs- und Tätigkeitsfelder der Erwachsenen. Beim Einkaufen lernen Kinder nicht nur, mit Geld umzugehen und zu rechnen, sondern auch systematisch zu denken: Wo finde ich Dosentomaten – bei den Konserven oder bei den Nudeln? Heute können Kinder ihren Wissensdurst zumindest theoretisch auch online stillen. In informativen Videos können sie sich beispielsweise erklären lassen, wie Fledermäuse leben, wie eine Pumpe funktioniert, was Virtual Reality ist und wie sie funktioniert, und wie man mit Rollstuhl lebt.

Der Umgang mit moderner Technik und mit Medien erfordert Problemlösekompetenz, die Kinder ebenfalls oft außerhalb der Schule erwerben. Sie sollte aber durchaus ihren Platz in der Schule haben, wie PISA-Forscher:innen feststellen:

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

OECD 2014, S. 4



**Kognitive Entwicklung –
naturwissenschaftlich-
technisches Verständnis**

Naturerfahrungen fördern
naturwissenschaftliches
Verstehen, eigenständiges
Konstruieren fördert
technisches Verständnis.

- Kinder, die gesägt und gespürt haben, wie heiß ein Sägeblatt werden kann, haben Reibungswärme begriffen.
- Wenn Kinder einen Bach aufgestaut und das Wasser wieder abgelassen haben, interessieren sie sich eher für das Thema Wasserkraft.
- Kinder, die selbst Wippen aus Brettern gebaut haben, verstehen leichter die Hebelgesetze.
- Beim Prellen mit Bällen und Spielen mit Spiegeln lernen Kinder, dass Einfallswinkel gleich Ausfallswinkel ist.
- Kinder, die mit Pflanzen, Zweigen, Ästen und Bäumen gespielt, gebaut und gebastelt haben, können botanische Systematik leichter nachvollziehen.
- Wenn sich Kinder Schürfwunden zuziehen, erleben sie, dass es rote und weiße Blutkörperchen gibt.
- Beim Verbrennen verschiedener Materialien riechen Kinder den Unterschied zwischen organischen und anorganischen Stoffen.
- Wenn Kinder bei Pflanzen und Tieren natürliche Reifungs- und Wachstumsprozesse verfolgen können, erfahren sie, dass sich Entwicklung nicht beliebig beschleunigen lässt, sondern dass sie

Fürsorge und Geduld erfordert. Dies kann hilfreich für ihr Selbstbewusstsein und ihre Zuversicht sein: Sie erfahren, dass auch sie Zeit brauchen, um groß und erwachsen zu werden.

Um außerunterrichtliche Naturerfahrungen von Kindern für den schulischen Wissenserwerb nutzen zu können, ist die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften der Schule, den pädagogischen Fachkräften im Ganztage und außerschulischen Expert:innen wichtig.



Ich-Entwicklung

Eigenverantwortlichkeit

Initiative

Souveränität

Leistungsbereitschaft

SELBST...

...ständigkeit

...vertrauen

...bewusstsein

...kritik

...beherrschung

...wirksamkeit

Auf einem Bildschirm kann man zwar sehen, wie man durch Reibung oder mit einer Lupe Feuer machen kann. Es selbst zustande zu bringen, ist jedoch eine viel eindrucksvollere Erfahrung, die das Selbstwertgefühl und die Lebenszuversicht stärkt. Die Erfahrungen, die Kinder gemeinsam mit anderen beim Erkunden ihrer „eigenen“ Welt machen, sind für die Entwicklung ihres Selbst besonders wichtig. Die Tatsache, dass keine Erwachsenen anwesend sind, die anleiten und aufpassen, ist die Grundvoraussetzung für die Entwicklung von Selbstbewusstsein, Eigenständigkeit und Verantwortungsgefühl.

In der 4. World Vision Kinderstudie (2018, S. 175) werden die positiven Auswirkungen von Selbstbestimmung auf viele Lebensbereiche von Kindern und auf ihr Wohlbefinden und ihre Lebenszufriedenheit beschrieben:

„Selbstbestimmungsmöglichkeiten im Alltag und Vielseitigkeit im Freizeitverhalten korrelieren. Kinder, die in ihrer Freizeit vielseitigen Aktivitäten nachgehen [...], lernen dabei Selbständigkeit und haben auch mehr Chancen, ihren Alltag dadurch selbstbestimmter zu gestalten. Auf der anderen Seite ist Selbstbestimmung im Alltag sicherlich auch eher dafür förderlich, in der eigenen Freizeit vielfältigeren Aktivitäten nachgehen zu können.“



Wie es „Großen Kindern“ aktuell geht

„Aktuelle Studien geben deutliche Hinweise darauf, dass gesellschaftliche, umweltbezogene und politische Krisen zunehmend komplexe Auswirkungen auf die Gesundheit und Entwicklung haben, wobei Kinder und Jugendliche durch die direkten und indirekten Folgen mehrfach betroffen sind (z. B. körperlich, kognitiv, sozial-emotional).“

Reiß/Kaman/Napp et al. 2023, S. 7



Was beeinflusst das allgemeine Wohlbefinden?

- **Familie** (Klima und sozioökonomische Ressourcen)
- **Schule**
- **Freunde**
- **Aktionsräume und Wohnumfeld**
- **Sicherheit**

Beteiligung

Selbstwert und Selbstwirksamkeitserleben

Soziale Eingebundenheit

Vielseitige Freizeitaktivitäten und Entdeckerlust bzw. Neugierde

Bewegung

u. a. LBS-Kinderbarometer 2018; HBSC-Studienverbund Deutschland 2020; 4. World Vision Kinderstudie 2018; AID:A 2019

30 Prozent der Grundschüler:innen in Deutschland berichten, dass sie in der Schule ausgegrenzt, gehänselt und gehauen wurden.

Kinder, die in der Familie Geldsorgen erleben, sind häufiger von Übergriffen betroffen.

Children's World+ 2019, S.93, 95

Vertreter:innen der „Positiven Psychologie“ erforschen die Bedingungen, die es einem Menschen ermöglichen, sich wohlzufühlen und sich ganzheitlich zu entwickeln – und weniger danach zu fragen, welche Defizite eine Person aufweist und wie sie sich beheben lassen. In der englischsprachigen Literatur wird der Begriff „Flourishing“ – „Aufblühen“ – verwendet (Seligman 2015). Dem entspricht die „freie Entfaltung der Persönlichkeit“, wie sie im ersten Absatz des Grundgesetzes als grundlegendes Persönlichkeitsrecht festgeschrieben ist. Als Basis für Wohlbefinden und emotionale Widerstandsfähigkeit (Resilienz) – in jedem Alter – haben sich diese Grunderfahrungen herauskristallisiert:

- Geborgenheit: sich sicher und aufgehoben fühlen
- Selbstwirksamkeitserleben: aus eigener Kraft etwas Wichtiges und Sinnvolles erreichen und bewirken können
- Kompetenzerleben: davon überzeugt sein, dass man etwas tun und schaffen kann
- Autonomieerleben: Bewegungsfreiheit ausleben und eigenständige Aktivitäten umsetzen

- Soziale Eingebundenheit: mit anderen zusammen sein können, sich einer Gemeinschaft zugehörig fühlen
- Partizipation: sich praktisch und im übertragenen Sinn gefragt, gehört und beteiligt fühlen
- Bestätigung: Wertschätzung und Anerkennung sowie die Ermutigung erfahren, mit anpacken und nützlich sein zu können (vgl. DKJS 2022)

Während der Pandemie waren viele dieser Grunderfahrungen stark eingeschränkt. Der fehlende Kontakt zu Freund:innen war vor allem für Kinder im Grundschulalter besonders belastend. Ihnen fehlte die Möglichkeit, gemeinsam zu lachen, zu toben, zu rennen oder einfach Quatsch zu machen. Die Zunahme an psychischen Belastungssymptomen während und nach der Pandemie zeigt, wie wichtig das Zusammensein mit anderen Kindern und die Zugehörigkeit zur Gleichaltrigengruppe für das seelische Wohlbefinden von Kindern in diesem Alter ist (vgl. COPSy-Studie 2022).



Belastungssymptome vor Corona und danach

	vor Corona	2021
Psychosomatische Beschwerden Kopf-, Bauch- und Rückenschmerzen, Schlafprobleme, Nervosität, Benommenheit (mindestens drei Symptome pro Woche)	37%	53%
Hinweise auf psychische Auffälligkeiten Verhalten, Sozialverhalten, emotionale Probleme	18%	27%
Angstsymptome	15%	27%
Depressionssymptome	10%	11%
Geminderte Lebensqualität	15%	35%

HBSC-Studienverbund Deutschland 2020; KIGGS-Studien 2018;
BELLA-Studie 2017; KIDA-Berichte 2022; COPSY-Studie 2022

Im Alter von sieben bis dreizehn Jahren treten psychische Auffälligkeiten besonders häufig auf.

Mädchen neigen eher zu Depressionen und Ängsten, Jungen zu Verhaltensauffälligkeiten und Hyperaktivität.

Wenn altersspezifische Grundbedürfnisse nicht ausreichend befriedigt werden, reagieren Kinder mit Problemen: Sei es nach außen gerichtet durch störendes, lautes, gar aggressives Verhalten oder nach innen gerichtet – mit Sorgen, Ängsten, depressiven Stimmungen oder mangelndem Selbstbewusstsein. Auch psychosomatische Symptome wie Kopf-, Bauch- und Rückenschmerzen, Schlafprobleme, Nervosität oder Essprobleme können auftreten (vgl. u. a. BELLA-Studie 2017; COPSY-Studie 2022; KiCo-Studie 2020; MoMo-Studie 2021; EsKiMo-Studie 2020). Aus Kindersicht kann eine Strategie sein, sich am Bildschirm abzulenken. Bewegung kommt dabei zu kurz, was sich wiederum negativ auf das psychische Wohlbefinden auswirkt.

Kinder übernehmen zum Teil auch Ängste von Erwachsenen. Laut Befragungen von Kindern im Schulalter ist die Angst vor Schulversagen jedoch noch verbreiteter (vgl. LBS Kinderbarometer 2018). Allerdings ist Angst für „Große Kinder“ generell ein wichtiges Thema. Sie spielen gezielt mit beängstigenden Situationen, fordern sich zu Mutproben heraus oder kämpfen gegen Ängste, indem sie bewaffnet gegen imaginäre Feinde antreten. Das Gefühl von Stärke und Über-

legenheit hilft gegen Angst. Im Spiel bleiben Kinder aber im Rahmen dessen, was sie selbst steuern können – auch wenn es Erwachsenen manchmal zu weit zu gehen scheint. Eine klare Regel hilft, Grenzen klarzustellen: „Man darf niemandem absichtlich wehtun, weder körperlich noch seelisch.“ Es ist wichtig, dass Erwachsene den Unterschied spüren, wann sich Kinder aktiv und gezielt ängstigen (wollen) und wann sie Angst haben vor Dingen, die sie nicht beherrschen können – wie Klimakrise, Krankheit und wirtschaftliche Sorgen, aber auch Angst vor schlechten Noten, Ablehnung oder Mobbing.

