

Ludger Pesch, Karen Dohle &  
Jörg Maywald (Hg.)

# Ganztag im besten Interesse der Kinder

**Kinderrechte für Große Kinder  
verwirklichen**

HERDER 

FREIBURG · BASEL · WIEN

Qualität in Ganzttag, Hort und Schulkindbetreuung

GANZTAG IM BESTEN INTERESSE DER KINDER



2., korrigierte Auflage 2024

© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2023

Alle Rechte vorbehalten

[www.herder.de](http://www.herder.de)

Gesamtgestaltung und Satz: Sabine Ufer, Leipzig

Herstellung: Graspö CZ, Zlín

Printed in the Czech Republic

ISBN Print 978-3-451-39423-2

ISBN E-Book (PDF) 978-3-451-83143-0

ISBN E-Book (EPUB) 978-3-451-83142-3

# Inhalt

Vorwort .....	5
<b>Einleitung: Vom Kind her denken</b>	
<i>Den Ganzttag im besten Interesse der Großen Kinder gestalten</i> .....	7
Ludger Pesch, Karen Dohle & Jörg Maywald	
<b>TEIL I</b>	
<b>Qualitätsdimensionen für eine gesunde Entwicklung</b>	
<b>„Am liebsten treffe ich mich mit meinen Freundinnen“</b>	
<i>Die Bedeutung der Gleichaltrigen</i> .....	22
Ludger Pesch	
<b>Der Kinderrechtsansatz im Ganzttag</b>	
<i>Beteiligung – Förderung – Schutz</i> .....	31
Jörg Maywald	
<b>Mobbing im Kontext Ganzttag</b>	
<i>Präventionsmöglichkeiten und Interventionsstrategien</i> .....	47
Birgit Olsok	
<b>„Dass man so halb in der Natur leben kann...“</b>	
<i>Eigenständiges Erkunden des Umfeldes</i> .....	59
Ludger Pesch	
<b>„Da kribbelt’s mir im Bauch“</b>	
<i>Kulturelle Bildung im Ganzttag</i> .....	69
Dagmar Bergs-Winkels & Christian Kammler	
<b>Partizipation als Qualitätsdimension im Ganzttag</b>	
<i>Denn ohne Kinder geht es nicht (gut)</i> .....	79
Christa D. Schäfer	
<b>„Wenn ich laufe, springe, renne, dann fühle ich mich richtig frei“</b>	
<i>Bewegung und Körpererfahrung als Grundlagen der Entwicklung</i> .....	89
Ludger Pesch	

## TEIL II

### Rolle und Aufgaben der Erwachsenen

#### **Vielfältigkeit wird möglich durch Kooperation**

*Zur Zusammenarbeit von Fachkräften im Interesse der Kinder* ..... 100

Stephan Kielblock

#### **Kinder stärken!**

*Resilienzentwicklung fördern im pädagogischen Alltag* ..... 111

Sylvia Mihan

#### **Von der Raumerfahrung zur partizipativen Architektur**

*Entwerfen, planen und bauen für Kinder* ..... 125

Susanne Hofmann

#### **Kinder an die Macht**

*Digitale Teilhabe als Voraussetzung für einen Ganztag*

*im Interesse der Kinder* ..... 134

Jutta Croll

#### **Qualität pädagogischer Beziehungen im Ganztag**

*Impulse der „Reckahner Reflexionen“* ..... 145

Katja Langer-Bachmann & Ursula Winklhofer

**„Ich habe Rechte und kann darauf vertrauen, dass sie umgesetzt werden“**

*Kinderrechtsansatz und Kinderperspektive als Qualitätsmerkmal* ..... 160

Rebekka Bendig

#### **Checkliste:**

**Bildungseinrichtungen im besten Interesse der Kinder gestalten** .... 174

Karen Dohle

## ANHANG

### Materialien – Empfohlen und kommentiert von der Initiative für Große Kinder

Die Autor:innen ..... 190

## Vorwort

Mit der Verabschiedung des Ganztagsförderungsgesetzes (GaFöG) im Herbst 2021 wurde die schrittweise Einführung eines Rechtsanspruchs auf eine ganztägige Förderung im Grundschulalter ab dem Schuljahr 2026/2027 bundesweit festgeschrieben. In dem Gesetz heißt es, dass ein Kind „ab dem Schuleintritt bis zum [...] Beginn der fünften Klassenstufe einen **Anspruch auf Förderung in einer Tageseinrichtung**“ hat. Der Anspruch besteht an Werktagen im Umfang von acht Stunden täglich, wobei die Unterrichtszeit angerechnet wird. Dieser Ganztags-Anspruch kann sowohl in Horten als auch in offenen und gebundenen Ganztags-schulen erfüllt werden. Bezüglich des Rechtsanspruchs der Großen Kinder ist zu beachten, dass im Gesetz **nicht** davon die Rede ist, nur Ganztags**schulen** zu schaffen. Damit wird der Situation Rechnung getragen, dass es in den Bundesländern bereits sehr unterschiedliche und teilweise mit einem Rechtsanspruch versehene Formen von Ganztagsangeboten gibt.

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 wollen wir hier aus der Sicht von Wissenschaft und Praxis hilfreiche Antworten geben. Dabei soll durchgehend die Perspektive der Kinder eingenommen werden, ihre Interessen stehen im Mittelpunkt. Damit folgen wir dem Anspruch aus Artikel 3 Absatz 1 UN-Kinderrechtskonvention, demzufolge „bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, [...] das Wohl des Kindes (im englischen Original: ‚best interests of the child‘, die Verf.) ein Gesichtspunkt (ist), der vorrangig zu berücksichtigen ist“.

In einem Querschnittsbeitrag werden zunächst Grundlagen für eine gesunde Entwicklung der Großen Kinder dargestellt. Dazu gehören die Beachtung der Rechte und der Lebensbedürfnisse von Großen Kindern, Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit im Ganzttag sowie ein integriertes Bildungsverständnis und eine inklusive Bildung. Im Anschluss daran werden zentrale Qualitätsdimensionen für einen guten Ganzttag vertiefend und unter Hinzuziehung von Befunden der neueren Kindheitsforschung diskutiert. Den entsprechenden Aufgaben der Erwachsenen im Ganzttag ist ein weiteres Hauptkapitel gewidmet. Die Bedeutung der UN-Kinder-

rechtskonvention wird quer zu allen Dimensionen erörtert. Das Buch schließt mit einer Checkliste zur Gestaltung des Ganztags.

Wir danken herzlich allen Autor:innen und vielen ungenannten Inspirator:innen, die zu diesem Buch beigetragen haben. Besonders zu danken haben wir zwei Personen: Ohne die Initiative von Oggi Enderlein und Lothar Krappmann wäre es nicht zur Gründung der Initiative für Große Kinder e. V. gekommen – als einem freundlichen Ort für die Entwicklung der Ideen, von denen viele in diesem Buch beschrieben sind.

Seit mehr als 20 Jahren bringt die Initiative für Große Kinder die spezifischen Lebens- und Entwicklungsbedürfnisse der Sechs- bis Dreizehnjährigen in die fachliche und fachpolitische Debatte ein. Die unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen der Mitglieder der Initiative ermöglichen einen umfassenden Blick auf die Situation der Großen Kinder. Der Initiative gehören unter anderem Bildungs- und Entwicklungsforscher:innen, Fachkräfte aus der Kinder- und Jugendhilfe, Sozial- und Sportwissenschaftler:innen, Vertreter:innen aus Stadtentwicklung, Politik, Verwaltung und Verbänden an.

Zu den Zielen der Initiative gehört es, die Bedürfnisse und Rechte von Kindern zwischen Vorschul- und Jugendalter stärker in das Bewusstsein von Lehrer:innen, pädagogischen Fachkräften, Eltern, Wissenschaftler:innen, Politiker:innen und einer breiten Öffentlichkeit zu bringen sowie die Beteiligung der Kinder an der Gestaltung ihrer Lebenswelt in Elternhaus, Schule, Freizeit und Kommune zu fördern.

Mit diesem Buch wollen wir einen Beitrag dazu leisten, das Ganztagsangebot qualitativ so auszugestalten, dass es vom ersten Tag an von den Kindern mit Freude genutzt, von den Eltern gerne in Anspruch genommen und von den Fachkräften mit hoher Fachlichkeit und Engagement gestaltet wird. Wir möchten unsere Erfahrung teilen, dass ein Ganztag im besten Interesse der Kinder dort entwickelt werden kann, wo vom Kind aus gedacht wird.

Ludger Pesch, Karen Dohle, Jörg Maywald  
*Vorstand der Initiative für Große Kinder e. V.*

Wir freuen uns, wenn Sie mit uns Kontakt aufnehmen:  
[info@initiative-grosse-kinder.de](mailto:info@initiative-grosse-kinder.de); [www.initiative-grosse.kinder.de](http://www.initiative-grosse.kinder.de)

# Einleitung: Vom Kind her denken

## *Den Ganzttag im besten Interesse der Großen Kinder gestalten*

Ludger Pesch, Karen Dohle & Jörg Maywald

Mit der Schaffung eines Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung ab dem Jahr 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 Betreuungsangebotes. Ab 2029 wird jedes Kind in den Klassenstufen 1 bis 4 einen Anspruch auf täglich acht Stunden ganztägige Förderung und Betreuung haben.

Mit dem Rechtsanspruch auf ganztägige Förderung und Betreuung für Kinder im Grundschulalter und der damit verbundenen Verpflichtung für alle Länder, Ganztagsplätze anzubieten, wird ein quantitativer Ausbau des Platzangebots erforderlich. Der Bund stellt dafür zusätzlich Finanzhilfen für Investitionen der Länder in ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote bereit. Ziel dieser Investitionen ist es, den Ausbau verlässlicher und bedarfsgerechter Bildungs- und Betreuungsangebote zu fördern, zusätzliche Betreuungsangebote für Grundschul Kinder zu schaffen und die qualitative Weiterentwicklung bestehender Ganztagsangebote zu unterstützen.

Mit der Bereitstellung der investiven Mittel ist eine besondere Chance gegeben, nicht nur quantitativ mehr Plätze zu schaffen, sondern auch die Qualität der Angebote zu verbessern. Dies kann geschehen, wenn pädagogische Konzepte mit räumlichen Konzepten verknüpft und unter aktiver Beteiligung der Kinder geplant werden.

## Daten zum Ganzttag und bildungspolitische Motive

Aus dem aktuellen Bericht der Kultusministerkonferenz über „Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland“ (2023) geht hervor, dass ganztägige Angebote in den vergangenen Jahren stark ausge-

baut wurden. Im Jahr 2021 halten 72 Prozent aller Grundschulen in öffentlicher und privater Trägerschaft Ganztagsangebote vor, in Kooperation mit verschiedenen Partnern, in einigen Bundesländern in verbindlicher Kooperation mit Horten. Aus zusammengeführten Daten der Kinder- und Jugendhilfe (KJH)-Statistik, der KMK-Statistik zu Ganztagschulen und einer Prognose des Deutschen Jugendinstituts (DJI) zum künftigen Bedarf an Betreuungsplätzen geht hervor, dass seit 2006 die Anzahl der Kinder, die in Horten und ganztagsschulischen Angeboten betreut werden, von 580.000 auf 1.454.000 bundesweit gestiegen ist. Rund 50 Prozent aller Kinder im Grundschulalter nutzen damit ein Angebot in Schulen oder Horten. Der formulierte Betreuungsbedarf der Eltern liegt mit 73 Prozent jedoch noch weit höher (BMFSFJ 2020).

Gesellschaftspolitisch wurde der Ausbau insbesondere mit der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf begründet. Bildungspolitisch steht im Zusammenhang mit der Veröffentlichung der PISA-Studie und aktuell mit dem IQB-Bildungstrend das Ziel im Vordergrund, bestmögliche Rahmenbedingungen für erfolgreiches Lernen aller Kinder zu gewährleisten. Der erweiterte Zeitrahmen von Schulen mit Ganztagsangeboten, in Kooperation mit Horten und weiteren Kooperationspartnern, wurde dabei vor allem mit dem Anliegen der individuellen Förderung von Schüler:innen und der Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe verknüpft. Für die Kinder und deren Lebenswelt ist dabei vor allem relevant, dass sie immer mehr Zeit im institutionalisierten Rahmen verbringen.

