



Prof. Ludger Pesch

Vom Kind her denken

Den Ganzttag im besten Interesse der Großen Kinder gestalten

Mit der Schaffung eines Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung ab 2026 stufenweise für alle Kinder im Grundschulalter, wie es das Ganztagsförderungsgesetz (GaFöG) von 2021 vorsieht, geht die deutsche Gesellschaft einen weiteren Schritt in Richtung eines chancengerechten und familienfreundlichen Bildungs- und Betreuungsangebots. Dieser Ganztagsanspruch kann sowohl in Horten als auch in offenen und gebundenen Ganztagschulen erfüllt werden. Bezüglich des Rechtsanspruchs der Großen Kinder ist zu beachten, dass im Gesetz **nicht** davon die Rede ist, nur **Ganztagschulen** zu schaffen.

Vor diesem Hintergrund stellen sich mit Blick auf die Ausgestaltung des Rechtsanspruchs zahlreiche Fragen. Welche altersspezifischen Bedürfnisse haben Große Kinder? Wie hängen diese Bedürfnisse mit einer gesunden körperlichen, sozialen, emotionalen und geistigen Entwicklung zusammen? Auf welche Weise können diese Bedürfnisse bestmöglich erfüllt werden? Auf diese und andere Fragen werden in diesem Beitrag aus der Sicht von Wissenschaft und Praxis einige Antworten gegeben. Dabei soll durchgehend die Perspektive der Kinder eingenommen werden.

Die Bedeutung der Gleichaltrigen

Schon in der Verbindung der Wörter „Schule“ und „Kindheit“ zu „Schulkindheit“ zeigt sich, welche große Rolle wir der

Schule zur Charakterisierung dieses Lebensalters zubilligen. Den eigentlichen Motor der Entwicklungsimpulse im Lebensalter der „Großen Kinder“ von etwa sechs bis dreizehn Jahren sehen viele Forscher:innen jedoch im sozialen Leben der Kinder, in der Dynamik unter Gleichaltrigen. Entscheidend ist, dass die Kinder in diesem Lebensabschnitt erstmals einen wesentlichen Schritt aus der Familie und ihrem Normensystem heraus machen. Bisher waren es die Erwachsenen, die für den Alltag der Kinder und die Regulierung von uneindeutigen Situationen zuständig waren. Nun treten die Kinder in der Gemeinschaft der Gleichaltrigen in einen sozialen Raum, der nicht mehr von den Vorentscheidungen der Erwachsenen determiniert ist. Die Bedeutung dieser Begegnungen sollte auch in Zeiten institutionalisierter Kindheit nicht unterschätzt werden, obwohl sie zunächst nur relativ geringe Zeitphasen in Anspruch nehmen: der Schulweg (sobald ihn Kinder eigenständig bewältigen), die Unterrichtspausen, die Phasen des freien Spiels. In der Gleichaltrigengruppe, die auch zunächst immer eine Gleichberechtigtengruppe ist, muss alles ausgehandelt werden. Und dieser permanente Verständigungsprozess spricht die Entwicklung des gesamten Kinds an: Es muss zu argumentieren lernen ebenso wie zuzuhören; es muss lernen, sich an Absprachen zu halten, um stabile Spielpartnerschaften zu entwickeln. Dieser Aushandlungsprozess fördert also sehr wichtige Fähigkeiten:

- Kooperation: Um ein gemeinsames Spiel entstehen zu lassen, sind immer wieder entsprechende Vereinbarungen zu treffen.
- Kognition: Über die sprachlichen Aushandlungsprozesse entwickelt sich das Verständnis und das Interesse für Logik, das heißt eine von allen geteilte Sicht der Wirklichkeit und der in ihr geltenden Gesetze.
- Moralisches Empfinden: In gelingenden Aushandlungsprozessen erlebt das Kind, was gut für das Zusammenleben ist. Umgekehrt kann es Erlebnisse von Manipulation und Unfairness geben, die wiederum zeigen, welche Faktoren dafür eher ungünstig sind (vgl. Krappmann 2000, S. 134 ff.).

Damit korrespondieren meine eigenen Gesprächserfahrungen mit Kindern während der Besuche von Ganztageseinrichtungen: Ich höre häufig, dass Kinder kritisieren, wenn sich Erwachsene regulierend in Streitigkeiten einmischen; sie behaupten in solchen Situationen ihr Recht, eigenständig Konflikte in ihrer Gruppe auszutragen (vgl. Pesch 2017, S. 121 f.).