Der Anstieg von psychischen Belastungssymptomen besonders bei Kindern im Grundschulalter während und nach der Pandemie muss ein Weckruf an die verantwortlichen Erwachsenen sein. Sie müssen für Lebensbedingungen sorgen, in denen sich jedes Kind bestmöglich entwickeln und entfalten kann. Nicht nur, aber vor allem, wenn in der Erwachsenenwelt Ängste und Sorgen herrschen, brauchen Kinder Erwachsene, die ihnen Mut machen – und ihnen dieses wunderbar tragende Grundvertrauen in die eigene Kraft und Lebenszuversicht vermitteln.



Wohlbefinden in der Schule

Wie Zehnjährige in Deutschland die Schule erleben – im Vergleich zu 32 anderen Ländern:

Ich kann in der Schule mitentscheiden.
(Rang 33)

19%

Meine Lehrer kümmern sich um mich.
(Rang 32)

33%

Die Lehrer hören mir zu und nehmen mich ernst. (Rang 29)

40%

Nur 43 Prozent fühlen sich in der Schule sicher. Bei den Zwölfjährigen sind es sogar nur 36 Prozent.

Childrens Worlds Report 2020, S. 62, 65, 69

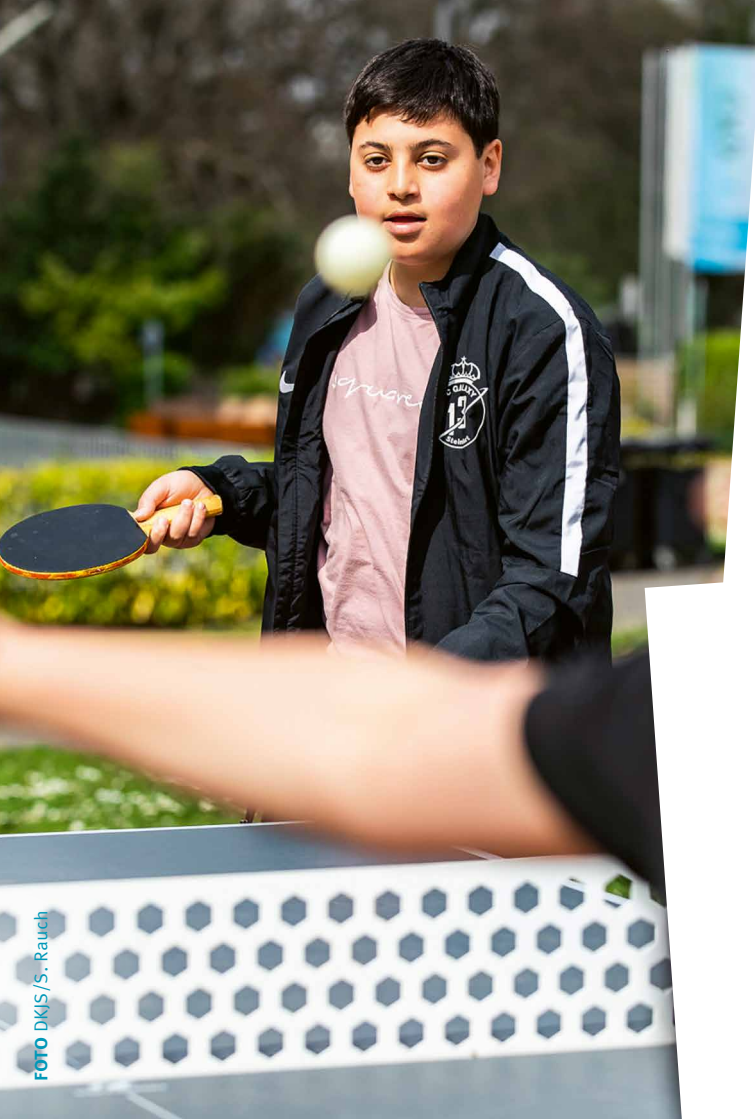
Jede:r vierte Elfjährige fühlt sich „einigermaßen stark“ oder „sehr stark“ durch schulische Anforderungen belastet. 26 Prozent der Mädchen und 15 Prozent der Jungen haben oft oder sehr oft Angst vor Klassenarbeiten.

HBSC-Studienverbund Deutschland 2020b

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

Lena ist neun, sie geht in die 3. Klasse. Mehrmals pro Woche leidet sie unter Kopf- oder Bauchschmerzen und kann oft nicht einschlafen. Sie isst wenig und ist sehr dünn. Weil Lena oft schlechte Noten bekommt, glaubt sie, dass ihre Lehrerin sie nicht mag. Vor kurzem hat sie eine Sechs erhalten, weil ihr beim Abschreiben von der Tafel sieben Fehler unterlaufen sind. Dass sie auch viel richtig geschrieben hat, zählte nicht. Ihre Lehrerin sagt, dass sich Lena mehr Mühe geben muss, sonst bleibt sie sitzen und darf nicht aufs Gymnasium. Lenas Mutter möchte aber, dass ihre Tochter aufs Gymnasium geht. Lena hat Angst, in die Schule zu gehen, Fehler zu machen und bloßgestellt zu werden. Im Nachhilfeunterricht, den sie zweimal in der Woche besucht, fühlt sie sich wohl und kommt mit den Aufgaben

gut zurecht. Nur in der Schule und bei den Hausaufgaben, wenn ihre Mutter neben ihr sitzt, fühlt sie sich gestresst, kann sich nicht konzentrieren und macht Fehler. Lenas Mutter macht sich große Sorgen um ihre Tochter und gibt sich viel Mühe, um ihr zu helfen. Wenn sie bei den Hausaufgaben nicht bei der Sache ist, wird ihre Mutter aber leicht ungeduldig und ärgerlich und schimpft mit Lena, die dann oft weint. Andere Mädchen trifft Lena beim Ballettunterricht einmal in der Woche und gelegentlich besuchen sich ihre Freundin und sie gegenseitig zu Hause und spielen. Oft spielt sie auch mit ihrer Freundin im Haus. Trotz ihrer Angst geht Lena gern zur Schule, weil sie dort ihre Freundinnen trifft.



Freizeit

Die meisten Kinder in Deutschland wachsen allein oder nur mit einem Geschwisterkind auf.

Statistisches Bundesamt 2022;
Andresen et al. 2022, S. 16

Zehn- bis elfjährige Mädchen sind mit ihrer Freizeit am wenigsten zufrieden.

4. World Vision Kinderstudie 2018

46 Prozent der Zehn- bis Elfjährigen geben an, dass es keine anderen Kinder zum draußen Spielen gibt.

DKHW Kinderreport 2020, S. 17

Die liebsten Freizeitbeschäftigungen von Sechs- bis Dreizehnjährigen: Aktivitäten mit Freunden, Spiele im Freien, Sport

„spiele jeden oder fast jeden Tag draußen“:

1990 **73 %**

2020 **45 %**

KIM-Studie 2006, S. 74; KIM-Studie 2020, S. 14; 4. World Vision Kinderstudie 2018

Wie sehr sich die Lebenssituation von Kindern in Deutschland unterscheidet und wie sie sich auf ihre Entwicklung auswirken kann, veranschaulichen diese Beispiele:

Ein Kind lebt zusammen mit seinen Eltern und drei Geschwistern in einer kleinen Wohnung. Das Geld reicht kaum, um die zu klein gewordenen Schuhe zu ersetzen. Es gibt keinen Platz, um in Ruhe Hausaufgaben zu machen und niemanden, der dabei unterstützen könnte. In der Nähe gibt es nichts, was dazu anregt, draußen zu spielen oder sich mit Freunden zu treffen. Stattdessen spielt das Kind mit dem Handy oder chattet mit Freund:innen. Die fehlenden Begegnungen mit Gleichaltrigen, der Mangel an Platz, aber auch an realer Welterfahrung und Bewegung schränken nicht nur den sozialen und geistigen Horizont des Kindes ein, sondern drücken auch auf sein seelisches Wohlbefinden.

Ein Kind auf der anderen Seite der sozioökonomischen Skala wächst beispielsweise in einem Einfamilienhaus mit Garten auf. Es trifft sich dort und in der Siedlung mit Nachbarskindern. Nach der Schule geht es

zum Töpfeln, Tennis oder Fußball – und in den Ferien verweist es mit der Familie oder nimmt an einem Ferienlager teil. Bei den Hausaufgaben steht dem Kind ein akademisch gebildeter Erwachsener zur Seite.

Das sind Klischees, die es aufzulösen gilt – aber sie sind nicht erfunden. Sie zeigen, wie wichtig institutionelle Angebote sind, die allen Kindern ein anregendes Leben außerhalb der Familie ermöglichen. In beiden Fällen sollte man auch die Gegenseite betrachten: So fällt bei manchen Kindern aus finanziell benachteiligten Familien auf, dass sie besonders selbstständig, verantwortungsvoll, hilfsbereit oder genügsam sind. Oder sie haben besondere Fähigkeiten, im weitesten Sinne zwischen Menschen und Kulturen zu vermitteln, weil sie in einem nicht-deutschen Haushalt zweisprachig aufwachsen. Andererseits täte manchen Kindern aus finanziell besser gestellten Elternhäusern mehr Freiraum, Eigenverantwortung, Kontakt zu Kindern aus anderen sozialen Milieus und lebenspraktische Erfahrung gut. Und so, wie es selbstverständlich Kinder aus prekären Milieus gibt, die fröhlich und emotional stabil sind, kann es einem Kind aus einem nur scheinbar „guten Elternhaus“ nicht gut gehen.