Als wesentliche **fachlich-pädagogische Ziele des Ganztags** gelten:

- eine vertiefte individuelle und stärkenorientierte Förderung der Kinder
- die Bereitstellung von attraktiven Freizeitangeboten für Kinder
- die Nutzung der im Gemeinwesen vorhandenen Ressourcen durch die Kooperation mit Partner:innen im Sozialraum
- die Gestaltung der Bildungseinrichtungen als Lern- und Lebensort

Zusammenfassend soll allen Kindern die gleiche Teilhabe an einer heterogenen, demokratischen und in Zukunft auch digitalen Welt ermöglicht werden.

Ganztägige Bildungsorte bieten einen erweiterten Rahmen für vielfältige Lernangebote, die in einem erweiterten Bildungsverständnis formale, nonformale und informelle Lerngelegenheiten einschließen. Der Erwerb fachlicher, sozialer und personaler Kompetenzen kann in Projekten in und außerhalb des Unterrichts erworben werden. Angebote der kulturellen Bildung können eingebunden und im



Rahmen anregender und motivierender Lernsettings umgesetzt werden, indem der klassische Unterricht und die Ganztagsangebote in Projekten integriert und konzeptionell verzahnt werden.

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) hat gezeigt, dass die ganztägige Bildung in Bezug auf die Kompetenzentwicklung dann wirksam ist, wenn Kinder die Angebote regelmäßig und gerne nutzen. Auch bestehen im Rahmen ganztägiger Bildung besondere Chancen für Kinder, Freundschaften zu schließen, und durch die Bereitstellung vielfältiger Angebote Interessen, Fähigkeiten und soziale Kompetenzen zu entwickeln (StEG 2019).

## Ganzttag im Interesse der Kinder

Den ganzen Tag in einer Bildungseinrichtung lernen? Das klingt für Kinder nicht unmittelbar nach einem erstrebenswerten Motiv. Wird doch das Lernen ab der Einschulung hauptsächlich mit der Schule in Verbindung gebracht. Ab diesem Tag werden Kinder als Schulkinder, in den Schulgesetzen sogar ausschließlich als Schülerinnen und Schüler bezeichnet; erst wenn sie die Institution zum Nachmittag wechseln, sind sie zum Beispiel Hortkinder. Als wäre das Kind in den unterschiedlichen Institutionen eine andere Persönlichkeit und könnte quasi mit dem Ablegen der Schultasche diesen Teil des Tages abstreifen. Im Gepäck sind in der Regel noch die Hausaufgaben, die in den Nachmittag mitgebracht werden. Aus der Sicht der Kinder ist aber jeder Tag ein Ganzttag, und auch für die Erwachsenen muss gelten: Ein Kind ist nicht teilbar und hat ein Recht auf Anerkennung und Förderung seiner ganzen Person (von der Groeben & Kaiser 2016).

Was ist also gemeint, wenn von ganztägigen Bildungsorten die Rede ist, die auch als subjektiv bedeutsam und wertvoll von den Kindern angenommen werden? Es geht um Bildungsorte im Sinne von attraktiven Lern- und Lebensorten, an denen Kinder nicht nur Pädagog:innen aus Schule und Kindertageseinrichtung begegnen können, sondern auch anderen Menschen: Sportler:innen, Künstler:innen, Handwerker:innen und weiteren Personen, von denen sie in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen lernen und mit ihnen gemeinsam ihre Freizeit interessenbezogen gestalten können. Kooperation und multiprofessionelle Teams im Ganzttag sind daher eines der bedeutsamsten Elemente ganztägiger Bildung, gleichzeitig aber auch eine der größten Herausforderungen. Dies lässt sich nur gewährleisten, wenn alle Beteiligten in Schule und Hort die Qualität der Lernkultur beschreiben, gestalten und bewerten und ein integriertes Bildungsverständnis die Grundlage bildet (vgl. Pesch & Radisch 2020).

Ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote sind Angebote, die Lern- und Betreuungsleistungen über den ganzen Tag ermöglichen und Bildung auf vielfältige Art und Weise gestalten. Kindern wird die Möglichkeit gegeben, diese Angebote aktiv und partizipativ mitzugestalten. Auf der Grundlage eines gemeinsamen Bildungsverständnisses und der Bedürfnisse von Kindern sollen motivierende Lernarrangements und Freizeitmöglichkeiten bereitgestellt werden. Dadurch kann ein Lern- und Lebensort für Kinder entstehen, an dem die Bedürfnisse und Fähigkeiten aller Kinder berücksichtigt werden.

Eine ganzheitliche, individuelle und kompetenzorientierte Förderung von Kindern basiert auf einem erweiterten Bildungsbegriff und einer Lernkultur, die formale, nonformale und informelle Lern- und Betreuungsleistungen umfasst. Pädagogische Konzepte, die eine Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten ermöglichen, tragen zum erfolgreichen Lernen der Kinder bei. Auf der Grundlage eines gemeinsamen Bildungsverständnisses des pädagogischen Personals aus Schule und Hort kann in motivierenden Lernsettings und gemeinsam geplanten Projekten individualisiertes Lernen im Interesse der Kinder ermöglicht werden.

Die Qualitätsdebatte hat im Kontext des Ganztagsförderungsgesetzes (GaFög) eine Vielzahl von Veröffentlichungen zu Qualitätsdimensionen des Ganztags hervorgebracht. Dabei wird zunehmend betont, in der Konzeption und bei allen Planungen die Kinder und ihre Interessen in den Mittelpunkt zu stellen (QUAD 2021). Aus Sicht der Kinder werden insbesondere die Themen Freundschaften, Spiel und Bewegung, Partizipation, soziales Klima im Umgang mit den Erwachsenen sowie Lernen und Hausaufgaben als bedeutsam bewertet (vgl. Walther, Nentwig-Gesemann & Fried 2021).

## Gesundes Aufwachsen

Nach der Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO) ist Gesundheit als ein „Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens (well-being) und nicht nur als das Fehlen von Krankheit oder Gebrechen“ zu verstehen.

Im Leben von Kindern kommt damit Angeboten des Ganztags eine besondere Verantwortung für deren körperliches, motorisches, emotionales und soziales

Wohlbefinden zu, denn individuelles Wohlbefinden unterstützt Kinder in ihren Bildungs- und Entwicklungsprozessen und steht wiederum in einem Wechselverhältnis zu ihren Lernprozessen. Diese Wechselwirkung beinhaltet, dass Bildung die Gesundheit und das Wohlbefinden beeinflusst und andererseits Gesundheit und Wohlbefinden für die Bildungs- und Lernprozesse bedeutsam sind. Dabei werden Gesundheit und Bildung als aktive, konstruktive und dynamische Prozesse verstanden. Es ist wichtig, gesundes Aufwachsen zu fördern, damit Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gestärkt werden und Kompetenzen erwerben, die sie für zukünftige Belastungen und Anforderung wappnen (Paulus 2010, S. 37 ff.).

Um Wohlbefinden zu ermöglichen, bedarf es eines wertschätzenden, vorurteilsfreien Umgangs, des Gefühls von Sicherheit, sozialer Integrität, erlebter Partizipation und Mitbestimmung sowie der Möglichkeit, im Ganzttag bedeutsame soziale Beziehungen zu gestalten – zu Kindern ebenso wie zu den Erwachsenen. Für alle Bildungsorte gilt dabei, dass Lernen umso besser gelingt, je höher die Interaktionsqualität zwischen Lehrenden und Lernenden ist (Köller et al. 2019, S. 46). Kinder müssen dabei Selbstwirksamkeit erfahren und die Möglichkeit haben, sich an der Planung und Durchführung der ganztägigen Angebote aktiv zu beteiligen und ihr Wissen einzubringen. Dazu gehören vor allem auch Angebote, die von den Kindern selbst gestaltet und durchgeführt werden.

Die Interessen und Bedürfnisse der Kinder müssen bei der Entwicklung der ganztägigen Konzepte im Fokus stehen. Dabei ist die Entwicklung der Lernkultur in Richtung eines individualisierten, fächerübergreifenden und projektorientierten Lernens ein zentrales Anliegen und auch ein Beitrag zu mehr demokratischer Teilhabe. Die Kooperation als konstitutives Element der ganztägigen Bildung wird in der Forschung als eines der herausfordernden Qualitätselemente beschrieben (GTS-Bilanz 2021). Dabei stellt gerade der unterschiedliche Blick der Professionen auf das Kind das besondere Potenzial für die Qualität der pädagogischen Arbeit im Ganzttag dar.

Produktiv wird die Zusammenarbeit der Bildungspartner und Angebote, wenn sich die Erwachsenen über die Interessen, Fähigkeiten und Talente des einzelnen Kindes austauschen, sich in ihrer Arbeit mit den jungen Menschen ergänzen, abstimmen und damit gemeinsam an deren Förderung arbeiten. Voraussetzung dafür sind gegenseitige Kenntnis und vor allem Anerkennung der Bildungsleistungen

der Partner:innen. Kommunikation auf Augenhöhe zwischen Pädagog:innen aus Schule und Kindertageseinrichtung sowie weiteren Kooperationspartner:innen ist dafür unabdingbar: Sie reicht vom gegenseitigen Kennenlernen bis zur gemeinsamen Planung, Gestaltung und Auswertung der Ganztagskonzepte.

Erst wenn die pädagogischen Ziele und ihre arbeitsteilige Umsetzung miteinander erörtert und abgestimmt werden, wenn Lehrkräfte, Erzieher:innen und weitere Partner:innen im Gespräch sind über die Interessen, Fähigkeiten und Entwicklungspotenziale der einzelnen Kinder, werden die Chancen genutzt, die der gemeinsame Blick auf die Kinder ermöglicht. Eine mit diesem Anspruch umgesetzte Kooperation hat insbesondere Auswirkungen auf die gemeinsame Arbeitskultur, aber auch auf das Lernen an sich. Die Arbeits- und Kommunikationskultur an ganztägigen Lernorten erfährt durch die multiprofessionelle Zusammenarbeit eine grundlegende Veränderung. Diese Veränderung erfordert in der Anfangsphase viel Kraft und Zeit, langfristig betrachtet erweist sie sich aber als Gewinn für die Kinder wie auch die beteiligten Erwachsenen. Für Kinder ist die Unterstützung durch Erwachsene, zu denen sie Vertrauen haben, eine Grundlage für gesundes Aufwachsen und ein Faktor für Resilienz.

Kinder im Grundschulalter wachsen, entwickeln sich, und ihre Bedürfnisse ändern sich. Je älter die Kinder werden, umso zielgerichteter werden ihre Interessen. Oft reichen dann die Angebote des Ganztags nicht mehr, um selbstständig etwas Wichtiges und Sinnvolles zu tun, in speziellen Gebieten Wissen und Können zu erwerben, ernsthaft Sport zu treiben, sich für eine gute Sache zu engagieren und eigenen Fragen auf den Grund zu gehen. Dahinter steht das altersgerechte Bedürfnis, in Kontakt mit der Welt „außerhalb“ der Institutionen zu treten und von anderen Menschen Neues zu lernen. Die Angebote der Erwachsenen in Schule und Hort werden dann häufig nicht mehr angenommen. Trotzdem bleiben Lehrkräfte, Erzieher:innen und Eltern in dieser Lebensphase die Menschen, die Kindern am nächsten stehen und ihnen Halt, Geborgenheit und Orientierung geben (Enderlein 2001).

Wenn sich alle Erwachsenen in Schule, Hort, Elternhaus, bei den Trägern der Einrichtungen und in der Bildungsverwaltung an der Frage „Wie muss der Bildungsort sein, damit er den Kindern gerecht wird?“ orientieren, kann ein Paradigmenwechsel erfolgen und eine Pädagogik umgesetzt werden, die sich am Wohl und der Gesundheit aller Kinder orientiert.

## Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit

Zu den beunruhigenden Befunden der neueren Bildungsforschung gehört die Erkenntnis, dass es in Deutschland einen sehr großen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem individuellen Bildungserfolg gibt. Eine ungünstige soziale Ausgangslage, zu der unter anderem materielle Armut, Arbeitslosigkeit und ein geringes Bildungsniveau der Eltern gehören, korreliert statistisch auffällig oft mit Misserfolgserlebnissen in der Schule. Zugleich gehören diese Kinder auffällig häufiger zu den Betroffenen von Ausgrenzung und Mobbing – aus ihrer Gruppe stammen signifikant mehr Opfer und Täter:innen (vgl. LBS-Kinderbarometer 2020; BELLA-Studie 2017).

Mit der Schaffung von Ganztagsangeboten verbindet sich die Hoffnung, dass insbesondere vulnerable Kinder profitieren können. In der klassischen Unterrichtsschule geraten ungünstige soziale Voraussetzungen und problematische Prozesse selten in den Blick der Lehrer:innen, und häufig werden sie nur als Störvariablen des Unterrichtsgeschehens wahrgenommen. Während in den meisten Familien Kinder um ihrer selbst willen angenommen werden, haben diese Kinder in einer Bildungsinstitution erhebliche Anpassungsleistungen zu erbringen, die für viele von ihnen anstrengend sind und bei benachteiligten Kindern oft zu Misserfolgserlebnissen führen. In einem guten Ganztagsangebot für alle Großen Kinder steckt demgegenüber die Chance, individuell passende Bildungsunterstützung zu gewähren, sodass der mit der deutschen Grundschule verbundene Anspruch, eine gemeinsame Schule für alle Kinder der Bevölkerung zu sein, besser eingelöst werden kann (vgl. Ramseger, Preissing & Pesch 2009, S. 33 ff.).

## Kinderrechte

Kinder haben nicht nur Bedürfnisse, sondern sie sind auch Träger eigener Rechte. Diese Rechte müssen von ihnen nicht verdient oder erworben werden, sondern sie stehen ihnen von Geburt an zu – unabhängig von Alter, Geschlecht, Sprache, Religion, Hautfarbe und anderen Merkmalen. Da Kinder besonders verletzlich sind, benötigen sie einen besonderen Menschenrechtsschutz. Kinderrechte sind die auf Kinder bezogenen Menschenrechte. Die Kinderrechte sind in der UN-Kinderrechtskonvention verankert, die ohne Einschränkung für jedes in Deutschland lebende Kind (bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres) gilt.

Ein qualitativ guter Ganzttag muss sich daran messen lassen, inwieweit er dazu beiträgt, die Rechte von Kindern zu verwirklichen. Dabei geht es nicht nur um das in Artikel 28 UN-Kinderrechtskonvention enthaltene Recht auf Bildung, sondern um die Realisierung aller Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte. Ziel muss es sein, sämtliche Angebote und Konzepte im Ganzttag an den Rechten der Kinder zu orientieren und bei den Fachkräften eine kinderrechtsbasierte Haltung zu fördern.

Zu den Schutzrechten gehören unter anderem das Recht auf Schutz vor allen Formen von Gewalt und sexuellem Missbrauch, das Recht auf Schutz der Privatsphäre und das Recht auf Schutz vor schädigenden Einflüssen von Medien. Wichtige Förderrechte sind neben dem Recht auf Bildung das Recht auf Gedanken-, Gewissens-, Religions- und Versammlungsfreiheit, die Rechte auf Gesundheitsförderung und Förderung von Kindern mit Behinderungen und das Recht auf Ruhe, Freizeit, Spiel, Erholung und freie künstlerische Betätigung. Schließlich gehören zu den Partizipationsrechten das Recht auf Berücksichtigung der Meinung des Kindes, das Recht auf freie Meinungsäußerung sowie auf Informationsbeschaffung und Informationsweitergabe sowie das Recht auf Zugang zu Materialien aus einer Vielfalt nationaler und internationaler Quellen.

In Artikel 29 UN-Kinderrechtskonvention sind die **Ziele von Bildung** niedergelegt, die weit über kognitiven Wissenserwerb hinausreichen und sich auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung beziehen. Die „Bildung des Kindes muss darauf gerichtet sein,

- die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;
- dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;
- dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;
- das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;
- dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.“

Wenn Disziplinarmaßnahmen erforderlich sind, so muss gemäß Artikel 28 Absatz 2 UN-Kinderrechtskonvention sichergestellt sein, „dass die Disziplin in der Schule in einer Weise gewahrt wird, die der Menschenwürde des Kindes entspricht und im Einklang mit diesem Übereinkommen steht“.

Besonders wichtig für die Wahrung der Kinderrechte ist der in Artikel 3 Absatz 1 UN-Kinderrechtskonvention niedergelegte Vorrang des Kindeswohls. Demzufolge muss „bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen [...], das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt [sein], der vorrangig zu berücksichtigen ist“. Bei der Bestimmung der besten Interessen des Kindes (Kindeswohl) besteht ein enger Zusammenhang mit der in Artikel 12 UN-Kinderrechtskonvention enthaltenen Verpflichtung zur Berücksichtigung des Kindeswillens. Das Kindeswohl kann nicht festgestellt werden, ohne die Sichtweise des Kindes selbst reife- und altersangemessen zu berücksichtigen.

Von großer Bedeutung ist auch das in Artikel 42 UN-Kinderrechtskonvention enthaltene Recht jedes Kindes, seine Rechte zu kennen. Die Vertragsstaaten haben sich verpflichtet, die Kinderrechte „durch geeignete und wirksame Maßnahmen bei Erwachsenen und auch bei Kindern allgemein bekannt zu machen“.

Ein Ganzttag, der sich an den Kinderrechten orientiert, sollte Menschen- und Kinderrechtsbildung auf mehreren Ebenen angehen. Zuallererst müssen die Fachkräfte Vorbild hinsichtlich der Kinderrechte sein. Denn Kinder achten die Rechte anderer nur unter der Voraussetzung, dass sie selbst mit ihren Rechten wahrgenommen und respektvoll behandelt werden.

Weiterhin geht es darum, die Kinder- und Menschenrechte als curricularen Bestandteil der Bildungsangebote im Ganzttag zu etablieren. Schließlich müssen die Kinder demokratische Verhaltensweisen einüben können. Hierzu braucht es eine Verankerung der Kinderrechte in den Leitbildern, Ganzttagskonzepten und Schulverfassungen sowie die Förderung einer demokratischen Schulkultur. Insgesamt sind die Orientierung an den Kinderrechten und die Umsetzung des Kinderrechtsansatzes zentrale Bausteine guter Ganzttagsqualität und ein wichtiger Beitrag zu einer wertebasierten Pädagogik.

## Integriertes Bildungsverständnis

Einhergehend mit den sozialen und ökonomischen Veränderungen der letzten Jahrzehnte hat sich der Bildungsauftrag der öffentlichen Schule, insbesondere aber der Grundschule deutlich erweitert. Die Gesellschaft erwartet, dass die moderne Schule die Kinder auf eine sich in permanentem Wandel befindliche Realität vorbereitet und ihnen Kompetenzen vermittelt, die zur Behauptung in einer digitalisierten Dienstleistungsgesellschaft unverzichtbar sind. Vor allem die Grundschule soll zugleich Erziehungs- und Betreuungsaufgaben übernehmen, die früher in erster Linie der Familie und den familienergänzenden Horten im System der Kinder- und Jugendhilfe zukamen.

In dem Maße, in dem Schule und Kinder- und Jugendhilfe solche Aufgaben in einem ganztägigen Zeitrahmen übernehmen, muss vor allem die Schule nicht nur ihr Selbstverständnis, sondern müssen auch ihre Zielbestimmungen, ihre Arbeitsroutinen, der Umgang mit Raum, Zeit und Personal und ihr Verhältnis zum Kind neu bestimmt werden. Aber auch die Kinder- und Jugendhilfe wird sich in einem integrierten Ganztag weiterentwickeln müssen.

Für einige dieser Veränderungen gibt es bereits verbindliche Formulierungen. So heißt es in einem Papier der Kultusministerkonferenz: „Die Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung am Lern- und Lebensort Ganztagschule ist länderübergreifend Leitlinie für die Ausgestaltung des Ganztagsangebots ... Der erweiterte Zeitrahmen eröffnet die Möglichkeiten eines breit gefächerten Angebots für die Schülerschaft. Damit einher geht ein organisatorischer Umbau der Schulen. Innerhalb der Schule sind die Organisation des Schulalltags und die Taktung des Unterrichts bei der Umsetzung des Ganztagschulkonzepts von zentraler Bedeutung für den Erfolg“ (Ganztagschulen in Deutschland, Bericht der Kultusministerkonferenz vom 03.12.2015).

Für das pädagogische Geschehen in der Schule gibt es eine Reihe von verbindlichen Zielmarken, wie sie in den Schulgesetzen formuliert sind. Es bleibt lohnend, sich im Zusammenhang mit konzeptionellen Weiterentwicklungen auf diese Dokumente zu beziehen; sie weisen in ihren grundsätzlichen Ausführungen bereits weit über die traditionellen Ziele einer bloßen Unterrichtschule hinaus. Doch mit dem größeren inhaltlichen, zeitlichen und organisatorischen Umfang der Aufgaben ergeben sich erweiterte Herausforderungen, die erst auf der Grundlage eines integrierten Bildungsverständnisses adäquat gestaltet werden können.

Der Ganztag muss prinzipiell als Lern- und Lebensort verstanden und so konzipiert werden, dass sich die Kinder und auch die Erwachsenen(!) dort viele Stun-



den lang wohlfühlen und produktiv miteinander leben, arbeiten und lernen können. Die bloße Verlängerung des Unterrichts mit nachmittäglichen Kursangeboten in Form einer Kindervolkshochschule wird dem ebenso wenig gerecht wie ein rein additives Angebot von traditioneller Halbtagschule und einer Freizeitgestaltung am Nachmittag. Denn dann bliebe die Schule im Kern unverändert, die die Kinder bisher „gleichermaßen als einen Grenzen setzenden Ort (erfahren), der nicht vorrangig auf Bedürfnisse wie Eigenständigkeit, Autonomie und Freiheit Rücksicht nimmt und der ihnen meist wenige selbst gestaltbare Räume ermöglicht“ (15. Kinder- und Jugendbericht 2017, S. 349).

Damit gerät eine Dimension in den Blick, die weit über eine bloße „Aufenthaltsqualität“ hinausgeht. Die ganztägige Institution ist darauf angewiesen, dass sie eine für die Persönlichkeitsentwicklung förderliche Einrichtung ist. Disziplinen wie Schulforschung, Motivationspsychologie und Hirnforschung bestätigen die pädagogische Erfahrung, dass schulisches Wohlbefinden, Motivation und Schulerfolg bei den meisten Kindern eng zusammenhängen. Lernprozesse sollten nach Möglichkeit mit positiven sozialen Erfahrungen verbunden sein, damit sie nachhaltig sind und Lust machen auf neue Lernerfahrungen. Lernen als Aktivität muss sich gerade in seinen Anfängen als lohnend und erfüllend zeigen, denn die frühen Lernerfahrungen sind prägend für die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen. Voraussetzung dafür ist, dass die psychologischen Grundbedürfnisse des Menschen erfüllt werden: das Erleben von Selbststeuerung und Selbstbestimmung, von sozialer Verbundenheit und von Kompetenz und Selbstwirksamkeit (vgl. Pesch & Radisch 2020).

## Inklusive Ganztägige Bildung

Bildung ist weit mehr als der Erwerb von Wissen und das Aneignen von Fähigkeiten. Es geht vor allem darum, Kinder dabei zu unterstützen, zu aktiven Gestaltern ihres Lebens zu werden. Dafür braucht es Bildungsorte, die die Talente, Interessen und Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes wertschätzen und ihre Selbstwirksamkeitserfahrungen stärken. Kinder werden dabei unterstützt, ihr Leben aktiv zu gestalten und ihre Bedürfnisse nach Anerkennung und Wohlbefinden zu befriedigen (Largo 2020).