Aus dieser Gruppe kommt oft der beste Freund oder die beste Freundin. Schulkinder brauchen deshalb die Möglichkeit, Freund:innen und Spielpartner:innen frei zu wählen. Dabei handeln Kinder zunächst meist in kleineren Gruppen von drei bis fünf Personen; vermutlich deshalb, weil das hier auftretende Konfliktpotenzial von ihnen noch selbst beherrscht werden kann. Mitarbeiter:innen in Einrichtungen sollten deshalb ihre eigenen Interessen, die oft zur Bildung größerer Gruppen führen sollen, auf die Peer-Interessen abstimmen.

Die Kinder- und Jugendforschung der letzten Jahrzehnte hat beeindruckende Belege der oben genannten Thesen

erbracht. Viele Kinder setzen Freundschaften zu anderen Kindern auf den ersten Platz ihrer Interessen; damit rangieren die Freund:innen oft mehrere Plätze vor Internet und Computerspiel (vgl. KIM 2020, S. 16). Zahlreiche Studien belegen, dass sich das Zusammensein mit Gleichaltrigen positiv auf die soziale Entwicklung der meisten Kinder auswirkt. Der Freundeskreis und das Wohnumfeld sind zusammen die Lebensbereiche, in denen sich die Kinder laut dem aktuellen LBS-Kinderbarometer am wohlsten fühlen (LBS-Kinderbarometer 2020, S. 7).

Die Studien belegen allerdings auch für einen kleineren Teil der Kinder, dass diese unter der Ablehnung der Gleichaltrigen und Mobbing leiden. Das bestätigt auch die UNICEF-Kinderrechtebefragung Deutschland 2019, in der Kinder bis zum 17. Lebensjahr befragt wurden: 30 Prozent der Kinder und Jugendlichen werden demnach in der Schule oder auf dem Weg dorthin gemobbt, und nur 68 Prozent fühlen sich in der Schule vor Gewalt sicher (UNICEF 2019, S. 3).

Öffnung der Einrichtung für Erfahrungen im Nahraum

In der Studie „Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter“ (Walther/Nentwig-Gesemann/Fried, 2021) haben sich die Autor:innen konsequent auf die Perspektive der Kinder eingelassen mit der Frage, was Kinder selbst von einem guten Ganztag erwarten. Dabei wurden 14 Qualitätsdimensionen in vier Qualitätsbereichen eines guten Ganztags aus Kindersicht rekonstruiert. Diese Qualitätsbereiche sind (vgl. ebenda, S. 41 f.):

- die Gestaltung positiver pädagogischer Beziehungen
- die Gestaltung einer positiven Peer-Kultur



- die produktive Bearbeitung von Themen und Aufgaben der mittleren und späten Kindheit
- die Erweiterung des Bildungsraums Ganztags in die Natur und die Außenwelt

Für die zuletzt genannte Dimension haben neben anderen folgende Qualitätsdimensionen Bedeutung:

Sich einen Ort aneignen und Fantasiespiele spielen

Hier geht es um Orte, deren sich Kinder eigenständig bemächtigen können und die sie mit einer Bedeutung versehen, die Erwachsene nicht ohne Weiteres erkennen können. So wird ein Baumstumpf mit einem umgebenden Gebüsch am Rande des Einrichtungsgeländes zu einem geheimen Versammlungsort, einem „Hauptquartier“ (ebenda, S. 93) einer Freundesgruppe. Bezeichnend ist, dass es sich meist nicht um von Erwachsenen designierte Spielorte handelt, sondern um eher informelle Orte, nahe an der Verbotszone. Das leitet über zu einer weiteren Qualitätsdimension:

(Noch) Verbotenes tun und Grenzen austesten

Große Kinder setzen sich mit Herausforderungen auseinander, die ihnen in der späteren Kindheit und Jugend begegnen; in einer entwicklungsbezogenen progressiven Weise antizipieren

sie die Übertretung von Grenzen und bewegen sich dabei im Spannungsfeld von Normenbefolgung und Normenüberschreitung. So berichten Jungen vom unerlaubten Spielen mit einem Taschenmesser sowie verbotenen Onlinespielen und Mädchen vom Wunsch, außerhalb der Einrichtung eigenständig durch die Stadt zu bummeln (ebenda, S. 106 ff.)

Naturerfahrungen machen

In der Zugänglichkeit von Außenräumen außerhalb gebauter Bildungsräume liegt ein besonderes Potenzial des Ganztags. Parks und Wälder bieten noch mit viel Fantasie aufladbare Spielorte und zahlreiche Möglichkeiten zu ausgreifender Bewegung. Vor allem die noch ungezähmte Natur in Wäldern kommt den Gestaltungsinteressen der Kinder entgegen, wie das Beispiel „Matschloch“ (ebenda, S. 147 ff.) eindrücklich zeigt.