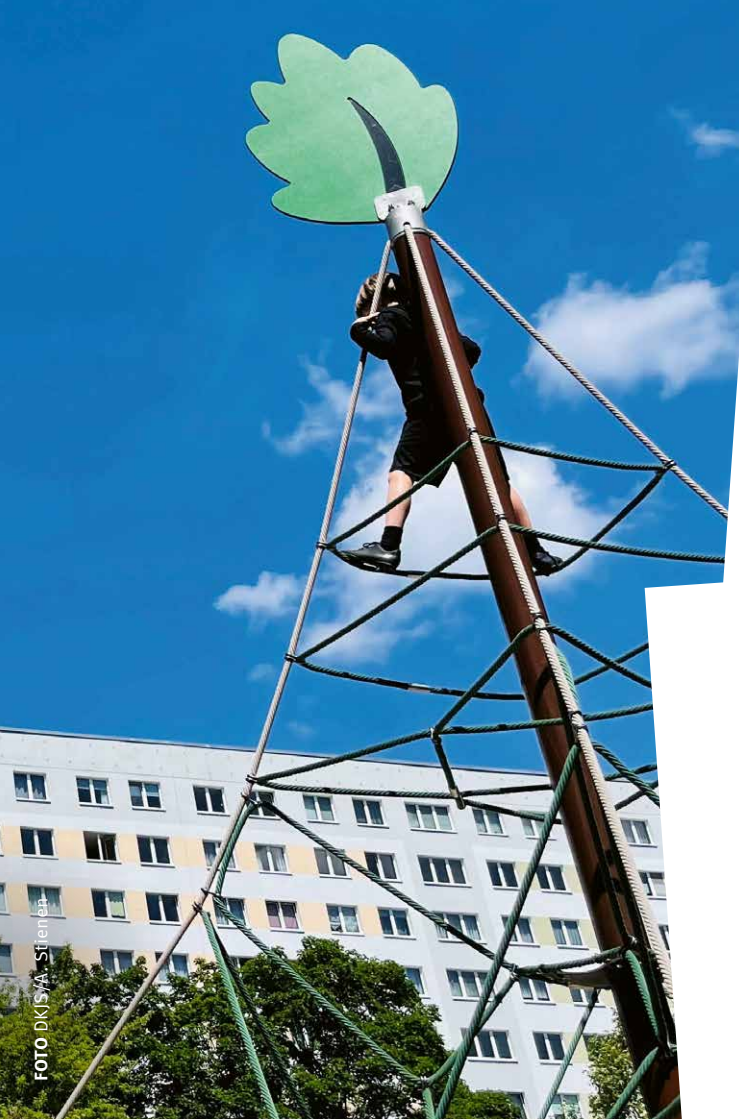


FOTO: DK(S)A - Stellen.de

Freizeitorte

„In Deutschland zeigt bereits die Gesetzeslage in Bund, Ländern und Kommunen, dass die Interessen von Kindern in der Stadt- und Raumplanung häufig wenig Beachtung finden. Dabei ist sowohl ein rasant fortschreitender Abbau von Spielflächen als auch die weit verbreitete Vernachlässigung von Qualitäten auf Spielflächen zu beobachten.“

DKHW 2020, S. 15

„Kinder und Jugendliche aus Quartieren mit einem hohen Anteil an einkommensarmen Haushalten leiden häufig unter Mehrfachbelastungen wie Luftverschmutzung, Lärmbelastung oder an einem Mangel an Grün- und Freiflächen, die ihre Entwicklungsmöglichkeiten erheblich einschränken – die Aktionsraumqualitäten für ein gesundes Aufwachsen sind beschränkt.“

DKHW 2020, S. 23

Für Kinder, die keine kleinen Kinder mehr sind, wird die Welt außerhalb des „Gartenzauns“ normalerweise zu einem wichtigen Lebensraum, in dem sie sich buchstäblich auf das Leben als eigenständige Erwachsene „einspielen“.

Wenn sie die längste Zeit ihres Tages aber in Institutionen verbringen, die von Erwachsenen organisiert und kontrolliert werden, fehlt dieser wichtige Schritt in Richtung Selbstständigkeit und Welterfahrung. Kinder sehen und erleben dann nur noch eingeschränkt, wie das normale Leben von Erwachsenen funktioniert. Deshalb müssen ihnen paradoxerweise ausgebildete Kinderexpert:innen wieder einen Zugang in die Welt außerhalb der eingezäunten Institutionen bahnen.

In einer Befragung äußerten Stuttgarter Grundschulkindern den Wunsch nach mehr Möglichkeiten, auch im schulischen Rahmen in ihrem Wohngebiet aktiv werden zu können. Aus ihrer Sicht ist es viel reizvoller, in Museen, Bibliotheken, zu Kulturveranstaltungen und zu außerschulischen Angeboten wie Aktivspielplätzen und in

die Natur zu gehen, als wenn Anbieter in die Schule kommen – denn das hat für Kinder immer einen pädagogischen Touch und „fühlt sich an wie Unterricht“ (Haller-Kindler/Möller 2021, S. 253).

Aus Kindersicht interessant sind immer auch Expert:innen, die keine ausgebildeten „Kinderprofis“ sind. Unabhängig von ihrer konkreten Tätigkeit weisen sie den Weg ins Erwachsenenleben: Förster:innen, Feuerwehrleute, Sanitäter:innen, Kosmetiker:innen, IT-Expert:innen, Handwerker:innen, Künstler:innen, Naturwissenschaftler:innen, Stadtplaner:innen etc. Von ihnen können sich Kinder vieles abschauen, was nicht im Lehrplan steht: soziale, handwerkliche, kulturelle und naturwissenschaftliche Kompetenzen.

Denn das bekannte Sprichwort „Um ein Kind zu erziehen, braucht es ein ganzes Dorf“ gilt aus Kindersicht auch andersherum: Um groß zu werden, braucht man als Kind ein ganzes Dorf.



Bewegung

Für eine gesunde körperliche Entwicklung empfiehlt die WHO:

Kinder sollten mindestens 60 Minuten pro Tag (insgesamt) moderat-intensiv körperlich aktiv sein. Das erreichen 21 Prozent der elfjährigen Jungen und 14 Prozent der elfjährigen Mädchen.

HBSC-Studienverbund Deutschland 2020a

Bewegungsstudien während und nach der Pandemie kamen zu einem erstaunlichen Ergebnis: Im ersten Lockdown, im Frühjahr 2020, bewegten sich Kinder „unorganisiert“ sogar mehr als vor der Pandemie und auch die Anzeichen von Hyperaktivität gingen zurück. Offenbar war der Hunger, sich frei zu bewegen, nach den vorangegangenen Verboten groß – und Kinder nutzten das Freisein von Schule, um sich ungebunden zu bewegen (und sich „auszuzappeln“). Ausnahme waren allerdings Kinder, die keinen Zugang zu Gärten oder Freiflächen in Wohnnähe hatten. Die Bewegungslust sank später, während des zweiten Lockdowns, aber wieder deutlich und die Mediennutzung in der Freizeit nahm zu (vgl. MoMo-Studie 2021a).

So berichten Lehrkräfte und Trainer:innen, dass manche Kinder und Jugendliche nach der Pandemie einfach keine Lust mehr auf Bewegung hatten oder haben. Die Folge ist, dass vor allem Jungs an Gewicht zugenommen haben. Mädchen neigen dagegen tendenziell eher zu Untergewicht. Alle Studien, in denen Kinder befragt wurden, wie und wo und wie oft sie sich bewegen, bestätigen den Zusammenhang von Bewegungsfreude und seelischem Wohlbefinden

Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status bewegen sich weniger als Kinder aus besser gestellten Familien.

AOK-Familienstudie 2022, S. 18

(vgl. MoMo-Studie 2021b). Und dies wirkt sich auch auf die Schulleistungen aus. Rückzug, Ruhe und Erholung fehlen vielen Kindern ebenfalls. So fehlt ihnen in der Nachmittagsbetreuung oft ein Ort, an dem sie sich in Ruhe zurückziehen können (vgl. Walther/Nentwig-Gesemann 2021). Ruhe ist nicht nur für das Wohlbefinden wichtig, sondern auch, damit Kinder Gelerntes speichern können.



FOTO DKIS IV. Beuhausen

Den Ganztag kindgerecht gestalten

„In den aktuellen Diskussionen (speziell auch zum Rechtsanspruch) wird von den verschiedenen ‚Funktionen des Ganztags‘ vordergründig die Betreuung hervorgehoben, die die Ganztagsschule tatsächlich bereits relativ gut leistet. Der Ganztag birgt aber weit mehr Potenzial: Er kann Lernunterstützung bieten, zur persönlichen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen beitragen, gezielte individuelle Förderung umsetzen sowie – ganz allgemein – Entwicklungen am Ganztagschulstandort initiieren und vorantreiben.“

Kielblock et al. 2021, S. 56



Vorteile eines guten Ganztags

- positive Auswirkungen auf Sozialverhalten, Verantwortungsübernahme, Aggressionsniveau
- besseres Selbstkonzept
- höhere Motivation
- breiteres Interessen- und Bildungsspektrum
- weniger Klassenwiederholungen
- Verbesserung des Familienklimas

„Aus pädagogischer Sicht sind die neuerlichen Belege für die Wirksamkeit guter Ganztagsangebote auf Sozialverhalten, Motivation und Selbstkonzept hoch relevant. Sie zeigen einmal mehr, dass Ganztagsschulen für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen Wichtiges leisten.“

StEG-Konsortium 2016, S. 5

Ein guter Ganzttag sollte so gestaltet sein, dass Kinder ihren „Bildungstag“ als eine Einheit erleben. Nach wie vor sind jedoch in Deutschland Schulen eher selten, in denen sich formaler Unterricht und Angebote außerhalb des Lehrplans über den Tag abwechseln oder sogar ineinanderfließen. Auch im Bewusstsein von Kindern findet in der Regel eine Zweiteilung statt: Schule am Vormittag – Hort, Offene Ganzttagsschule, Übermittagsbetreuung o. ä. am Nachmittag.

Meistens sind auch die Fachkräfte in zwei unabhängigen Systemen beschäftigt: Lehrkräfte im Bildungsressort, pädagogische Mitarbeiter:innen und Erzieher:innen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. Für Kinder sind es aber schlicht „Erwachsene“ mit unterschiedlichen Zuständigkeiten. Allerdings entscheidet die Beziehung zu ihnen, ob sich das Kind in der Einrichtung wohl fühlt. Wenn Erwachsene aus beiden Bereichen Hand in Hand arbeiten und die bestmögliche Entwicklung der Kinder im Blick haben, wirkt sich das positiv auf deren Wohlbefinden und Lernerfolg aus.

Mit Beginn der Ganzttagsschuloffensive Anfang der 2000er Jahre wurde die Entwicklung von Ganzttagsschulen in einem umfangreichen Programm wissenschaftlich begleitet (StEG-Studien). Dabei wurden viele wichtige Ergebnisse zusammengetragen und in zahlreichen Publikationen veröffentlicht. Der Untersuchungsschwerpunkt lag allerdings im Bereich der Sekundarstufe und es wurden vor allem die dort tätigen Erwachsenen (Schulleitungen, Lehrkräfte, pädagogische Mitarbeiter:innen) und Eltern befragt (vgl. u. a. Guglhör-Rudan et al. 2020, S. 95; GTS-Bilanz 2021). Erst in jüngster Zeit begannen Forscher:innen, auch die Primarstufe und die Perspektiven von Grundschulkindern in den Blick zu nehmen. Die wichtigste Studie hierzu stellen wir auf den folgenden Seiten vor.