Dieses Verständnis von Inklusion und die Verpflichtung, die Fähigkeiten aller Kinder mit ihren unterschiedlichsten Voraussetzungen bestmöglich zu fördern, findet sich in Artikel 29 der UN Kinderrechtskonvention. Dort heißt es: „Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet

sein muss, die Persönlichkeit, die Begabung und die körperlichen und geistigen Fähigkeiten des Kindes, voll zur Entfaltung zu bringen.“

Jedes Kind soll gefördert und dabei unterstützt werden, eine selbstbewusste, neugierige Persönlichkeit zu werden, die motiviert ist, die vor ihr liegende Zukunft aktiv zu gestalten. Dafür gibt es im Ganzttag besondere Chancen durch die Bereitstellung von vielfältigen Bildungsangeboten entsprechend der unterschiedlichen Voraussetzungen und Entwicklungsbedürfnisse der Kinder. Ein multiprofessionelles Team von Erwachsenen, das aus unterschiedlichen Blickwinkeln die Bedürfnisse der Kinder wahrnehmen und darauf bezogen angemessene pädagogische Angebote unterbreiten kann, gibt den Unterstützungsrahmen. Grundlegend ist dafür eine Kultur des Miteinanders, die Unterschiedlichkeit wertschätzt und anerkennt (Köller et al. 2019, S. 360 ff.).

Ein Ganzttag, der viele Lerngelegenheiten im Bereich Sprache ermöglicht, könnte zum Beispiel mit einer Erzähl- oder Leseversammlung beginnen. Bücher werden dafür von den Kindern in der Bibliothek ausgeliehen und auf vielfältige Art und Weise vorgestellt – durch Erzählen, Vorlesen, Bilder oder pantomimische Gesten. Erzählen, Besprechen, Vorlesen und Schreiben sind im weiteren Tagesverlauf nicht nur auf den Unterricht beschränkt. Ein großer Teil des Lernens wird von den Kindern dann zumeist gar nicht als Unterricht wahrgenommen. Soziale Kompetenzen werden quasi nebenbei erworben: Man hört aufeinander, lässt einander ausreden, redet freundlich und achtsam miteinander und hilft sich gegenseitig. Eine solche Bildungseinrichtung muss dafür vorbereitete Lernumgebungen zur Verfügung stellen, mit anregendem Material, einladenden Räumen, Werkstätten und Büchern. Für die Kinder muss durch differenziertes Material ein hohes Maß an Selbstständigkeit ermöglicht werden (von der Groeben und Kaiser 2016, S. 140).

In einer inklusiven ganztägigen Bildungseinrichtung braucht es Neugier auf Veränderung. Alle pädagogischen Fachkräfte und Kooperationspartner:innen müssen Vielfalt wertschätzen – bei Kindern und Erwachsenen – und ein breites Angebot individueller Lerngelegenheiten bereitstellen. Dabei kommt informellen und nonformalen Lerngelegenheiten im Ganzttag eine besondere Bedeutung zu, denn Kinder möchten ihre Bedürfnisse nach Eigenständigkeit, Bewegung, Rückzug, Geselligkeit und Wissensaneignung erfüllen. Insbesondere muss die Frage im Vordergrund stehen: „Wie gelingt es der Bildungseinrichtung, auf die Bedürfnisse aller Kinder einzugehen?“

## Literatur

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). [www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/gesetz-rechtsanspruch-ganztagsbetreuung-grundschulen-178966](http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/gesetz-rechtsanspruch-ganztagsbetreuung-grundschulen-178966) (letzter Zugriff: 04.04.2023).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): Kindertagesbetreuung Kompakt, Ausbaustand und Bedarf. Berlin.
- BELLA-Studie (2017): [www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsJ/ConceptsMethods/JoHM\\_02S3\\_2017\\_BELLA.html](http://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsJ/ConceptsMethods/JoHM_02S3_2017_BELLA.html) (letzter Zugriff: 25.03.2023).
- DIPF (2021): GTS-Bilanz, Qualität für den Ganzttag. Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganzttagsschulforschung. Frankfurt a. M.
- Enderlein, O. (2001): Große Kinder; Die aufregenden Jahre zwischen 7 und 13. München.
- Enderlein, O. (2023): Was Schulkinder brauchen. Bedürfnisse und Entwicklungen von Sechs- bis Zwölfjährigen als Ausgangspunkt für einen guten Ganzttag. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. <https://www.dkjs.de/aktuell/meldung/news/was-grundschulkind-er-brauchen> (letzter Zugriff: 08.12.2023).
- Ganztagsförderungsgesetz (GaFöG); Bundesgesetzblatt Nr. 71 vom 11. Oktober 2021.
- Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (2017). Berlin.
- Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen (StEG) (Hrsg.) (2019): Individuelle Förderung: Potenziale der Ganzttagsschule. Frankfurt a. M.
- Köller, O. et al. (Hrsg.) (2019): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. Bad Heilbrunn.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2023): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform. [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS\\_2021\\_Bericht.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2021_Bericht.pdf) (letzter Zugriff: 07.04.2023).
- Largo, R. (2020): Kinderjahre. 2. Auflage. München.
- LBS-Kinderbarometer (2020): So denken wir! Stimmungen, Meinungen und Trends von 9-bis 14-Jährigen. [www.lbs.de/unternehmen/ost\\_6/kinderbarometer\\_6/kinderbarometer\\_1.jsp](http://www.lbs.de/unternehmen/ost_6/kinderbarometer_6/kinderbarometer_1.jsp) (letzter Zugriff: 25.03.2023).
- Paulus, P. (Hrsg.) (2010): Bildungsförderung durch Gesundheit. Weinheim und München.
- Pesch, L. in Zusammenarbeit mit Radisch, F. (2020): Einen guten Ganzttag auf der Grundlage eines integrierten Bildungsverständnisses schaffen! [https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Stiftung\\_Mercator\\_Broschu\\_\\_re\\_Papier\\_Ganzttag\\_DIN\\_A4\\_v01.pdf](https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Stiftung_Mercator_Broschu__re_Papier_Ganzttag_DIN_A4_v01.pdf) (letzter Zugriff: 25.02.2023).
- Ramseger, J.; Preissing, C. & Pesch, L. (2009): Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule. Weimar, Berlin.
- von der Groeben, A. & Kaiser, I. (2016): Werkstatt Individualisierung. Hamburg.
- WIFF-Expertise (2023): Qualitätsdimensionen von Ganztagsangeboten im Grundschulalter. München: DJI.
- QUAD (2021): Wissenschaftsgeleiteter Qualitätsdialog zum Ganzttag. Projektleitung S. Kielblock & K. Maaz; 6 Themenhefte. Frankfurt a. M.



# TEILI

**Qualitätsdimensionen für eine  
gesunde Entwicklung**

## „Am liebsten treffe ich mich mit meinen Freundinnen“ *Die Bedeutung der Gleichaltrigen*

Ludger Pesch

Schon in der Verbindung der Worte „Schule“ und „Kindheit“ zu „Schulkindheit“ zeigt sich, welche große Rolle wir der Schule zur Charakterisierung dieses Lebensalters zubilligen. Sicherlich ist die Schule ein wichtiger Faktor kindlicher Entwicklung. Hier kann systematisch untersucht und geforscht werden, wie die Welt funktioniert und was sie zusammenhält. Den eigentlichen Motor der Entwicklungsimpulse im Lebensalter von etwa sechs bis dreizehn Jahren sehen viele Forscher:innen jedoch im sozialen Leben der Kinder, in der Dynamik unter Gleichaltrigen.

Mit dem Begriff „Schulkinder“ ist deshalb nur unzureichend erfasst, was für diese Kinder Bedeutung hat. Nicht zuletzt deshalb sprechen die Herausgeber:innen dieses Buches von den „Großen Kindern“ und haben sich zur „Initiative für Große Kinder e. V.“ zusammengefunden.

### Die neue Herausforderung: Leben unter Gleichaltrigen

Hans Oswald und Lothar Krappmann vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung haben die Thesen von Forschern wie Piaget, Erikson und Youniss in langjährigen Beobachtungen von Großen Kindern überprüft und Forderungen für eine den Entwicklungsbedürfnissen angemessene Pädagogik formuliert (Krappmann & Oswald 1995). Denn in den Beziehungen untereinander treten die Kinder in ein neuartiges soziales Verhältnis, das ihnen etwas abverlangt und das sie zugleich in vielen zentralen Entwicklungsbereichen fördert.

Dieses neue Verhältnis hat Jean Piaget erstmals vor beinahe einhundert Jahren folgendermaßen beschrieben: „Die Erwachsenen sind [...] dem Kind zugleich überlegen und ihm durch ihre schützende Sympathie sehr nahe. Daher schwankt das Kind ihnen gegenüber zwischen einer Haltung des Bittens und Forderns und einer Haltung der vollkommenen Verbundenheit. [...] In keinem der beiden Fälle

tritt das Kind aus seiner eigenen Perspektive heraus, um sie mit der anderen zu koordinieren [...]. Der Spielkamerad dagegen, der als Individuum zugleich anders und gleich ist, wirft ein neues Problem auf: die ständige Unterscheidung zwischen dem eigenen Ich und dem des anderen und die Wechselseitigkeit dieser beiden Perspektiven. Aus diesem Grund spielt die Kooperation zwischen Gleichaltrigen eine so große Rolle“ (nach Krappmann 2000, S. 133).

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. Mit dem Schuleintritt beginnt nicht nur die Zeit der sozialen und kognitiven Herausforderung des Unterrichts. Zugleich begegnen sich die Kinder untereinander in viel offeneren Situationen als in denen, die von Erwachsenen organisiert sind.

Kinder treten in der Gemeinschaft der Gleichaltrigen in einen sozialen Raum, der nicht mehr von den Vorentscheidungen der Erwachsenen determiniert ist. In der Gleichaltrigengruppe müssen deshalb alle Regeln neu verhandelt werden. 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 im Laufe des Tages. In der Gleichaltrigengruppe, die auch zunächst immer eine Gleichberechtigten-Gruppe ist, muss alles ausgehandelt werden. Erwachsene, die uneindeutige Situationen entscheiden, sind nicht da und werden von den meisten Kindern auch nicht gewünscht. Doch dieser permanente Verständigungsprozess spricht nach Krappmann (2000, S. 134 ff.) die gesamte Entwicklung des Kindes an: Es muss 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 entwickeln 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.).

## Mühen und Gewinne des Aushandelns

Diese Erfahrung der Gleichberechtigung führt dabei nicht geradewegs und mühelos zu einem harmonischen Ausgleich. Im Gegenteil: Die prinzipielle Gleichwertigkeit hat oft lautstarke und zeitraubende Auseinandersetzungen zwischen Großen Kindern zur Folge. Sie sind ungeheuer sensibel, Gerechtigkeit hat einen hohen Stellenwert. Dazu berichtet Lothar Krappmann:

„Das Beispiel eines Fußballspiels ... auf einem Innenhof, das wir gefilmt haben und analysiert haben, demonstriert sehr anschaulich, wie sich diese Entwicklungsprozesse vollziehen. Die Regelung der Streitigkeiten unter den Kindern nahm mehr Zeit in Anspruch als das Spiel selber. Das Tor war nur mit Jacken markiert worden. Als der Ball am Torwart vorbeiflog, schrie die eine Mannschaft ‚Tor!‘, die andere ‚Latte!‘, obwohl es gar keine Latte gab. Ein Schiedsrichter, der hätte entscheiden können, war nicht vorhanden. ‚Wenn das ein Tor war‘, behauptete die eine Mannschaft, ‚dann war das vorhin ein Foul und wir kriegen Elfmeter!‘ Sie bekamen nach langem Hin und Her einen Elfmeter, und der Streit ging dann darum weiter, wer den Ball treten soll und so fort“ (in: Berry & Pesch 2000, S. 135).

Das Beispiel zeigt nicht nur einen mühsamen und letztlich erfolgreichen Aushandlungsprozess im Rahmen eines Spiels, das auf Konkurrenz ausgelegt ist und das nur weitergehen kann, wenn sich die Beteiligten auf ein Mindestmaß an Regeln verständigen können. Denn implizit mitverhandelt wird hier ja auch die grundsätzliche Frage, was Fairness, Interessenausgleich ausmachen, letztlich: was uns miteinander gut leben lässt. Das Beispiel steht damit auch für die These von Piaget, dass Kinder eine autonome Moral letztlich nur im Kontakt mit Gleichaltrigen entwickeln können – also dort, wo nicht ein Erwachsener mit seinem Einfluss regulierend eingreift.