Ausflüge machen und die Außenwelt erfahren

Ein- und vor allem mehrtägige Fahrten sowie das Aufsuchen authentischer Lebens- und Arbeitsorte außerhalb der pädagogischen Institution kommen den Explorations- und Lerninteressen der Kinder entgegen. Das Beispiel einer Hortfahrt (ebenda, S. 153 ff.) zeigt sowohl die Fülle informeller Lernprozesse, die Kinder Herausforderungen meistern lassen, wie auch das qualitative Wachstum der pädagogischen Beziehung zwischen Fachkräften und Kindern im Sinne von Vertrauen und Gleichwertigkeit.

Ein bewegungsfreudiger Ganztags

Bewegung ist Voraussetzung nicht nur für die körperliche Entwicklung. Die Neurologie zeigt, dass sie zusammen mit reichhaltigen Wahrnehmungsreizen ebenfalls eine zentrale Bedeutung für die Vernetzung von Nervenzellen hat, was die





Entwicklung des Zentralen Nervensystems vorantreibt. Werden diese kindlichen Entwicklungsressourcen dagegen vor dem Hintergrund der modernen Kindheit betrachtet, zeigen sich problematische Befunde. Die Bewegungslust der Kinder wird durch unterschiedliche Faktoren gehemmt. Bei einem Teil der Großen Kinder lässt sich durch verstärkten Medienkonsum ein Verlust an Beweglichkeit und bewegungsfördernden Kontakten feststellen (vgl. KIM-Studie 2020). Doch die Bewegungsinteressen von Kindern stoßen auch oft an die von Erwachsenen gesetzten Grenzen. Bewegungshindernisse können physisch bestehen, zum Beispiel durch zu umfangreiche Möblierung, pädagogisch durch bewegungshemmende Regeln wie pauschale Verbote von Rennen oder Springen. Damit nimmt man Kindern die Gelegenheit, durch die Bewältigung riskanter Situationen Sicherheit zu gewinnen und damit Unfallschäden vorzubeugen.

Ganztage als Einrichtungen, in denen Kinder einen erheblichen Teil des Tages verbringen, sollten deshalb auf eine bewegungsfreudige Gestaltung hin erkundet und gegebenenfalls weiterentwickelt werden. Bewegung sollte situationsbezogen und bedürfnisorientiert jederzeit möglich, also alltagsintegriert stattfinden können – im Unterrichtsteil also nicht nur in den „Pausen“. Dabei kann beobachtet werden, dass Kinder keine Gelegenheit zum Balancieren vergehen lassen, keine Stufe umgehen. Kinder sollten Gelegenheit erhalten, sich auf schiefen Ebenen und gestuften Podesten zu bewegen, zwischen schneller und langsamer Bewegung immer wieder zu wechseln, zu springen, auf der Schaukel zu schwingen oder mit Musik ihre Bewegungen zu koordinieren. „Wenn ich laufe, springe, renne, dann fühle ich mich richtig frei“, heißt es bezeichnenderweise in einem Kinderzitat (Gallmann 20015, S. 24). Dagegen sind „Erwachsene schon stärker eingerostet“ (ebenda, S. 25).

Literatur:

- Gallmann, A.** (2015): „Wenn ich laufe, springe, renne, fühle ich mich frei!“ Bewegte Kinder im Grundschulalter. In: TPS 06/2015, S. 24–27.
- Krappmann, L.** (2000): Die Entwicklung der Kinder im Grundschulalter und die pädagogische Arbeit des Hortes. In: Berry, G./Pesch, L. (Hrsg., 2000): Welche Horte brauchen Kinder? Ein Handbuch. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 130–150.
- KIM** (Kindheit – Internet – Medien)-Studie 2020: www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf (letzter Zugriff 09.08.2023).
- LBS** Kinderbarometer Deutschland 2020: www.lbs.de/unternehmen/ost_6/kinderbarometer_6/kinderbarometer_1.jsp (letzter Zugriff 09.08.2023).
- Pesch, L.** (2017): Entwicklung anregen. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Hort und Ganztagschule. Grundlagen für den pädagogischen Alltag und die Ausbildung. Berlin, S. 116–128.
- UNICEF** Kinderrechte-Befragung (2019): www.unicef.de/_cae/resource/blob/203480/978a77a-60948bedc3dc07e6388021029/zusammenfassung-umfrage-data.pdf (letzter Zugriff 09.08.2023).
- Walther, B./Nentwig-Gesemann, I./Fried, F.** (2021): Ganztage aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen.



Prof. Ludger Pesch

Direktor des Pestalozzi-Fröbel-Hauses (www.pfh-berlin.de) in Berlin und Vorsitzender der Initiative für Große Kinder e. V. (www.initiative-grosse-kinder.de). Demnächst erscheint im Verlag Herder: L. Pesch/K. Dohle/J. Maywald (Hg.): *Ganztage im besten Interesse der Kinder. Kinderrechte für Große Kinder verwirklichen.*