Kinderperspektiven auf Ganztag

„Letztlich gilt es, als gemeinsames Ziel anzustreben, dass Kinder gerne und freiwillig den Ganztag nutzen, weil sie dort Freundinnen und Freunde haben und es ihnen dort gut geht und Spaß macht, und dass die ganz unterschiedlichen Familien ihre Kinder gerne dorthin schicken, weil sie die Kinder dort gut versorgt wissen, da sie sich dort entfalten können und gefördert werden, und ein anregendes Angebot vorfinden.“

Guglhör-Rudan et al. 2020, S. 96

In der Studie **„Kinderperspektiven auf Ganzttag im Grundschulalter“** wurden Kinder befragt, begleitet und beobachtet, um ihre Sicht auf den Ganzttag zu erfahren (Walther/Nentwig-Gesemann/Fried 2021). Die Ergebnisse spiegeln genau die Grundbedürfnisse und Lebensthemen wider, die mit einer guten Entwicklung im Alter der „Großen Kinder“ zusammenhängen. Die Kinder bestätigten, wie wichtig ein guter Kontakt zu Betreuungspersonen ist und wie sehr sich das Zusammenspiel mit anderen Kindern – auch im übertragenen Sinn – auf ihre Stimmung und ihr Wohlbefinden auswirkt. Eigenständige, vergnügliche, auch gefährliche Aktivitäten und die Möglichkeit, in die „echte Welt“ rauszugehen, sind den Kindern wichtig. Das ist ein klarer Auftrag der Kinder an die Organisator:innen des Ganztags!

Kindern Welterfahrungen zu ermöglichen ist ein dankbares Feld für die Zusammenarbeit von Lehrkräften und den im Ganzttag Tätigen, weil auch Menschen aus dem „echten“ Leben einbezogen werden können. Im Austausch mit diesen Spezialist:innen können Lehrkräfte zudem erfahren, welche fächerrelevanten Kenntnisse

die Kinder in den Angeboten erwerben, und diese im Unterricht aufgreifen. Umgekehrt gibt es im Fachunterricht häufig Bezüge zur realen Welt, die in der Zusammenarbeit mit außerschulischen Expert:innen erfahrbar gemacht werden können.

„Schließlich kann das Potenzial des Ganztags, sich nach außen zu öffnen und den Erfahrungshorizont bzw. die Erfahrungsräume der Kinder über die Themen des Lehrplans und des Unterrichts hinaus zu erweitern, nicht deutlich genug unterstrichen werden. In der Kinderperspektivenstudie Ganzttag brachten die einbezogenen Kinder zum Ausdruck, dass sie den Naturraum und die Außenwelt, die sie beispielsweise auf Ausflügen und Reisen erleben, als besonders reizvoll und anregend erfahren. Dort können Abenteuer erlebt, Herausforderungen bewältigt, soziale Konstellationen neu sortiert und Bildungserfahrungen gemacht werden.“ (Walther/Nentwig-Gesemann 2022, S. 13)

Qualitätsbereiche und -dimensionen des Ganztags aus der Perspektive von Grundschulkindern

Quelle: Walther, B./Nentwig-Gesemann, I./Fried, F. (2021): Ganzttag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. 2021, S. 31, 32.

Die Studie „Ganzttag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter“ ist im Rahmen des Arbeitsbündnisses „Rechtsanspruch guter Ganzttag“ von Arbeiterwohlfahrt Bundesverband, Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung und Stiftung Mercator entstanden.

1.

Die Gestaltung positiver pädagogischer Beziehungen (Beziehungen zwischen Kindern und Pädagog:innen)

- in Lern- und Arbeitssettings von Pädagog:innen unterstützt werden, die aufmerksam und respektvoll an die Interessen und Bedarfe von Kindern anknüpfen
- in Alltagssituationen mit Pädagog:innen in Beziehungen interagieren, die von Emotionalität, Vertrauen und Ebenbürtigkeit gekennzeichnet sind
- in Konfliktsituationen von Pädagog:innen begleitet werden, die verständnisvoll und fair intervenieren und den Kindern helfen, Strategien für ein friedliches und demokratisches Miteinander zu entwickeln
- an der Gestaltung eines “schönen” Ganztags beteiligt sein, mitreden und mitbestimmen

2.

Die Gestaltung einer positiven Peer-Kultur (Beziehungen unter Gleichaltrigen)

- „wild“ spielen: sich gegenüber anderen behaupten, sich mit anderen messen und in der Gruppe selbst tragfähige Regeln entwickeln
- sich zurückziehen, unterhalten und soziale Beziehungen verhandeln
- sich einen Ort aneignen und Fantasiespiele spielen
- Freund:innen haben, Freundschaft erleben und sich auf Freund:innen verlassen können

3.

Die produktive Bearbeitung von Themen und Aufgaben der mittleren und späten Kindheit

- (noch) Verbotenes tun und Grenzen austesten
- zerstreuen, unterhaltsamen und entspannenden Aktivitäten nachgehen
- handlungspraktischen Tätigkeiten langanhaltend nachgehen und sich in Situationen mit „Ernstcharakter“ bewähren
- sich in riskanten, herausfordernden Bewegungsaktivitäten und (kompetitiven) Bewegungsspielen erproben

4.

Die Erweiterung des Bildungsraums Ganztage in die Natur und Außenwelt

- Naturerfahrungen machen
- Ausflüge machen und die Außenwelt erfahren



Kinder wissen selbst am besten, was sie gern verstehen und machen würden

„Die Chance eines ganztägigen, integrierten Bildungsangebotes liegt darin, durch eine Verknüpfung und Anbindung von informellen, non-formalen und formalen Lernprozessen, wie es z. B. in einem projektförmigen Arbeiten möglich ist, eine nachhaltig positive Rolle in der Bildungsbiographie zu spielen.“

Pesch/Radisch 2020, S. 6

Ein wesentlicher Bestandteil von Ganztagsangeboten sind Kurse oder AGs am Nachmittag. Dabei handelt es sich oft um Sport-, Kunst-, Musik-, Freizeit- und Hausaufgabenangebote und manchmal um längerfristige Projekte. Dagegen ist nichts einzuwenden. Dennoch könnten die brennenden Fragen der Kinder im Ganztagsangebot öfter aufgegriffen werden: Wie funktioniert die Welt? Wie funktioniert das Leben? Wie funktionieren Dinge und wie entstehen sie?

Wenn Schule Kindern mehr Raum und Zeit für eigene Belange einräumt, ergibt es sich von selbst, dass sie mehr Selbstwirksamkeit erleben, sich wohler fühlen und besser lernen. Die Erfahrungen einiger Ganztagsschulen zeigen, wie günstig sich lebenspraktische Herausforderungen in der Schule auf das Selbstwertgefühl und die schulische Leistung auswirken: von der Tierhaltung bis zur Website-Pflege, von der Schülerfirma bis zum Service-Learning, von der Wochenplanarbeit bis zur Theateraufführung.

In Projekten, bei denen Computer- und Internetkompetenzen erforderlich sind (zum Beispiel Video- und Musikaufnahmen, Geo-

caching-Projekte, Programmierung von Apps), können medienaffine Kinder mehr Beteiligung, Eigenverantwortlichkeit und Selbstwirksamkeit erfahren.

Damit ist vor allem den Kindern – insbesondere Jungen – gedient, die ihre Zeit bevorzugt mit Medien verbringen, weil ihr Lebensumfeld zu wenig Anreize bietet, sich als kreativ, kompetent und hilfreich zu erleben. Denn gerade sozial benachteiligte Kinder besuchen am häufigsten Ganztagsschulen, wobei diese Kinder „aber mit den Angeboten in der Ganztagsschule besonders unzufrieden“ sind, wie die 3. World Vision Kinderstudie (2013, S. 123) feststellt. Und die Forscher:innen betonen:

„Eine intensivere Einbindung der Jungen in das Unterrichts- und Schulleben könnte eine Strategie sein, um sie über dieses verstärkte Engagement bei den sozialen Regeln und Umgangsformen auch zu einem größeren Engagement im Leistungsbereich anzuhalten“ (ebd., S. 129).



Der Wert von Mitbestimmung und Beteiligung

„Selbstbestimmte Kinder ...

... lernen besser, sich selber zu organisieren und Gestaltungsspielräume auszuhandeln. Insbesondere Letzteres führt dazu, dass es selbstbestimmten Kindern leichter fallen kann, sich in Gruppen von Gleichaltrigen zu bewegen, Freundschaften zu schließen und auch zu pflegen.“

... verfügen über bessere Kompetenzen und Handlungsstrategien, die ihnen offenbar ebenfalls helfen, den Schulalltag besser zu bewältigen.“

..., denen im Alltag so gut wie durchgängig Mitbestimmungsmöglichkeiten gewährt werden, beschreiben sich durchweg als kompetenter und auch als zufriedener. [...] Selbstbestimmung macht Kinder stark und fördert gleichzeitig deren soziale Kompetenz im Miteinander.“

4. World Vision Kinderstudie 2018, S. 177–179

Schülervertreter:innen sind wichtig. Aber auch im außerunterrichtlichen Ganztagsangebot müssen Jungen und Mädchen altersgerecht an allen sie betreffenden Belangen und Entscheidungen beteiligt werden. Auch ein Klassenrat funktioniert auf Dauer gut, wenn er nach den vorgesehenen Standards eingeführt wird (www.derklassenrat.de). Keine dieser Maßnahmen gewährleistet jedoch, dass sich alle Schüler:innen zur Teilhabe aufgerufen und von den Erwachsenen in der Schule ernst genommen fühlen.

„Weichenstellungen im Sinne eines ‚Mehr an Beteiligung‘ für die Schülerinnen und Schüler im Schulalltag wurden auch in den letzten Jahren nicht vorgenommen. Es wäre wünschenswert, wenn Schule mehr als bislang als Erfahrungsraum wahrgenommen würde, in dem Kindern Beteiligung gewährt und ihre Selbstwirksamkeit gestärkt wird.“ (4. World Vision Kinderstudie 2018, S.94)

Vor allem die Vorlieben von Kindern bestimmter Milieus (zum Beispiel für Computerspiele oder Songinhalte) sollten Erwachsene nicht voreilig abwerten oder ignorieren. Die StEG-Studien zur Ent-

wicklung von Ganztagsschulen mahnen eine bessere Verzahnung von formalem und informellem Lernen an. Dafür sind nicht zuletzt Informationen der Kolleg:innen hilfreich, die den Kindern außerhalb des Fachunterrichts begegnen. Auch der Austausch mit Eltern kann wertvolle Hinweise auf Interessenschwerpunkte einzelner Kinder geben.

Die Arbeit an einer schüler:innenzentrierten Ganztagsschule wirkt sich auch auf die Berufszufriedenheit von Lehrer:innen überraschend positiv aus (vgl. Kielblock/Gaiser 2016). Mehr Zeit ermöglicht eine intensivere und bessere Kommunikation mit Schüler:innen. Das Unterrichten ist dann entspannter und effektiver. Im Austausch mit anderen Erwachsenen, die in der Ganztagsschule tätig sind, lassen sich aktuelle Interessen und Probleme der Kinder und Jugendlichen erkennen. Dadurch können sich Pädagog:innen innerhalb und außerhalb des Unterrichts besser auf ihre Schüler:innen einstellen. Die Heranwachsenden erwerben mehr – auch berufsqualifizierende – Kompetenzen. So entsteht ein positiver Rückkopplungseffekt, von dem am Ende alle profitieren.