Insofern ist es entwicklungsförderlich, wenn in der von Krappmann geschilderten Szene kein Erwachsener als Schiedsrichter:in eingreift. Die „Lösung“ des Streits im Fußballspiel mag fragwürdig erscheinen. Aber die Konzepte der Kinder sind einander ähnlicher als das der Erwachsenen – und damit ist eine Auseinandersetzung in der Wygotskischen „Zone der nächsten Entwicklung“ gegeben, worauf Heike de Boer (2010, S. 103) hinweist. Auch Holger Brandes (2010, S. 21) plädiert dafür, dass die Erwachsenen in der Lernbegleitung (schon) von Kindergarten-Gruppen diese „soweit als möglich von einer direkten Lenkung zu entwöhnen,



[...] (damit) die Kinder sich wirklich wechselseitig anregen und in einem ko-konstruktiven Prozess gemeinsame Bedeutungen und Erkenntnisse entwickeln“.

In der Ganztags-Studie von Walther, Nentwig-Gesemann und Fried (2021) finden sich zahlreiche Beispiele, wie das des „Dinosaurierspiels“ (ebd., S. 76 ff.) oder des „Kletterbaums“ (ebd., S. 86), in denen Kinder im Symbolspiel Bedeutungen und Beziehungen untereinander aushandeln. Damit korrespondieren meine eigenen Gesprächserfahrungen mit Kindern während der Besuche von Ganztageeinrichtungen: Ich höre häufig, dass Kinder kritisieren, wenn sich Erwachsene regulierend in Streitigkeiten einmischen; sie behaupten in solchen Situationen ihr Recht, eigenständig Konflikte auszutragen (vgl. Pesch 2017, S. 121 f.).

## Bedeutung der Freundschaft

Die Gestaltung von Freundschaften ist eine weitere Besonderheit dieses Lebensalters, auf die Erik H. Erikson (1992) hinweist: Es ist die Erfahrung der Gleichberechtigung, der Loyalität und der gegenseitigen Anerkennung, die zwischen Neun- bis Zwölfjährigen erstmals nach eigener Wahl geübt wird. Erikson schreibt dieser Erfahrung sogar die Kraft zu, Vorurteile der Erwachsenenwelt zu überwinden.

Ein Charakteristikum einer guten Freundschaft ist die Möglichkeit, sich durch die Rückmeldung des Freundes bzw. der Freundin mit anderen Augen sehen zu können. Auf dieses Vermögen zum Perspektivenwechsel ist ein erfolgreich kooperierendes Kind angewiesen, so wie eine demokratische Gesellschaft auf diese Fähigkeit ihrer Mitglieder angewiesen ist.

Ein Psychologe, der aus therapeutischer Sicht die Erfahrung Heranwachsender verfolgte, ist Harry S. Sullivan (nach Krappmann 2000, S. 131 f.). Er sieht in den Kindern im achten bis zehnten Lebensjahr durch zumeist gleichgeschlechtliche Freundschaften das Gefühl dafür entstehen, was ein anderer Mensch wirklich braucht. Kinder dieses Alters beginnen zu ahnen, dass auf längere Sicht ihr Platz nicht mehr in der Herkunftsfamilie ist bzw. von dieser verbürgt wird. In dem Maß, in dem sich das Kind zunehmend als Individuum erlebt, damit aber auch erstmals die Erfahrung existentieller Einsamkeit macht, nimmt die Bedeutung der frei gewählten und frei gestalteten Freundschaften zu. Den Freund sehen heißt lernen, die Welt bewusst mit den Augen des Gegenübers zu sehen. Krappmann spricht in diesem Zusammenhang von der „gemeinsamen Grundmelodie“ (2000, S. 141) der geschilderten Entwicklungsbereiche. Es geht in allen Prozessen um die Erfahrung und Einübung des Perspektivenwechsels, in dem Kinder zunehmend die Standpunkte des Gegenübers wahrnehmen, sich in die Bedürfnisse des anderen einfühlen und eine faire Lösung für beide Interaktionspartner finden lernen.

## Wohlergehen und Gleichaltrigengruppe

Den Hintergrund und oft auch den Raum dieser Interaktionen bildet die Gruppe der Gleichaltrigen. Sie teilt in der Regel die gleichen Interessen, verständigt sich mit nur ihr bekannten Codes und schafft so eine verbindliche Kultur. Diese Kultur wird oft „unterhalb des Radars“ der Erwachsenen gebildet und erlaubt es den Kindern, gemeinsam interessierende Fragen auszutauschen. In diesen Gesprächen wird Wissen ko-konstruiert und damit eine weitere wichtige Kompetenz gebildet: Wissensaneignung als Ergebnis von Diskussion und gemeinsamer Überprüfung der Informationen. Viele Informationen werden heute über soziale Netzwerke digital erworben und ausgetauscht, ohne dass ihre Grundlagen in der Realität nachgewiesen werden; umso wichtiger scheint die Überprüfung dieser Inhalte in realen Kontexten.



© Ludger Pesch

Aber auch für das psychosoziale Wohlergehen hat die Kindergruppe in diesem Lebensalter eine große Bedeutung. Die Gruppe gibt ihren Mitgliedern die Möglichkeit, unterschiedliche soziale Rollen zu übernehmen und sich in ihnen auszuprobieren. Kinder, die sich hier engagieren, lernen sowohl ihre Interessen zu vertreten als auch den notwendigen Perspektivenwechsel einzunehmen, das heißt, die Welt

und damit auch sich selbst aus dem Blick der anderen wahrzunehmen. Für solche Lernprozesse brauchen Kinder Treffpunkte und Räume, in denen sie diesen Austauschprozess weitgehend ungesteuert durch Erwachsene üben können.

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. Das Gleiche gilt für die Situation, in der Kinder allein sein oder nur „abschlaffen“ wollen. Denn das Nebeneinander schulischer Anforderungen und des sozialen Lebens unter Gleichaltrigen, das sich zumeist auf „offener Bühne“ abspielt, ist anstrengend und braucht Möglichkeiten zur Distanzierung (vgl. Pesch 2017, S. 125 f.).

## Mobbing und Übergriffe

Die bisherigen Überlegungen drücken eine überwiegend entwicklungsoptimistische Sicht auf die Großen Kinder aus. Tatsächlich fühlen sich die meisten Kinder, wie abschließend empirisch belegt werden kann, im Kreise ihrer Freund:innen und Spielkamerad:innen wohl. Daneben gibt es aber auch Erfahrungen mit gewalttätigen Übergriffen und Mobbing. Kinder können zum Beispiel wegen ihrer ethnischen Herkunft, ihres Aussehens, ihrer Kleidung, ihres Verhaltens oder ihrer Hobbys gemobbt werden. Es gibt verschiedene Arten von Mobbing, einschließlich körperlicher Gewalt, verbaler Angriffe, sozialer Ausgrenzung und Cyber-Mobbing. Körperliche Gewalt kann Schläge, Tritte, Kratzer oder Beißen beinhalten. Zu den verbalen Angriffen zählen Beleidigungen, Spott, Gerüchte oder Bedrohungen. Soziale Ausgrenzung kann bedeuten, dass ein Kind von Gruppenaktivitäten ausgeschlossen wird oder dass niemand mit ihm sprechen möchte. Cyber-Mobbing kann über soziale Medien, Messaging-Apps oder Online-Spiele erfolgen.

Mechthild Schäfer und Catherine Hörmann (2010, S. 135) unterscheiden dabei Täter:innen, Assistent:innen und Verstärker:innen auf der aggressiven Seite sowie Verteidiger:innen, Tröstende und Hilfe-Suchende auf der anderen Seite; laut ihrer Daten sind diese Gruppen etwa gleich stark vertreten. Ihre Untersuchungen legen nahe, dass die Gefahr von Mobbing umso stärker ist, je weniger ausgewichen werden kann und je hierarchischer das Umfeld gestaltet ist, weshalb die Autorinnen die provozierende These formulieren: „Mobbing unter Kindern findet in der Schule statt. Denn nur dort [...] kann sich Mobbing so entwickeln, dass Kinder ernsthaft zu Schaden kommen“ (ebd., S. 133). Andererseits wird den Verteidigenden unter den Kindern eine hohe Popularität zugesprochen – ein Potenzial, das verantwortliche Erwachsene für ein gutes Klassenklima nutzen können. Zumal gerade im frühen Schulalter die Rollen noch weniger verfestigt sind als in späteren Phasen.

Deshalb ist es wichtig, dass Fachkräfte, Lehrer:innen und andere Erwachsene auf Mobbing achten und frühzeitig Maßnahmen ergreifen, um es zu verhindern bzw. eine Verfestigung von Rollen zu vermeiden. Dazu gehört unter anderem, die Kinder darüber aufzuklären, wie man respektvoll miteinander umgeht, und ihnen zu zeigen, wie Konflikte auf friedliche Weise gelöst werden können. Wenn Mobbing auftritt, sollten die Erwachsenen schnell handeln, um das Opfer zu schützen und die Täter:innen anzusprechen. Es kann auch hilfreich sein, Unterstützung bei einer/einem Schulpsycholog:in oder einer anderen professionellen Beratung zu suchen, um den betroffenen Kindern zu helfen. Keinesfalls sollten Erwachsene das Problem bagatellisieren oder zu vorschnellen Beschwichtigungen greifen (vgl. ebd., S. 137 ff.). Gefordert ist eine situationsgerechte Balancierung aus Zurückhaltung, die auf die sozialen Ressourcen der Kinder setzt, und einer verlässlichen

Aufmerksamkeit für Situationen, in denen Kinder an ihre Grenzen stoßen und sich Schaden zufügen könnten.

## Befunde der Kinderforschung

Die Kinder- und Jugendforschung der letzten Jahrzehnte hat beeindruckende Belege dieser 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). Das Zusammensein mit anderen Kindern wirkt sich demnach positiv auf ihr Wohlbefinden aus. Allerdings fällt in der neuesten „KIM 2020-Studie Kindheit – Internet – Medien“ die Häufigkeit der Begegnung mit Freund:innen knapp hinter die Bereiche „Fernsehen“ und „Hausaufgaben/Lernen“ zurück (ebd., S. 14).

Auf die Frage, was die Kinder oft in ihrer Freizeit machen, geht auch in den World Vision-Kinderstudien seit 2007 die Häufigkeit der Nennung „meine Freund:innen treffen“ etwas zurück (World Vision Kinderstudie 2018, S. 7). Allerdings zeigt sich gleichzeitig eine Zunahme von Kontakten über das Internet; 45 Prozent der Zehn- bis Elfjährigen treffen sich täglich mit ihren Freund:innen online (ebd., S. 8). Die Studie belegt auch schicht- und geschlechtsspezifische Unterschiede. Die Gruppe der sogenannten „Medienkonsument:innen“, die die Mediennutzung als Freizeitbeschäftigung deutlich häufiger nennen als die sozialen Kontakte, wird vornehmlich von Jungen aus den unteren sozialen Schichten gebildet: 41 Prozent der befragten Jungen werden dieser Gruppen zugeordnet gegenüber nur 11 Prozent der befragten Mädchen (ebd.). Neben dieser Gruppe gibt es seit der ersten Studie die Typen „Vielseitige Kids“ (zu ihnen gehören 41% der Mädchen und 11% der Jungen) und „Normale Freizeitler:innen“, letztere stehen in ihrem Freizeitverhalten zwischen den beiden anderen Gruppen.