Die UN-Kinderrechtskonvention als Leitfaden für Schule, Ganztag und Hort

„Allgemeine Prinzipien“ der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK):

- Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, ist das Kindeswohl ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist (Artikel 3)
- Recht auf bestmögliche Entwicklung (Artikel 6)
- Berücksichtigung des Kindeswillens und Recht auf Gehör und Beteiligung (Artikel 12)
- Diskriminierungsverbot und Chancengleichheit (Artikel 2)
- Recht auf das erreichbare Höchstmaß an Gesundheit (Artikel 24)

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

Ausgewählte Fragen an Schulen, Betreuungs- und Freizeitangebote

- Ist die Bildung der Kinder darauf gerichtet, ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung zu bringen (Artikel 29)?
- Haben die Kinder genug Zeit für Spiel, Freizeit, Rückzug und Erholung (Artikel 31)?
- Haben die Kinder die Möglichkeit, sich künstlerisch zu betätigen und am kulturellen und künstlerischen Leben teilzunehmen (Artikel 31)?
- Können sich die Kinder frei versammeln (Artikel 15)? Damit ist gemeint: außerhalb der Kontrolle durch Erwachsene, aber geschützt.
- Wird die Disziplin in einer Weise gewahrt, die der Menschenwürde der Kinder entspricht (Artikel 28)?
- Wird darauf geachtet, dass Ehre und Ruf der Kinder nicht beeinträchtigt und ihre Privatsphäre geschützt ist (Artikel 16)?
- Können die Kinder ihre Meinung frei äußern – ohne die Rechte und den Ruf anderer zu schädigen (Artikel 13)?
- Werden die Kinder geschützt – vor Gewaltanwendung und Misshandlung (Artikel 19), Suchtstoffen (Artikel 33) und sexuellem Missbrauch (Artikel 34)?
- Werden Kinder mit Behinderung einbezogen und gefördert (Artikel 23)?
- Werden zur Gewährleistung der Kinderrechte die Eltern in ihrer Erziehungsaufgabe unterstützt (Artikel 18)?

Die Erwachsenen bilden im Ganztag den Rahmen

Verlässliche Strukturen
in der Verantwortung
der Erwachsenen

**Bewegung,
Geschicklichkeit,
Körpererfahrung**

**Eigenständige
Aktivitäten,
Welterkundung**

**Selbstwirk-
samkeit
erleben und
nützlich sein**

Herausfor-
derung mit
Anleitung und
Anerkennung

Eindeutige
Grenzen und
Freiräume

**Begegnung,
Auseinandersetzung
mit anderen Kindern,
Rückzug und
Erholung**

**Wissen und
Können
erwerben**

Hinhören, ernst
nehmen, beteiligen

Wenn Kinder einen großen Teil ihrer Zeit in Schule und Ganztagsangeboten verbringen, müssen die verantwortlichen Erwachsenen dafür sorgen, dass sich jedes Kind in seiner gesamten Persönlichkeit bestmöglich entwickeln kann. „Große Kinder“ sind keine Kindergartenkinder mehr, aber auch noch keine Jugendlichen.

Neben der Befriedigung ihrer gewissermaßen von innen kommenden Bedürfnisse brauchen Kinder Erwachsene an ihrer Seite, die für den passenden, haltgebenden Rahmen sorgen, die Orientierung geben und anleiten. Grenzen und Freiräume werden erklärt und fest vereinbart, sie ändern und erweitern sich mit zunehmendem Alter (vgl. Krappmann/Enderlein 2019). Es muss eine ausreichend große, klar benannte grüne Zone geben, in der alles erlaubt ist. Um sie herum verläuft eine relativ schmale gelbe Zone, in der Ausnahmen gelten. Sie wiederum grenzt an eine klar definierte rote Verbotszone. Es ist hilfreich, wenn jedem Verbot eine entsprechende Erlaubnis an die Seite gestellt wird: nicht hier – aber dort, nicht jetzt – aber dann, nicht so – sondern so, jetzt müsst ihr still sein – aber gleich könnt ihr nach Herzenslust Krach machen, Kräfteressen ist erlaubt – absichtlich Wehtun ist verboten.

In der pädagogischen Beziehung ist es wichtig, dass sich Kinder ihren Fähigkeiten entsprechend herausgefordert, aber dabei unterstützt und anerkannt fühlen. Grenzüberschreitungen gehören zum Großwerden dazu. Die Aufgabe der Erwachsenen ist es, deren Bedeutung zu erkennen: Fordert das Kind mehr selbstverantwortliches Handeln ein, weil es dazu in der Lage ist? Rebelliert es mit Übertretungen gegen zu enge Grenzen? Oder sind Provokationen im Gegenteil ein Suchen nach mehr Halt und Orientierung? Oder liegt eine neurologische Störung vor, die es dem Kind schwer macht, sich zu kontrollieren?

„Große Kinder“ müssen sich zunehmend von der Hand der Erwachsenen lösen. Dadurch können vor allem die Personen in ein Dilemma geraten, die in einer institutionellen Betreuung Verantwortung für Kinder tragen. Zu oft werden altersspezifische Bedürfnisse von Kindern Ängsten und Paragrafen der Erwachsenen untergeordnet – und zu selten wird gefragt, wie die Bedürfnisse mit der Entwicklung zusammenhängen. Wenn Erwachsene die Belange von Kindern „hören“, sie verstehen und ernst nehmen, können sie den Kindern auch den Rahmen geben, den sie für ihre individuelle Entwicklung brauchen.



Gute Beziehungen aufbauen

Die „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ sind ein Manifest mit zehn Leitlinien für alle pädagogischen Berufe. Sie bieten wertvolle Orientierung und sind ein hilfreicher Reflexionsanlass. Für einen zugewandten und klaren Umgang mit Kindern können jedoch auch Vorbilder aus der eigenen Schulzeit hilfreich sein, zum Beispiel die Lieblingslehrerin. Und natürlich sollten Fortbildungen, kollegialer Austausch und Supervision zum professionellen Standard gehören.

Leitlinien für pädagogische Beziehungen

Was ethisch begründet ist:

1. Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.
2. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu.
3. Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen.
4. Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.
5. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.
6. Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet.

Was ethisch unzulässig ist:

7. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.
8. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentieren.
9. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.
10. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren.

Deutsches Institut für Menschenrechte et al. 2017, S. 4



Ängste von Erwachsenen

Es ist die Aufgabe von Erwachsenen, Kindern gerade in schwierigen – oder sogar bedrohlichen – Zeiten vor allem Grundvertrauen in die eigene Kraft zu vermitteln. Das größte Hindernis ist jedoch oft die Angst der Erwachsenen selbst, zum Beispiel:

- dem Kind könnte etwas zustoßen
- das Kind könnte stören
- das Kind könnte Schaden anrichten
- sie könnten gegen die Aufsichtspflicht verstoßen und für Schäden haftbar gemacht werden
- das Kind könnte versagen

Damit macht man Kindern selbst Angst vor der Welt und dem Leben und das behindert ihre gesunde Entwicklung. Stattdessen sollte man Kinder – und oft auch ihre Eltern – ermutigen, sich den Möglichkeiten und Anforderungen beim Größerwerden zu stellen und selbst gewissermaßen als Absicherung im Hintergrund bleiben.

„Was pädagogisch nachvollziehbar begründet ist, kann keine Aufsichtsverletzung sein.“

Hundmeyer 1995, S. 10

Es ist wichtig, Kinder auch mal sich selbst zu überlassen, ohne sie aus den Augen zu verlieren. Dazu eine kleine Geschichte aus einem Hort in Brandenburg:

Die Hortleiterin bittet drei achtjährige Mädchen, im nahe gelegenen Laden Mandarinen zu besorgen. Die Mädchen kommen aber nicht so schnell zurück wie erwartet. Die jüngeren Erzieherinnen meinen, jemand solle nachschauen, wo sie bleiben. Sie machen sich Sorgen, es könnte etwas passiert sein, sie könnten etwas angestellt haben oder einfach weggelaufen sein. Sie befürchten Anklagen der Eltern wegen eines Verstoßes gegen die Aufsichtspflicht – obwohl es in Brandenburg Kindern ausdrücklich erlaubt ist, den Hort unter bestimmten Voraussetzungen zu verlassen. Die Hortleiterin bittet um Geduld und sagt, es werde alles gut gehen. Die Mädchen seien zu dritt und keine kleinen Kinder mehr – sie wüssten sich zu helfen. Die Zeit verstreicht und allmählich wird auch die Leiterin unruhig. Jedoch zügelt sie ihre Ungeduld, weil sie findet, dass es auch Achtjährigen zusteht, Zeit für sich zu haben – so wie sie es als Kind selbst erlebt hat. Zudem kennt sie die drei und vertraut ihnen. Nach

einer – aus Sicht der wartenden Erwachsenen unerträglich – langen Zeit kommen die Mädchen vollkommen außer Atem zurück: mit Mandarinen. Weil es im nahe gelegenen Laden keine Mandarinen gab, sind sie drei Kilometer zum nächsten Supermarkt gelaufen. Diese Erfahrung hat für alle Beteiligten einen erstaunlichen Effekt: Die Mädchen sind glücklich und stolz, die Aufgabe trotz Problemen gelöst zu haben. Sie sind erleichtert, dass sie nicht getadelt werden, sondern im Gegenteil ihr Engagement und ihre Eigenverantwortung anerkannt wird. Die jüngeren Mitarbeiterinnen des Hortes spüren, wie wichtig es sein kann, „Große Kinder“ loszulassen, ihnen zu vertrauen und ihnen Verantwortung zu übertragen. Und die Leiterin hat wieder einmal erlebt – und den Kolleginnen vermittelt –, dass Vertrauen in die Kompetenzen der Kinder schwerer wiegt als eigene Ängste (Enderlein 2023, S. 124f.).



**Hier kann ich lernen,
wachsen und aufleben!**

Ob in der Schule, im Ganztage, im Hort oder in anderen Freizeitangeboten: Im Grunde gelten die vom Bundesjugendkuratorium erstellten Standards für alle Lebensbereiche von Kindern. Denn Kinder sind überall Kinder. Sie sind junge Menschen, die in allen Lebensbereichen ein Recht auf bestmögliche Entwicklung und Entfaltung haben.

Pädagogische Standards für mehr Bildungsqualität für Kinder im Ganztag Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums 2020

- „Kinder sind sowohl bei der Planung als auch bei der lokalen Umsetzung von Angeboten der Ganztagsbetreuung nachhaltig zu beteiligen. Ihre Rechte sowie ihre Vorstellungen von guten Angeboten müssen ein wesentlicher Bestandteil des Planungs- und Gestaltungsprozesses von Ganztag sein. Zudem muss in jeder pädagogischen Einrichtung ein umfassendes Schutzkonzept vorliegen, das sich gegen körperliche, seelische und sexualisierte Gewalt sowie gegen jede Form von Diskriminierung richtet.
- Es ist sicherzustellen, dass auch Kinder mit Förderbedarf und mit körperlicher oder geistiger Behinderung gleichberechtigt an den Angeboten des Ganztags teilnehmen können. Ein Konzept inklusiver Bildung, Erziehung und Betreuung ist nur dann nachhaltig umsetzbar, wenn alle relevanten Partner mit einbezogen sind.
- Es muss ein multiprofessionelles pädagogisches Konzept aller am Ganztag beteiligten Kooperationspartner entwickelt werden. Hierfür ist ein erweitertes Bildungsverständnis maßgeblich.
- Es muss rechtlich und faktisch eine gleichberechtigte Kooperation der schulischen und aller außerschulischen Verantwortlichen hergestellt werden; Zuständigkeiten und Standards sind neu zu regeln.
- Mit Angeboten der Ganztagsbetreuung werden neben formaler und non-formaler Bildung auch informelle Bildungsdimensionen als zu gestaltende Handlungsfelder ausgeweitet – andere Zeiten, Räume und soziale Erfahrungen werden wichtig. Es müssen angemessene räumliche Voraussetzungen an den verschiedenen Orten der Angebote vorhanden sein beziehungsweise geschaffen werden. Diese sollten den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder nach Spiel, Bewegung, Ruhe, Kreativität, Gruppen-, Selbst- und Welterfahrung Rechnung tragen.
- Anstelle des aktuellen Modells der Hausaufgaben soll ein Konzept entwickelt werden, das das Üben und Vertiefen von Unterrichtsstoff in Verantwortung der Lehrkräfte in den Ganztag integriert, das gleichsam genügend Raum und Flexibilität für außerunterrichtliche Aktivitäten bietet und das sicherstellt, dass Kinder nach dem Ganztag keine zusätzlichen Aufgaben mehr für die Schule zu erledigen haben.“

Bundesjugendkuratorium 2020, S. 35f.



Ein guter Ganztag braucht gute Strukturen

Wenn die Belange von Schüler:innen berücksichtigt werden, geht es immer auch um strukturelle Veränderungen.

Praxisbeispiele guter Ganztagsgestaltung im Interesse der Kinder

- Die Themen von Kindern werden im Unterricht, in längerfristigen Projekten und Arbeitsgruppen aufgegriffen.
- Der übliche 45-Minuten-Rhythmus wird aufgebrochen.
- Lehren und Lernen setzt verstärkt auf die Eigeninitiative von Kindern.
- Arbeit in kleinen Gruppen wird häufiger und in einem größeren Zeitumfang verwirklicht.
- Auch außerhalb des Unterrichts und Schulgeländes wird Wissen und Können vermittelt: durch Eindrücke und Erfahrungen in der Natur, in Kommune, Berufswelt, Handwerk, Wirtschaft, Kultur und Sport.
- Unter festgelegten Bedingungen (mindestens zu dritt, höchstens zu fünft, mit erklärtem Ziel und verbindlicher Rückkehrzeit) dürfen Schüler:innen das Schulgelände verlassen.
- Für das Bedürfnis, sich zu bewegen und Geschicklichkeit zu üben, gibt es ausreichend Gelegenheit und Zeit – innerhalb und außerhalb des Unterrichts und Schulgeländes.
- Computer und Internet werden zur eigenständigen Information, zum Gestalten, Recherchieren und Organisieren eingesetzt.
- Kinder werden zum kreativen Gestalten und Musizieren angeregt und angeleitet.
- Informelle Lernzeiten bieten Gelegenheit zum Austausch.
- Freie Zeiten dienen der individuellen Erholung. Sofern kein:e andere:r belästigt wird, kann jedes Kind in diesen Zeiten tun und lassen, was es möchte. So sollte zum Beispiel auch die Benutzung von Smartphones in dieser Zeit erlaubt sein.
- Das Mittagessen findet in einem kultivierten und gesprächsfreundlichen Klima statt.
- Kinder erleben ihre Lehrer:innen außerhalb des Unterrichts. Die Jungen und Mädchen spüren, dass die Erwachsenen Freude daran haben, ihr Wissen, ihr Können und ihre Lebenserfahrung weiterzugeben.

Siehe hierzu auch: „Wissenschaftsgeleiteter Qualitätsdialog zum Ganzttag“ 2021





Ein guter Ganztag zahlt auf die Zukunft ein

Was erfolgreiche Berufsanfänger:innen auszeichnet: Selbstständigkeit, Selbstvertrauen, Durchhaltevermögen, gute Manieren, Teamgeist sowie Lern- und Leistungsbereitschaft.

„Es ist interessant, dass der Wert von Teamarbeit für sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler häufig klarer ersichtlich ist als für ihre sozioökonomisch begünstigten Mitschüler. Sie gaben tendenziell häufiger an, dass sich beim Arbeiten in der Gruppe auch ihre persönliche Leistung steigert, dass sie lieber in der Gruppe als allein arbeiten und dass sie glauben, dass Gruppen bessere Entscheidungen fällen als Einzelpersonen. Schulen, denen es gelingt, auf solchen Einstellungen aufzubauen, indem sie ein kooperatives Lernumfeld schaffen, könnten in der Lage sein, sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler auf neue Weise einzubinden.“ Schleicher 2019, S. 293

„Fachlich Versäumtes kann durch Nachhilfe ausgeglichen werden. Sozialkompetenzen lassen sich hingegen nicht so leicht nachholen.“ DIHK Unternehmensbefragung 2019, S. 10

Welche Kompetenzen fehlen Berufsanfänger:innen und welche Kompetenzen sind dringend erforderlich? Dazu befragt der Deutsche Industrie- und Handelskammertag regelmäßig Unternehmen. Ihre Aussagen zeigen die Veränderung in der modernen Gesellschaft: Wenn mechanische oder unbequeme Arbeiten und schwierige Prozesse zunehmend an Maschinen delegiert werden können, gewinnen menschliche und kommunikative Eigenschaften an Bedeutung. In einer Dienstleistungsgesellschaft spielen sozial-emotionale Kompetenzen und Umgangsformen sowie praktisch-handwerkliche Fähigkeiten eine größere Rolle.

Bei selbstbestimmten Aktivitäten erwerben Kinder genau jene Fähigkeiten, die Unternehmen als wesentlich erachten: Kreativität, Interesse, Problemlösekompetenz und strategisches Denken. Sie lernen abzuwägen, ob ein Vorhaben in Ordnung oder gefährlich ist oder gegen eine Regel verstößt. Dies schult ihr Verantwortungsbewusstsein. Nicht zuletzt fordern viele selbst gestellte Herausforderungen die Belastbarkeit, die Einsatzbereitschaft und das Durchhaltevermögen von Kindern. Bei Gruppenaktivitäten sind

außerdem Kommunikation, Teamfähigkeit und ein Mindestmaß an Disziplin wichtig.

Ganztagsangebote bieten die Möglichkeit – und haben die Aufgabe –, Kindern einen Zugang zu Begabungen und Fähigkeiten zu öffnen, die im herkömmlichen Unterricht oder in Familien nicht (mehr) ausreichend angesprochen werden. Dazu gehören auch die praktischen und technischen Kompetenzen, die für ein funktionierendes Erwachsenenleben wichtig und notwendig sind: zum Beispiel Einkaufen, Kochen, Saubermachen, Brauchbares herstellen und Dinge reparieren, Säen, Pflanzen, Ernten, sich um Pflanzen, Tiere und Menschen kümmern. „Große Kinder“ packen gern mit an – vor allem, wenn es um lebenspraktische, notwendige und nützliche Dinge geht, und wenn ihre Eigenverantwortung gefordert ist. Gebraucht zu werden, ist der Kern von Beteiligung und gibt Kindern Lebenszuversicht.



Hier kommen die Kinder zu Wort!

Film

Schüler:innenkongress „So sieht’s aus: Unser Blick auf Ganztagschule!“ – eine Veranstaltung der Serviceagentur Ganztag Berlin am 1. Juni 2023:

Etwa 80 Schüler:innen (3. und 4. Klasse) aus zwölf Berliner Grundschulen erarbeiteten Ideen und Forderungen für den Ganztag. Ihre Anliegen entwickelten die Kinder anhand der Fragen: Wo kann ich gut lernen? Wo kann ich meinen Interessen nachgehen? Wo kann ich gestalten? Wo kann ich entspannen?



Einblicke, Botschaften und den Film zur Veranstaltung finden Sie hier:



Wir brauchen gute Räume zum Lernen und Entspannen.

„Nicht nur im Klassenzimmer lernen!“
 „Ich lerne gerne draußen auf einer Wiese, weil es sehr gemütlich ist.“

Wir brauchen Unterstützung von Profis.

„Ich lerne gerne in der Schule mit Profis, die es mir erklären können.“

Wir brauchen ein gutes Miteinander.

„Kein Streit!“

Wir brauchen eine Ausstattung der Schule, die zu unseren Interessen passt.

„Mehr Natur, mehr Tiere!“
 „... und mehr Fußballplätze!“

Wir wollen mitbestimmen.

„... wenn es um uns geht.“

Wir brauchen vielfältige Bildungselemente.

„Lernen soll mehr Spaß machen!“
 „Alle lernen anders!“



FOTO DKJS/V. Beushausen

„Im Ganzttag lernen wir,
ohne es zu merken.“

Film

Erfahrungen von sechs- bis zehnjährigen Kindern an ihren Ganzttagsschulen in Berlin, Baden-Württemberg und Sachsen. Ein Film im Rahmen des WiFF-Bundeskongresses im November 2022 von Barbara Leitner.

Hier geht's direkt zum Film, der auf der Website der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) veröffentlicht wurde:



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

2. World Vision Kinderstudie 2010, S. 221

Literaturverzeichnis

AID:A-Studie

Kuger, S./Walper, S./Rauschenbach, T. (2021): Aufwachsen in Deutschland 2019. Alltagswelten von Kindern, Jugendlichen und Familien. Bielefeld. Online verfügbar unter: www.wbv.de/shop/openaccess-download/6004821w (Zugriff: Mai 2023).

Andresen, S./Dietz, T./Cinar, D. (2022): Mehrkindfamilien gerecht werden. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh. Online verfügbar unter: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_BNG_Mehrkindfamilien_gerecht_werden_2022.pdf (Zugriff: Mai 2023).

AOK-Bundesverband (2022): AOK-Familienstudie 2022. Studienzusammenfassung. Berlin. Online verfügbar unter: www.aok.de/pk/magazin/cms/fileadmin/pk/pdf/familienstudie-2022.pdf (Zugriff: Mai 2023).