Zahlreiche Studien belegen – wie die schon erwähnten von Brandes, de Boer, Krappmann und Oswald –, 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 des aktuellen LBS-Kinderbarometers (2020, S. 7) am wohlsten fühlen. Dies wird auch mit Blick auf eine internationale Perspektive bestätigt: Eine Studie von Hartup und Stevens (1999) ergab, dass Kinder, die viele Gelegenheiten zur Interaktion mit Gleichaltrigen haben, besser in der Lage sind, soziale Fähigkeiten zu entwickeln. Eine Studie von Gottman und Parker (1986) kam zu dem Ergebnis, dass Kinder, die viel Zeit mit Gleichaltrigen verbringen, unabhängiger und selbst-

ständig werden. Wenn Kinder mit ihren Altersgenoss:innen zusammenarbeiten, müssen sie lernen, ihre eigenen Entscheidungen zu treffen, ihre eigenen Probleme zu lösen und ihre eigenen Ideen auszudrücken. Durch die Interaktion mit Gleichaltrigen können Kinder ihre Identität und ihre Vorlieben besser verstehen und ausdrücken (Erikson 1992).

Die Studien belegen allerdings auch für einen kleineren Teil der Kinder, dass diese unter der Ablehnung der Gleichaltrigen und Mobbing leiden. Die HBSC-Studie 2009/10 ergab, dass durch Mobbing etwa für jedes zehnte Kind das soziale Leben und oft auch das Lernen in der Schule massiv beeinträchtigt wird. Die letzte HBSC-Studie (2017/18) beleuchtete das Thema Cybermobbing; Es zeigt sich, dass mit zunehmendem Alter die Gefahr dieser Erfahrung zunimmt. Das bestätigt auch die UNICEF-Kinderrechtebefragung Deutschland 2019, in der Kinder und Jugendliche bis zum 17. Lebensjahr befragt wurden: 30 Prozent von ihnen 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).

Vor diesem Hintergrund ergibt sich für den Ganzttag eine für alle Kinder wichtige, für benachteiligte Kinder vor allem kompensatorische Funktion. Denn sozial benachteiligte Kinder haben weniger Kontakte und sind zugleich häufiger Opfer von Mobbing. Wenn in Zukunft sehr viele Große Kinder (in der Grundschulphase) das Ganztagsangebot nutzen werden, dann entsteht hier die Aufgabe und zugleich die Chance sozialer Integration, die sich auf die Potenziale der Kindergruppe stützen kann.

## Literatur

- Berry, G. & Pesch, L. (Hrsg.) (2000): Welche Horte brauchen Kinder? Ein Handbuch. 2. Auflage. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Brandes, H. (2010): Entwicklungspotentiale von Kindergruppen – Gruppenprozesse und ihre Förderung im Kindergarten. In: E. Hammes-Di Bernardo & A. Speck-Hamdan (Hrsg.): Kinder brauchen Kinder. Weimar, Berlin: S. 16–24.
- De Boer, H. (2010): „Weil Freunde wichtig sind“ – die Bedeutung von Gleichaltrigen und Freundschaft im Kinderalltag. In: E. Hammes-Di Bernardo & A. Speck-Hamdan (Hrsg.): Kinder brauchen Kinder. Weimar, Berlin, S. 100–109.
- Enderlein, O. (2015): Schule ist meine Welt. Ganztagschule aus Sicht der Kinder. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. <https://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/Themenheft-08-web.pdf> (letzter Zugriff: 08.12.2023).

- Enderlein, O. (2020): Alterstypische Lebensthemen und Bedürfnisse von ‚Großen Kindern‘ und ihre Bedeutung für die Entwicklung. In: Plehn, M. (Hrsg.): Qualität in Hort, Schulkindbetreuung und Ganztagschule. Freiburg/Br., S. 114–132.
- Erikson, Erik H. (1992; zuerst 1950): Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart.
- Hammes-Di Bernardo, E. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2010): Kinder brauchen Kinder. Gleichaltrige-Gruppe-Gemeinschaft. Weimar, Berlin.
- Gottmann, J.M. & Parker, J.G. (1986): Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. [www.researchgate.net/publication/232444421\\_Social\\_and\\_emotional\\_development\\_in\\_a\\_relational\\_context\\_Friendship\\_interaction\\_from\\_early\\_childhood\\_to\\_adolescence](http://www.researchgate.net/publication/232444421_Social_and_emotional_development_in_a_relational_context_Friendship_interaction_from_early_childhood_to_adolescence) (letzter Zugriff: 23.05.2023).
- Hartup, W.W. & Stevens, N.L. (1999): Friendships and Adaptation Across the Life Span. [www.researchgate.net/publication/254081410\\_Friendships\\_and\\_Adaptation\\_Across\\_the\\_Life\\_Span](http://www.researchgate.net/publication/254081410_Friendships_and_Adaptation_Across_the_Life_Span) (letzter Zugriff: 23.05.2023).
- HBSC (Health Behaviour in School-aged Children)-Studie (2017/18): [www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsJ/JoHM\\_03\\_2020\\_HBSC.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsJ/JoHM_03_2020_HBSC.pdf?__blob=publicationFile) (letzter Zugriff: 07.03.2023).
- KIM (Kindheit – Internet – Medien)-Studie (2020): [www.mpsf.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020\\_WEB\\_final.pdf](http://www.mpsf.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf) (letzter Zugriff: 07.03.2023).
- Krappmann, L. (2000): Die Entwicklung der Kinder im Grundschulalter und die pädagogische Arbeit des Hortes. In: G. Berry & L. Pesch (Hrsg.): Welche Horte brauchen Kinder? Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 130–150.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Weinheim.
- LBS Kinderbarometer Deutschland (2020): [www.lbs.de/unternehmen/ost\\_6/kinderbarometer\\_6/kinderbarometer\\_1.jsp](http://www.lbs.de/unternehmen/ost_6/kinderbarometer_6/kinderbarometer_1.jsp) (letzter Zugriff: 07.03.2023).
- Pesch, L. (2017): Entwicklung anregen. In: N. Neuß (Hrsg.): Hort und Ganztagschule. Grundlagen für den pädagogischen Alltag und die Ausbildung. Berlin, S. 116–128.
- Pesch, L. (2022): Jetzt geht es um Qualität. Was für einen guten Ganztag zu beachten ist. In: Pestalozzi-Fröbel-Verband (Hrsg.): Guter Ganztag. Auf die Perspektive kommt es an. Weimar, S. 9–14.
- Piaget, J. (1972, zuerst 1924): Urteil und Denkprozess des Kindes. Düsseldorf.
- Schäfer, M. & Hörmann, C. (2010): Mobbing im Grundschulalter. In: E. Hammes-Di Bernardo & A. Speck-Hamdan (Hrsg.): Kinder brauchen Kinder. Weimar, Berlin, S. 133–142.
- UNICEF Kinderrechte-Befragung (2019): [www.unicef.de/\\_cae/resource/blob/203480/978a77a60948bedc3dc07e6388021029/zusammenfassung-umfrage-data.pdf](http://www.unicef.de/_cae/resource/blob/203480/978a77a60948bedc3dc07e6388021029/zusammenfassung-umfrage-data.pdf) (letzter Zugriff: 07.03.2023).
- Walther, B.; Nentwig-Gesemann, I. & Fried, F. (2021): Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen. Gütersloh.
- World Vision-Kinderstudie (2018): Kindern eine Stimme geben. [www.worldvision.de/informieren/institut/vierte-kinderstudie](http://www.worldvision.de/informieren/institut/vierte-kinderstudie) (letzter Zugriff: 10.03.2023).

## Der Kinderrechtsansatz im Ganzttag

### *Beteiligung – Förderung – Schutz*

Jörg Maywald

Am 20. November 1989 wurde das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention, im Folgenden UN-KRK) von der Generalversammlung der Vereinten Nationen einstimmig verabschiedet. Mit der darauffolgenden, beinahe weltweiten Ratifizierung dieses Menschenrechtsübereinkommens verbindet sich ein globaler Aufbruch für Kinderrechte, um jedes Kind<sup>1</sup> als (Rechts-)Subjekt anzuerkennen und umfassende Beteiligungs-, Förder- und Schutzrechte zu garantieren.

Die in der UN-KRK enthaltenen Rechte haben weitgehende Auswirkungen auf sämtliche Bereiche des schulischen Ganztags. Dies scheint auch die Kultusministerkonferenz erkannt zu haben, die sich bereits 2006 in einer Erklärung ausdrücklich zur Kinderrechtskonvention bekannt und sich dafür ausgesprochen hat, „dass die altersgerechte Berücksichtigung der Rechte des Kindes auf Schutz und Fürsorge sowie auf Partizipation essentiell für die Schulkultur ist“ (Kultusministerkonferenz 2006, S. 1). Im Gegensatz zu dieser klaren programmatischen Aussage muss festgestellt werden, dass die damit verbundene Botschaft in der Wirklichkeit des Ganztags bis heute nicht angekommen ist.

Grund für das große Auseinanderklaffen zwischen Anspruch und Wirklichkeit ist vor allem mangelnde Kenntnis von Inhalt und Reichweite der in der UN-KRK enthaltenen Rechte, verbunden mit einer in der Schultradition stark verwurzelten paternalistischen Haltung gegenüber Schüler:innen. Außerdem ist die Ansicht weit verbreitet, der Ganzttag müsse sich lediglich um das Recht auf Bildung kümmern, ohne dabei die übrigen Kinderrechte im Blick zu haben.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich insbesondere folgende Fragen: Welche Rechte haben Kinder? Worin besteht der Kinderrechtsansatz und welche Conse-

<sup>1</sup> Gemäß Art. 1 UN-KRK ist ein Kind jeder Mensch, der das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet hat.

quenzen für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen ergeben sich daraus? Was bedeutet ein an den Rechten des Kindes orientierter Kinderschutz? Wie können Kinder an den sie betreffenden Entscheidungen beteiligt werden? Wo bestehen Defizite hinsichtlich der Verwirklichung der Kinderrechte im Ganzttag? Was bedeutet Menschen- und Kinderrechtsbildung im Ganzttag?

## Das Gebäude der Kinderrechte

Mit der Anerkennung besonderer Bedürfnisse von Kindern, die sich von denen der Erwachsenen unterscheiden, ist die Erkenntnis verbunden, dass Kinder einen eigenen, auf ihre spezielle Situation zugeschnittenen Menschenrechtsschutz benötigen. Rund 40 Jahre nach der Verkündung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte trat daher 1989 die UN-KRK in Kraft, in der die jedem Kind zustehenden Menschenrechte normiert sind. Seit Rücknahme der Vorbehaltserklärung im Jahr 2010 durch die damalige Bundesregierung gilt die auch von Deutschland ratifizierte Konvention uneingeschränkt für jedes hier lebende Kind.

Ausgangspunkt der UN-KRK ist die Stellung des Kindes als Träger eigener Rechte. Kinderrechte sind nicht abhängig von bestimmten Eigenschaften, sondern unmittelbarer Ausdruck der jedem Kind innewohnenden und unveräußerlichen Würde. Die Würde des Kindes zu achten und Kinder als Rechtssubjekte zu respektieren ist Aufgabe aller Akteur:innen, die Verantwortung für Kinder haben. Die Orientierung an den Kinderrechten ist zugleich eine Absage an adultistische Haltungen. Kinder sind nicht bloß Objekt des Schutzes und der Fürsorge; Kinderrechtsschutz ist weitaus mehr als Kinderschutz.

Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes ist im Kontext des internationalen Menschenrechtssystems insofern einmalig, als es die bisher größte Bandbreite fundamentaler Menschenrechte – ökonomische, soziale, kulturelle, zivile und politische – in einem einzigen Vertragswerk zusammenbindet. Die Konvention enthält sowohl die für alle Menschen geltenden Rechte („equal rights“) als auch eine Reihe spezifischer, auf die besondere Situation von Kindern zugeschnittene Rechte („special rights“) (vgl. Hanson 2008, S. 70 ff.). Die in den 42 Artikeln – ergänzt durch zwölf Artikel mit Verfahrensregelungen – dargelegten völkerrechtlich verbindlichen Mindeststandards haben zum Ziel, weltweit die Würde und ein



gesundes und gewaltfreies Aufwachsen von Kindern und damit von mehr als der Hälfte der Weltbevölkerung sicherzustellen.

Die in dem „Gebäude der Kinderrechte“ wichtigsten und vom UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes als Allgemeine Prinzipien definierten Rechte finden sich in den Artikeln 2, 3, 6 und 12. Artikel 2 enthält ein umfassendes Diskriminierungsverbot. Kein Kind darf aufgrund irgendeines Merkmals wie zum Beispiel Geschlecht, Hautfarbe, Herkunft, Religion oder Behinderung benachteiligt werden. In Artikel 3 Abs. 1 ist der Vorrang des Kindeswohls festgeschrieben, demzufolge das Wohl des Kindes bei allen Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstigen Maßnahmen als ein vorrangiger Gesichtspunkt zu berücksichtigen ist. Artikel 6 sichert das grundlegende Recht jedes Kindes auf Leben, Überleben und bestmögliche Entwicklung. Gemäß Artikel 12 hat jedes Kind das Recht, in allen Angelegenheiten, die es betreffen, unmittelbar oder durch einen Vertreter gehört zu werden. Die Meinung des Kindes muss angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife berücksichtigt werden.

#### Allgemeine Prinzipien der UN-Kinderrechtskonvention

Artikel 2	Recht auf Nichtdiskriminierung
Artikel 3 Absatz 1	Recht auf vorrangige Berücksichtigung des Kindeswohls
Artikel 6	Recht auf Leben und bestmögliche Entwicklung
Artikel 12	Recht auf Beteiligung und Berücksichtigung der Meinung des Kindes in allen es betreffenden Angelegenheiten

In der UN-KRK wird eine große Zahl weiterer Rechte von Kindern formuliert, die sich auf unterschiedliche Lebenssituationen und Lebensbereiche beziehen und nach Schutzrechten, Förderrechten und Beteiligungsrechten unterschieden werden können. Zu den Schutzrechten gehören unter anderem das Recht auf Schutz der Identität, das Recht auf Schutz vor unberechtigter Trennung von den Eltern, das Recht auf Schutz der Privatsphäre, das Recht auf Schutz vor schädigenden Einflüssen durch Medien und das Recht auf Schutz vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung, Misshandlung oder Vernachlässigung einschließlich des sexuellen Missbrauchs. Wichtige Förderrechte sind unter anderem das Recht auf Gedanken-, Gewissens-, Religions- und Versammlungsfreiheit, das Recht auf Förderung von Kindern mit Behinderung, das Recht auf Gesundheitsfürsorge und auf einen angemessenen Lebensstandard, das Recht auf Bildung und

das Recht auf Ruhe, Freizeit, Spiel, Erholung und freie künstlerische Betätigung. Schließlich gehören zu den Beteiligungsrechten insbesondere das Recht auf Berücksichtigung der Meinung des Kindes, das Recht auf freie Meinungsäußerung sowie auf Informationsbeschaffung und Informationsweitergabe sowie das Recht auf Zugang zu Medien.

Neben den materiellen Rechten enthält die UN-KRK eine Reihe von Regelungen zur Umsetzung. Hierzu gehört auch, die Kinderrechte durch geeignete Maßnahmen bei Erwachsenen und auch bei Kindern und Jugendlichen allgemein bekannt zu machen. Mit dieser Verpflichtung bekennen sich die Staaten zu einer umfassenden Kinder- und Menschenrechtsbildung auf allen Ebenen, sowohl gegenüber Eltern und Fachkräften als auch gegenüber Kindern jeder Altersstufe. Entsprechend hat die Kultusministerkonferenz festgestellt, „dass die Vermittlung von unveräußerlichen Rechten und essentiellen Werten wie Menschenwürde, Toleranz, Freiheit, Selbstbestimmung und Schutz vor Gewalt [...] sowohl allgemeine Aufgabe von Schule und Unterricht als auch spezifische Aufgabe der dafür relevanten Fächer ist“ (Kultusministerkonferenz 2006, S. 2).

## Der Kinderrechtsansatz in der Arbeit mit Kindern

Kinder als Träger eigener Rechte anzusehen hat Konsequenzen nicht nur für staatliches Handeln, sondern für alle Personen und Organisationen, die mit Kindern und für Kinder tätig sind. Eine Konsequenz besteht darin, die Orientierung an den Rechten des einzelnen Kindes und von Kindern insgesamt als inneren Kern des Leitbildes von Organisationen zu betrachten, die mit Kindern arbeiten. Weiterhin geht es darum, sämtliche Angebote und Konzepte an den Rechten der betroffenen Kinder auszurichten und bei den Fachkräften eine kinderrechtsorientierte Haltung zu fördern.

Für diesen Prozess der Neuorientierung hat sich der Begriff des Kinderrechtsansatzes (Child Rights-Based Approach, vgl. International Save the Children Alliance 2002) etabliert. Wie jeder Menschenrechtsansatz beruht der Kinderrechtsansatz auf bestimmten Prinzipien, die sich aus dem Charakter von Menschenrechten ergeben. Vor allem vier grundlegende Prinzipien können unterschieden werden: Universalität, Unteilbarkeit, Kinder als Träger eigener Rechte sowie Erwachsene als Verantwortungsträger.

## Das Prinzip der Universalität der Kinderrechte

Die Kinderrechte gelten weltweit in gleicher Weise für alle Kinder, unabhängig davon, in welcher Kultur oder Tradition sie leben, unabhängig auch davon, unter welchen Lebensumständen die Kinder aufwachsen, welche Sprache sie sprechen oder welcher Religion sie angehören. Alle Kinder sind hinsichtlich ihrer Rechte gleich. Nicht-Diskriminierung und ein inklusiver Ansatz gehören zum Kernbestand der Menschen- und Kinderrechte. Der Ganzttag hat demzufolge besonders darauf zu achten, dass alle Kinder ungeachtet ihrer individuellen Unterschiede gemeinsam leben und lernen können und dass ihnen die gleichen Möglichkeiten der Entfaltung und des Lernens offenstehen.

## Das Prinzip der Unteilbarkeit der Kinderrechte

Alle Rechte, die Kindern zustehen, sind gleich wichtig und eng miteinander verbunden. Das „Gebäude der Kinderrechte“ ist als ganzheitliche Einheit zu verstehen. Keine Gruppe von Rechten ist wichtiger als eine andere. Quer zu allen Bereichen können Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte gleiche Geltung beanspruchen. So sind Kinder zum Beispiel besser vor Gefahren geschützt, wenn sie ihre Rechte kennen und an den sie betreffenden Entscheidungen beteiligt werden. Die Realisierung des Rechts auf Bildung hängt unter anderem eng zusammen mit der Umsetzung des Rechts auf bestmögliche Gesundheitsförderung und der Verwirklichung des Rechts auf einen angemessenen Lebensstandard. Der Ganzttag muss demzufolge seinen Beitrag zur Verwirklichung aller Kinderrechte – und nicht nur des Rechts auf Bildung – leisten und sich der Interdependenz sämtlicher Kinderrechte bewusst sein.

## Das Prinzip der Kinder als Träger eigener Rechte

Kinder sind Träger eigener Rechte (rights holders). Diese Rechte müssen von ihnen nicht erworben oder verdient und sie können von ihnen auch nicht abgelegt oder veräußert werden. Sie stehen ihnen allein deshalb zu, weil sie Kinder sind. Ein:e Schüler:in zum Beispiel, die/der den Unterricht stört, verwirkt damit nicht das Recht, ihre/seine Meinung zu äußern und mit ihren/seinen Ansichten gehört und angemessen berücksichtigt zu werden. Auch wenn Disziplinarmaßnahmen notwendig sind, müssen diese gemäß Art. 28 Abs. 2 UN-KRK in Einklang mit den Kinderrechten stehen.

## Das Prinzip der Erwachsenen als Verantwortungsträger

Mit dem Prinzip der Kinder als Träger eigener Rechte korrespondiert die Pflicht der Erwachsenen, Verantwortung für die Umsetzung der Kinderrechte zu übernehmen. Erwachsene sind Pflichtenträger (duty bearers), von denen die Kinder die Umsetzung ihrer Rechte erwarten können. Für das Wohl des einzelnen Kindes sind in erster Linie die Eltern verantwortlich, darüber hinaus alle, die mit Kindern tätig sind, darunter die im Ganztage tätigen Fachkräfte. Aber auch Staat, Wirtschaft, Kultur, Sport und Medien, Verbände und Religionsgemeinschaften und alle in einer Gesellschaft lebenden Erwachsenen tragen Verantwortung für die Einhaltung der Kinderrechte.

Kennzeichnend für den Kinderrechtsansatz ist, dass nicht nur nach den Bedürfnissen, sondern gleichermaßen nach den Rechten von Kindern gefragt wird. Während Bedürfnisse subjektiv und situationsabhängig sind, handelt es sich bei den Rechten der Kinder um objektive, von einzelnen Situationen unabhängige Ansprüche. Der Kinderrechtsansatz bildet den Rahmen zur Ausrichtung des Handelns von Personen und Organisationen an den Prinzipien der UN-KRK. Damit ist er ein auf die besonderen Bedürfnisse und spezifischen Rechte von Kindern und Jugendlichen ausgerichteter Menschenrechtsansatz.

## Konsequenzen des Kinderrechtsansatzes für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen

Die Anerkennung des Kindes als Subjekt hat Konsequenzen für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen, findet doch die Begegnung zwischen Erwachsenen und Kindern jeweils in zweifacher Weise statt. Einerseits – gemessen am Subjektstatus jedes Menschen – als Begegnung zwischen Gleichen. Dies kommt in der Forderung zum Ausdruck, dass pädagogische Beziehungen auf Augenhöhe erfolgen sollen. Wie alle Menschen sind Kinder als eigenständige und gleichwürdige Persönlichkeiten zu achten. Sie sind (Rechts-)Subjekte und Expert:innen in eigener Sache, ausgestattet mit einer jeweils individuellen Sichtweise, die es zu respektieren gilt. Kinder bringen ihre besonderen Bedürfnisse in die Beziehung ein und gestalten diese aktiv mit.

Andererseits ist die Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern eine Begegnung zwischen Ungleichen. Pädagog:innen stehen in der Verantwortung, Kinder zu ihrem Recht kommen zu lassen. Diese Verantwortung besteht nicht in gleicher Weise auf Seiten des Kindes. Das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern ist insofern asymmetrisch. Mit dieser Asymmetrie ver-

bunden ist eine strukturelle Machtungleichheit. Erwachsene haben die Pflicht, ihre Macht nicht für eigene Zwecke, sondern ausschließlich an den besten Interessen des Kindes (Kindeswohl) orientiert zu gebrauchen und das Kind bei der Verwirklichung seiner Rechte zu unterstützen.

#### Kinder und Erwachsene: Gleichheit und Verschiedenheit

Gleichheit	Kinder sind wie Erwachsene Menschen. Sie sind Träger aller Menschenrechte.
Verschiedenheit	Kinder sind keine kleinen Erwachsenen. Sie haben entwicklungsbedingt spezifische Bedürfnisse und damit verbundene Kinderrechte.

Im pädagogischen Alltag ist die Parallelität von Gleichheit und Ungleichheit nicht immer leicht zu balancieren. Eine Reduktion auf das eine oder andere Element wird den Anforderungen an pädagogische Beziehungen nicht gerecht. Wird die Gleichheit überbewertet, so leugnet dies die zwischen Erwachsenen und Kindern notwendigerweise bestehenden Unterschiede. Kinder werden in diesem Fall wie kleine Erwachsene behandelt, und die pädagogische Beziehung pervertiert zur Kumpanei mit allen damit verbundenen Gefahren von Grenzverletzungen zu lasten des Kindes.

Verschiebt sich umgekehrt die Balance einseitig in Richtung Ungleichheit, geschieht dies auf Kosten der Gleichwertigkeit von Kindern und Erwachsenen. Kinder werden in diesem Fall auf einen Status des „Noch-nicht“ festgelegt. Die sich entwickelnden Fähigkeiten und die wachsende Bereitschaft von Kindern zu Verantwortungsübernahme bleiben unbeachtet. Erwachsene Verantwortung für Kinder verkehrt sich zur Verfügungsmacht über das Kind. Die pädagogische Beziehung erstarrt zu paternalistischer Inbesitznahme.