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ (2010): Erster Kinder- und Jugendreport zur UN-Berichterstattung über die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland. Berlin. Online verfügbar unter: www.agj.de/fileadmin/files/publikationen/UN-KinderJugendreport_2010.pdf (Zugriff: Mai 2023).

BELLA-Studie

Klasen, F./Meyrose, A.-K./Otto, C./Reiß, F./Ravens-Sieberer, U. (2017): Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse der BELLA-Studie. In: *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 165(5). S. 402–407.

Bundesjugendkuratorium (2020): Für einen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter. Kinderrechte stärken. Bildungsqualität für alle verbessern. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. Online verfügbar unter: bundesjugendkuratorium.de/data/pdf/press/BJK_2020_Rechtsanspruch_Ganztagsbetreuung.pdf (Zugriff: Mai 2023).

Childrens Worlds+

Andresen, S./Möller, R. unter Mitarbeit von Wilmes, J./Cinar, D./Nolting, P. (2019): Children's Worlds+ Gesamtauswertung. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. Online verfügbar unter: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Bibliothek/Doi_Publikationen/Studie_WB_Children_s_Worlds_Gesamtauswertung_2019.pdf (Zugriff: Mai 2023).

Childrens Worlds Report

Rees, G./Savahl, S./Lee, B. J./Casas, F. (2020): Children's views on their lives and well-being in 35 countries: A report on the Children's Worlds project, 2016-19. Children's Worlds Project (ISCWeB). Jerusalem, Israel. Online verfügbar unter: www.isciweb.org/wp-content/uploads/2020/07/Childrens-Worlds-Comparative-Report-2020.pdf (Zugriff: Mai 2023).

COPSY-Studie

Ravens-Sieberer, U./Kaman, A./Devine, J./Löffler, C./Reiß, F./Napp, A.-K./Gilbert, M./Naderi, H./Hurrelmann, K./Schlack, R./Hölling, H./Erhart, M. (2022): The mental health and health-related behavior of children and parents during the COVID-19 pandemic: findings of the longitudinal COPSY study. Deutsches Ärzteblatt International 2022, 119, S. 436–437. Online verfügbar unter: www.aerzteblatt.de/pdf.asp?id=224865 (Zugriff: Mai 2023).

Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung e.V. – DGUV (2020): DGUV Information 020-220: Außenspielflächen und Spielplatzgeräte. Berlin. Online verfügbar unter: publikationen.dguv.de/widgets/pdf/download/article/1383 (Zugriff: Mai 2023).

Deutscher Industrie- und Handelskammertag e.V. (DIHK) (2019): Ausbildung 2019. Ergebnisse einer DIHK-Online Unternehmensbefragung. Berlin/Brüssel. Online verfügbar unter: www.dihk.de/resource/blob/10074/a34c93fa0d1ea9989fe37a357e9bd3dc/dihk-umfrage-ausbildung-2019--data.pdf (Zugriff: Mai 2023).

Deutsches Institut für Menschenrechte Berlin/Deutsches Jugendinstitut München/MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam/Rochow-Museum/Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam

(2017): Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Reckahn: Rochow-Edition. Online verfügbar unter: www.paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2021/04/ReckahnerReflexionenBroschuere_2021.pdf (Zugriff: Mai 2023).

Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (DKHW) (2020): Kinderreport Deutschland 2020. Rechte von Kindern in Deutschland: Die Bedeutung des Draußenspiels für Kinder. Berlin. Online verfügbar unter: www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/2_Kinderrechte/2.2_Kinderreport_aktuell_und_aeltere/Kinderreport_2020/DKHW_Kinderreport_2020_Web.pdf (Zugriff: Mai 2023).

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2022): Resilienz im Blick. Arbeitsmaterialien für den pädagogischen Alltag. Online verfügbar unter: www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/DKJS_A4_Resilienz_im_Blick_Arbeitsmaterial.pdf (Zugriff: Mai 2023).

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2021a): Grundschule und Hort im Dialog. Qualitätsrahmen + Praxishandbuch für eine gelingende Kooperation. Online verfügbar unter: www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/211130_Praxishandbuch_Grundschule-Hort.pdf (Zugriff: Mai 2023).

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2021b): Ganztagschule und Pandemie: Die Potenziale des guten Ganztags. Ein Positionspapier der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Online verfügbar unter: www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/themen/Schulerfolg/210818_DKJS-Positionspapier_Ganztagschule_u_Pandemie.pdf (Zugriff: Mai 2023).

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2017): Gute Bildung – den ganzen Tag. Herausforderungen, Lösungsansätze, Empfehlungen. Online verfügbar unter: www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/themen/Schulerfolg/WEB_2017_BroschuereGanztag.pdf (Zugriff: Mai 2023).

Eaton, W. O./Mc Keen, N. A./Campbell, D. W. (2001): The Waxing and Waning of Movement: Implications for Psychological Development. In: *Developmental Review*, 21, S. 205–223. Online verfügbar unter: home.cc.umanitoba.ca/~eaton/papers/Eaton_McKeen_Campbell_2001.pdf (Zugriff: Mai 2023).

Enderlein, O. (2023): Alterstypische Lebensthemen und Bedürfnisse von „Großen Kindern“ und ihre Bedeutung für die Entwicklung. 3. Auflage. In: Plehn, M. (Hrsg.) *Qualität in Hort, Schulkindbetreuung und Ganztagschule. Grundlagen zum Leiten, Führen, Managen*. Freiburg. S. 110–128.

Enderlein, O. (2022): *Große Kinder, die aufregenden Jahre zwischen 7 und 13* (12. Auflage.) DTV.

Enderlein, O. (2020): „Guter Ganztag“ aus Sicht der Kinder. Online verfügbar unter: awo.org/guter-ganztag-aus-sicht-der-kinder (Zugriff: Mai 2023).

Enderlein, O. (2015): *Schule ist meine Welt – Ganztagschule aus Sicht der Kinder*. Themenheft 08. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.). Online verfügbar unter: www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/news/Themenheft-08-we150331_b.pdf (Zugriff: Mai 2023).

EsKiMo-Ernährungsstudie

Mensink, G. B. M./Haftenberger, M./Lage Barbosa, C./Brettschneider, A.-K./Lehmann, F./Frank, M./Heide, K./Moosburger,

R./Patelakis, E./Perlit, H. (2020): *EsKiMo II – Die Ernährungsstudie als KiGGS-Modul*. Robert Koch-Institut. Berlin. Überarbeitete Fassung (2021): Online verfügbar unter: https://edoc.rki.de/bitstream/handle/176904/6887.2/EsKiMoll_Projektbericht.pdf (Zugriff: Mai 2023).

Grefe, C. (2005): „Gefallene Mädchen“. In: *DIE ZEIT*, 21.07.2005, Nr. 30.

GTS-Bilanz

Arnoldt, B./Brisson, B./Brücher, L./Fischer, N./Gaiser, J. M./Heyl, K./Hirsch, A./Kielblock, S./Maaz, K./Pfaff, K./Rinck, M./Rollett, W./Wazinski, N./Wutschka, K. (2021): *GTS-Bilanz 2021. Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganztagschulforschung*. Frankfurt a. M.: DIPF. Online verfügbar unter: www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/steubis/gts-bilanz_broschuere (Zugriff: Mai 2023).

Kielblock, S./Wazinski, N./Maaz, K. (2021): *Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganztagschulforschung hinsichtlich der Qualität für den Ganztag*. In: Arnoldt, B./Brisson, B./Brücher, L./Fischer, N./Gaiser, J. M./Heyl, K./Hirsch, A./Kielblock, S./Maaz, K./Pfaff, K./Rinck, M./Rollett, W./Wazinski, N./Wutschka, K. (Hrsg.): *GTS-Bilanz 2021. Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganztagschulforschung*. Frankfurt a. M.: DIPF. S. 54–57.

Guglhör-Rudan, A./Winkhofer, U./Gerleigner, S./Alt, C./Langmeyer, A. (2020): *Qualitätskriterien für die Ganztagsbetreuung im Grundschulalter. Expertise*. Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI) (Hrsg.). Online verfügbar unter: www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2020/2020%20Qualit%C3%A4tskriterien%20f%C3%BCr%20die%20Ganztagsbetreuung.pdf (Zugriff: Mai 2023).

Haller-Kindler, M./Möller, K. (2021): Kinderrechte und außerschulische Bildung – Anknüpfungspunkte in der kommunalen Praxis. In: Bär, D./Csaki, F./Roth, R. (Hrsg.): Handbuch kinderfreundliche Kommunen: Kinderrechte kommunal verwirklichen. Frankfurt a. M.: Debus Pädagogik/Wochenschau, S. 247–260.

HBSC-Studie. Health Behaviour in School-aged Children

Bilz, L./Ottova, V./Ravens-Sieberer, U. (2013): Psychische Auffälligkeiten bei Schülerinnen und Schülern: Prävention und Früherkennung. In: Kolip, P./Klocke, A./Melzer, W./Ravens-Sieberer, U. (Hrsg.) (2013): Gesundheit und Gesundheitsverhalten im Geschlechtervergleich. Ergebnisse des WHO-Jugendgesundheitsurvey „Health Behaviour in School-aged Children“. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 168–189.

HBSC-Team Deutschland (2011): Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt „Körperliche Aktivität bei Kindern und Jugendlichen“. WHO Collaborating Centre for Child and Adolescent Health Promotion. Bielefeld. Online verfügbar unter: www.gbe-bund.de/pdf/faktenbl_koerperl_aktivitaet_2009_10.pdf (Zugriff: Mai 2023).

HBSC-Studienverbund Deutschland (2020a): Studie Health Behaviour in School-aged Children 2017/2018 – Faktenblatt „Körperliche Aktivität bei Kindern und Jugendlichen“ (Sudeck, G./Buksch, J.). Online verfügbar unter: www.hbsc-germany.de/wp-content/uploads/2020/03/Faktenblatt_K%C3%B6rperliche-Aktivit%C3%A4t_2018-final-05.02.2020.pdf [Zugriff: Mai 2023].

HBSC-Studienverbund Deutschland (2020b): Studie Health Behaviour in School-aged Children 2017/2018 – Faktenblatt „Schulische Belastung von Kindern und Jugendlichen“ (John, N./Pahlke, K./Fischer, S. M./Bilz, L.). Online verfügbar unter:

www.hbsc-germany.de/wp-content/uploads/2020/03/Faktenblatt_Schulische-Belastung-2018-final-05.02.2020.pdf (Zugriff: Mai 2023).

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

Hundmeyer, S. (1995): Aufsichtspflicht in Kindertageseinrichtungen. Rechtlich begründete Antworten auf Fragen der Praxis zur Aufsichtspflicht, Haftung und zum Versicherungsschutz. 3. Aufl. Kronach: Carl Link.

KiCo-Studie

Andresen, S./Lips, A./Möller, R./Rusack, T./Schröer, W./Thomas, S./Wilmes, J. (2020): Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie KiCo. Universitätsverlag Hildesheim. Online verfügbar unter: hildok.bsz-bw.de/files/1081/KiCo_FamilienCorona.pdf (Zugriff: Mai 2023).

KIDA

Robert Koch-Institut (2022a): 1. Quartalsbericht – Kinderge-sundheit in Deutschland aktuell (KIDA): Monitoring der Kinder-gesundheit in (und nach) der COVID-19-Pandemie. Ergebnisse des ersten Erhebungszeitraums 02-05/2022. Revidierte Fassung (Stand: 13.12.2022). Online verfügbar unter: www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Studien/Kida/1-Quar-talsbericht-KIDA.pdf (Zugriff: Mai 2023).

Robert Koch-Institut (2022b): 2. Quartalsbericht – Kindergesundheit in Deutschland aktuell (KIDA): Monitoring der Kindergesundheit in (und nach) der COVID-19-Pandemie. Ergebnisse des KIDA-Erhebungszeitraum 02/2022 – 09/2022. Online verfügbar unter: www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Studien/Kida/2-Quartalsbericht-KIDA.pdf (Zugriff: Mai 2023).

Kielblock, S./Gaiser, J. M. (2016): Mitarbeit von Lehrerinnen und Lehrern im Ganztagsbetrieb und ihre subjektiven Theorien zum pädagogischen Potenzial ihres ‚Mehr an Zeit‘. In: Schulpädagogik heute, Jg. 7, H. 13. Online verfügbar unter: geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2018/13636/pdf/Kielblock_Gaiser_2016_Mitarbeit_von_Lehrerinnen_und_Lehrern.pdf (Zugriff: Mai 2023).

KiGGS-Studie

Robert Koch Institut (2018): KiGGS Welle 2 – Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. In: Journal of Health Monitoring 1–4/2018. Online verfügbar unter: www.kiggs-studie.de/de/ergebnisse/kiggs-welle-2/johm.html (Zugriff: Mai 2023).

KIM-Studien

Kuchenbuch, K./Simon, E. (2006): Freizeit und Medien im Alltag von Sechs- bis 13-Jährigen. In: Frey-Vor, G./Schumacher, G. (Hrsg.): Kinder und Medien 2003/2004. Baden-Baden: Nomos, S. 71–106.

Feierabend, S./Rathgeb, T./Kheredmand, H./Glöckler, S. (2020): KIM 2020 – Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hrsg.). Stuttgart. Online verfügbar unter: www.mpfs.de/

fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf (Zugriff: Mai 2023).

Krappmann, L./Enderlein, O. (2019): 23 Thesen für eine gute Ganztagschule im Interesse der Kinder. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.). Online verfügbar unter: www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/themen/Schulerfolg/190806_GTL_23_Thesen_DKJS_2019.pdf (Zugriff: Mai 2023).

Kubesch, S. (2008): Körperliche Aktivität und exekutive Funktionen. 2. Auflage. Schorndorf: Hofmann-Verlag.

Langmeyer, A./Guglhör-Rudan, A./Naab, T./Urlen, M./Winklhofer, U. (2020): Kind sein in Zeiten von Corona. Ergebnisbericht zur Situation von Kindern während des Lockdowns im Frühjahr 2020. Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI) (Hrsg.). Online verfügbar unter: www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/news/2020/DJI_Kindsein_Corona_Ergebnisbericht_2020.pdf (Zugriff: Mai 2023).

LBS-Kinderbarometer

LBS-Initiative Junge Familien (2018): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2018. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland. Online verfügbar unter: www.lbs.de/media/unternehmen/west_6/kibaro/LBS-Kinderbarometer_Deutschland_2018.pdf (Zugriff: Mai 2023).

MoMo-Studie

Schmidt, S. C. E./Burchartz, A./Kolb, S./Niessner, C./Oriwol, D./Hanssen-Doose, A./Worth, A./Woll, A. (2021a): Zur Situation der körperlich-sportlichen Aktivität von Kindern und Jugendlichen während der COVID-19 Pandemie in Deutschland: Die Motorik-Modul Studie (MoMo). Überarbeitete Version, Oktober 2021. KIT Scientific Working Papers, 165. Online verfügbar unter:

publikationen.bibliothek.kit.edu/1000133697/128385194 (Zugriff: Mai 2023).

Wunsch, K./Nigg, C./Niessner, C./Schmidt, S.C.E./Oriwol, D./Hanssen-Doose, A./Burchartz, A./Eichsteller, A./Kolb, S./Worth, A./Woll, A. (2021b): The Impact of COVID-19 on the Interrelation of Physical Activity, Screen Time and Health-Related Quality of Life in Children and Adolescents in Germany: Results of the Motorik-Modul Study. *Children*, 8(2), 98.

ebd. (2021): MOMO Fact Sheet. Einfluss der COVID-19 Pandemie: Zusammenhang von körperlicher Aktivität, Bildschirmzeit und mentaler Gesundheit. Online verfügbar unter: www.ifss.kit.edu/MoMo/downloads/FactSheets_MoMo%20Corona_Mentale%20Gesundheit_final.pdf (Zugriff Mai 2023).

OECD (2014): Sind 15-Jährige kreative Problemlöser? PISA im Fokus – 2014/04. Online verfügbar unter: www.oecd.org/berlin/pisa-im-fokus-problemloesen.pdf (Zugriff: Mai 2023).

Kultusministerkonferenz (KMK) (2006): Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 3.3.2006 zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3.3.2006). Online verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_03-UN-Kinderrechte_.pdf (Zugriff: Mai 2023).

Pesch, L./Radisch, F. (2020): Einen guten Ganzttag auf der Grundlage eines integrierten Bildungsverständnisses schaffen! Arbeiterwohlfahrt Bundesverband/Bertelsmann Stiftung/Robert Bosch Stiftung/Stiftung Mercator (Hrsg.). Berlin, Gütersloh, Stuttgart, Essen. Online verfügbar unter: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Stiftung_Mercator_Broschu__re_Papier_Ganzttag_DIN_A4.pdf (Zugriff: Mai 2023).

Ratey, J. (2009): Superfaktor Bewegung. Freiburg: VAK Verlag GmbH.
Reiß, F./Kaman, A./Napp, AK./Devine, J./Li, L.Y./Strelow, L./Erhart, M./Hölling, H./Schlack, R./Ravens-Sieberer, U. (2023): Epidemiologie seelischen Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse aus 3 Studien vor und während der COVID-19-Pandemie. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz. Online verfügbar: link.springer.com/content/pdf/10.1007/s00103-023-03720-5.pdf (Zugriff: Juni 2023)

Schleicher, A. (2019): Weltklasse: Schule für das 21. Jahrhundert gestalten. Bielefeld: wbv Publikation.

Seligman, M. (2015): Wie wir aufblühen: Die fünf Säulen des persönlichen Wohlbefindens. München: Goldmann Verlag.

Statistisches Bundesamt (2022): Haushalte und Familie – Ergebnisse aus dem Mikrozensus. Familien nach Zahl der Kinder. Sonderauswertung. Wiesbaden.

StEG-Studien

Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.) (2011): Ganzttagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen (StEG). Weinheim/Basel: Beltz Juventa. (Studien zur ganztägigen Bildung). Online verfügbar unter: www.pedocs.de/volltexte/2020/19185/pdf/Fischer_et_al_Ganzttagsschule_2011.pdf (Zugriff: Mai 2023).

Heyl, K./Hirsch, A./Fischer, N./Rollett, W. (2021): Individuelle Entwicklung von Schüler:innen – Wirksamkeit von Ganzttagsschule in Deutschland. In: GTS-Bilanz – Qualität für den Ganzttag. Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganzttagsschulforschung.

Kuhn, H. P./Fischer, N. (2014): Soziale Beziehungen in der Ganztagschule – ausgewählte Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). In: Schulpädagogik heute, Beziehung in Unterricht und Schule, Jg. 5, H. 9. S. 1–12.

StEG-Konsortium (2010): Ganztagschule. Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005–2010. Eine Veröffentlichung des StEG-Konsortiums. Frankfurt a. M.: DIPF. Online verfügbar unter: www.pedocs.de/volltexte/2020/19105/pdf/SteG_2010_Ganztagschule_Entwicklung_und_Wirkungen.pdf (Zugriff: Mai 2023).

StEG-Konsortium (2016): Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015. Frankfurt a. M.: DIPF. Online verfügbar unter: www.pedocs.de/volltexte/2020/19106/pdf/SteG_2016_Ganztagschule_Bildungsqualitaet_und_Wirkungen.pdf (Zugriff: Mai 2023).

Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (2019): Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagschule. Frankfurt a. M. Online verfügbar unter: www.pedocs.de/volltexte/2020/19109/pdf/SteG_2019_Individuelle_Foerderung_Potenziale_der_Ganztagschule.pdf (Zugriff: Mai 2023).

UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland

Bertram, H. (2021): Kinder – unsere Zukunft! Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland 2021. Deutsches Komitee für UNICEF (Hrsg.). Köln. Online verfügbar unter: www.unicef.de/_cae/resource/blob/239418/385c886250eb2eccc7fba6e5604c62f/i0052-studie-kinder-unsere-zukunft-data.pdf (Zugriff Mai 2023).

Walther, B./Nentwig-Gesemann, I./Fried, F. (2021): Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Walther, B./Nentwig-Gesemann, I./mit Unterstützung von Gesemann, F./Röder, A. – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration (DESI) (2021): Evaluationsbericht. Gelingensbedingungen einer nachhaltigen Verankerung von Kinderrechten in der Grundschule. Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (DKHW) (Hrsg.). Online verfügbar unter: www.kinderrechte.de/fileadmin/Redaktion-Kinderrechte/2_Kinderrechtebildung/2.3_Kinderrechtesschulen/2.3.1_Materialien/DESI_Evaluationsbericht_2021-09-17.pdf (Zugriff: Mai 2023).

Walther, B./Nentwig-Gesemann, I. (2022): Qualität im Ganztag aus Kindersicht. In: Kita Fachtexte, Nr. 5/2022. Online verfügbar unter: www.kita-fachtexte.de/fileadmin/user_upload/221108_KitaFachtexte_Walther_NentwigGesemann_01.pdf (Zugriff: Mai 2023).

Wissenschaftsgeleiteter Qualitätsdialog zum Ganztag (QUAD) (2021): Erfolgreiche Angebotskonzepte entwickeln. Frankfurt a. M.

World Vision Kinderstudien

World Vision Deutschland e.V. (2010): Kinder in Deutschland 2010, 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch Verlag.

World Vision Deutschland e.V. (2013): Kinder in Deutschland 2013, 3. World Vision Kinderstudie. Weinheim/Basel: Beltz-Verlag. Online verfügbar unter: www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/3Kinderstudie2013_komplett_small.pdf (Zugriff: Mai 2023).

World Vision Deutschland e. V. (2018): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim/Basel: Beltz.



www.dkjs.de