## Kinderrechtsbasierter Kinderschutz

Jedes Kind in Deutschland hat ein „Recht auf Pflege und Erziehung unter Ausschluss von Gewalt, körperlichen Bestrafungen, seelischen Verletzungen und anderen entwürdigenden Maßnahmen“ (§ 1631 Abs. 2 BGB). Seit der Einführung dieses Rechts auf gewaltfreie Erziehung hat sich die Vorstellung dessen, was unter Kinderschutz zu verstehen ist, gewandelt. Dabei kann ein enges, mittleres, weites und sehr weites Verständnis unterschieden werden.

Ein **enges Verständnis** beschränkt sich auf den intervenierenden Kinderschutz, bei dem im Falle einer Kindeswohlgefährdung Jugendamt und Familiengericht in Ausübung des staatlichen Wächteramts berechtigt und verpflichtet sind, das Kind notfalls auch gegen den Willen der Eltern vor körperlicher, seelischer oder sexualisierter Gewalt zu schützen.

Demgegenüber bezieht ein **mittleres Verständnis** neben dem intervenierenden auch den präventiven Kinderschutz mit ein. Zielgruppe sind in diesem Fall alle Familien (primäre Prävention) bzw. eine umschriebene Gruppe belasteter Familien (sekundäre Prävention), bei denen durch rechtzeitige Hilfe erreicht werden soll, dass es gar nicht erst zu einer Gefährdung des Kindes kommt. Dieses mittlere Verständnis liegt dem Bundeskinderschutzgesetz zugrunde, das den präventiven Kinderschutz unter anderem durch die Bereitstellung Früher Hilfen sicherstellen will.

Ein **weites Verständnis** von Kinderschutz geht über den Bereich des Gewaltschutzes hinaus. Dieses Verständnis orientiert sich an sämtlichen in der UN-Kinderrechtskonvention enthaltenen Schutzrechten. Kinderschutz umfasst demzufolge – neben dem Schutz vor Gewalt – unter anderem Diskriminierungsschutz, Schutz der Privatsphäre, Medienschutz, Unfallschutz und Gesundheitsschutz. Schließlich bezieht ein **sehr weites Verständnis** im Sinne eines Kinderrechtsschutzes den Schutz sämtlicher Kinderrechte mit ein und betont damit den Zusammenhang von Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechten.

Seit Inkrafttreten des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes (KJSG) im Juni 2021 ist jede Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe gemäß § 45 Absatz 2 SGB VIII gesetzlich dazu verpflichtet, ein Gewaltschutzkonzept zu entwickeln, umzusetzen und zu überprüfen. Das Konzept soll darlegen, wie die Kinder präventiv vor Gewalt geschützt werden und welche Maßnahmen zu ergreifen sind, wenn es zu Fehlverhalten und Gewalt durch pädagogische Fachkräfte kommt.

Die Erarbeitung eines solchen Gewaltschutzkonzepts ist nicht als zeitlich begrenzte Aufgabe zu verstehen, die nach einer einmaligen Erarbeitung als abgeschlossen gelten kann. Wie alle Konzeptbausteine entwickeln sich auch der institutionelle Kinderschutz und die damit verbundenen pädagogischen Fachstandards beständig weiter. „Die Entwicklung und Sicherstellung eines Schutzkonzepts versteht sich als dauerhafter Prozess und ist ein wesentlicher Baustein in der Qualitätsentwicklung und Sicherung“ (LWL-Landesjugendamt Westfalen und LVR-Landesjugendamt Rheinland 2021, S. 4). Das Schutzkonzept sollte daher zutreffender als **Schutzprozess** (vgl. Fegert 2022) verstanden werden.

Das Schutzkonzept der Einrichtung sollte modular aufgebaut sein, das heißt, aus mehreren Bausteinen bestehen, die bei Bedarf weiterentwickelt und ergänzt werden können.

**Bausteine eines Gewaltschutzkonzepts**

Verankerung im Konzept	Der institutionelle Kinderschutz ist Bestandteil des pädagogischen Konzepts.
Risikoanalyse	Die Risiken für Kinder in der Einrichtung werden unter Beteiligung der Kinder erhoben.
Verhaltenskodex	Ein Verhaltenskodex definiert die Regeln für einen gewaltfreien Umgang mit den Kindern.
Selbstverpflichtungserklärung	Im Einstellungsgespräch und im Arbeitsvertrag wird auf die Verpflichtung zur Unterzeichnung einer Selbstverpflichtungserklärung hingewiesen.
Beschwerdeverfahren für Kinder, Eltern und Fachkräfte	Beschwerdemöglichkeiten innerhalb und außerhalb der Einrichtung sind vorhanden, allgemein zugänglich und bekannt.
Präventionsangebote für die Kinder	Die Kinder erhalten in regelmäßigen Abständen Präventionsangebote.
Notfallplan bei Gewalt durch Fachkräfte	Ein Notfallplan regelt das Vorgehen bei Fehlverhalten und Gewalt durch Fachkräfte. Auch Falschbeschuldigungen sind als Notfälle zu behandeln.
Kooperation mit einer Fachberatungsstelle	Die Einrichtung arbeitet mit einer Fachberatungsstelle gegen Gewalt zusammen

**Verankerung im Konzept**

Die Verantwortung für den Schutz der Kinder vor seelischer, körperlicher und sexualisierter Gewalt wird in das Leitbild und die Konzeption des Ganztags aufgenommen. Alle in der Einrichtung tätigen Fachkräfte werden mit dem Konzept bekannt gemacht. Das Gewaltschutzkonzept steht den Kindern, Eltern sowie allen an der Einrichtung interessierten Personen leicht zugänglich (online und offline) zur Verfügung.

**Risikoanalyse**

Eine Risikoanalyse listet die im Alltag auftretenden Risiken auf. Hierbei können folgende Fragen handlungsleitend sein (vgl. Oppermann et al. 2018, S. 79 ff.):

(1) Gibt es spezifische Situationen im Alltag des Ganztags, in denen es zu Nähe-Distanz-Problemen kommen kann? (2) Welche Gefahrenmomente für grenzverletzende Verhaltensweisen, Machtmissbrauch und Übergriffe sind vorhanden? (3) In welchen alltäglichen Schlüsselsituationen könnten die Rechte der Kinder aus dem Blick geraten und nicht beachtet werden?

In die Ermittlung und Identifikation der Risiken sollten die Kinder einbezogen werden. Dies ist zum Beispiel möglich im Rahmen von Einrichtungs-Begehungen mit kleinen Gruppen von Kindern, bei denen die Kinder gebeten werden, mitzuteilen, an welchen Orten sie bereits (un-)angenehme Erfahrungen gemacht haben und in welchen Situationen ihre persönlichen Grenzen nicht beachtet worden sind.

## Verhaltenskodex

Ein Verhaltenskodex legt die Regeln für einen gewaltfreien, Grenzen achtenden und respektvollen Umgang der pädagogischen Fachkräfte fest. Darin ist aufgeführt, welche Verhaltensweisen insbesondere in pädagogischen Schlüsselsituationen (u. a. Begrüßen, Verabschieden, Mahlzeiten, freies Spiel, Bildungsangebote, Konfliktsituationen) den Rechten der Kinder (nicht) entsprechen. Der Verhaltenskodex kann auch in Form einer Verhaltensampel (grün = kindgerecht; gelb = in bestimmten Situationen zur Verwirklichung der Kinderrechte sinnvoll; rot = nicht akzeptabel) erstellt werden.

## Selbstverpflichtungserklärung

Im Arbeitsvertrag werden die obligatorische Vorlage eines erweiterten polizeilichen Führungszeugnisses sowie die Unterzeichnung einer Selbstverpflichtungserklärung festgehalten. In der Selbstverpflichtungserklärung (vgl. Maywald 2019, S. 135) sind das Recht der Kinder auf gewaltfreie Erziehung und die Orientierung der pädagogischen Arbeit an den Kinderrechten ausgeführt.



## Beschwerdeverfahren für Kinder, Eltern und Fachkräfte

Sämtliche Beteiligte im Ganzttag – Kinder, Eltern, pädagogische und andere Fachkräfte – haben die Möglichkeit und werden dazu ermuntert, sich bei Bedarf zu beschweren. Auch anwaltliche Beschwerden (Beschwerden im Namen einer anderen Person) sind möglich, zum Beispiel, wenn sich ein Kind darüber beschwert, dass einem anderen Kind Unrecht geschieht. Beschwerden sind nicht an eine bestimmte Form gebunden. Gerade bei jungen Kindern können körpersprachliche, mimische oder gestische Äußerungen Unzufriedenheit im Sinne einer Beschwerde ausdrücken.

Sowohl Verhinderungs- als auch Ermöglichungsbeschwerden sind möglich. Mit Verhinderungsbeschwerden sind Beschwerden gemeint, die sich auf Grenzverletzungen beziehen. Sie dienen als Stopp-Signal und sollen erreichen, dass eine andere Person ihr als Übergriff empfundenes Verhalten beendet. Ermöglichungsbeschwerden zielen darauf ab, neue Möglichkeiten der Entfaltung zu erreichen oder eine Idee umzusetzen.

In Ergänzung zum alltäglichen Umgang mit Beschwerden sollten ritualisierte, an eine bestimmte Zeit und an einen festen Ort gebundene Beschwerdemöglichkeiten vorhanden sein. Hierzu können zum Beispiel eine regelmäßig stattfindende Gruppen- oder Kinderversammlung, ein Anregungs- und Beschwerdebriefkasten und ausgewiesene Sprechzeiten der Leitung gehören. Außerdem werden die Eltern und Fachkräfte darüber informiert, dass sie sich zur Klärung von Konflikten auf Wunsch auch an eine externe, unabhängige Ombudsstelle wenden können, die gemäß § 9a SGB VIII in jedem Bundesland vorhanden sein muss.

Sämtliche Beschwerdeverfahren sollten sich dadurch auszeichnen, dass sie allen Beteiligten bekannt sind (Information und Transparenz), auftretende Beschwerden zuverlässig bearbeitet werden (Verlässlichkeit und Verbindlichkeit) und in jedem Fall eine zeitnahe Reaktion erfolgt. Dies gilt auch für die Fälle, in denen die Beschwerde offensichtlich unbegründet ist oder aus unterschiedlichen Gründen nicht zu einer Veränderung führen kann (Promptheit und Responsivität).

## Präventionsangebote für die Kinder

Die Kinder werden altersgerecht über ihr Recht auf Achtung ihrer persönlichen Grenzen und auf Hilfe in einer Notlage informiert und erhalten in regelmäßigen Abständen Präventionsangebote. Besonders geeignet sind pädagogische Programme zur Persönlichkeitsstärkung und zur Förderung der sozio-emotionalen Entwicklung.

## Notfallplan bei Gewalt durch Fachkräfte

Der Notfallplan regelt das Vorgehen bei einer Vermutung von Fehlverhalten und Gewalt durch Fachkräfte. Er beinhaltet ein Ablaufschema, in dem dargestellt ist, was bei welcher Eskalationsstufe getan werden muss. Der Plan orientiert sich an den individuellen Gegebenheiten im Sozialraum und enthält wichtige Kontaktdaten und Ansprechpartner:innen. Auch das Vorgehen im Falle von Falschbeschuldigungen sollte in dem Notfallplan geregelt sein.

## Kooperation mit einer Fachberatungsstelle

Die Einrichtung arbeitet mit einer Fachberatungsstelle gegen Gewalt zusammen, die bei Bedarf weiteres Know-how einbringen kann. Geeignete Institutionen sind zum Beispiel Kinderschutz-Zentren und Fachberatungsstellen gegen sexualisierte Gewalt.

## Kindeswohl und Kindeswille

Ein an den Rechten des Kindes orientiertes Verständnis des Kindeswohls schließt die Berücksichtigung des Kindeswillens ein. Bezugspunkt dafür ist das in Artikel 12 UN-Kinderrechtskonvention niedergelegte Recht des Kindes auf Beteiligung an allen seine Person betreffenden Entscheidungen.

Das Recht des Kindes auf Beteiligung ist nicht an eine Altersgrenze gebunden und gilt für alle Kinder. Besondere Herausforderungen ergeben sich bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen, zum Beispiel aufgrund von Krankheit, Behinderung, Migrations- oder Gewalterfahrung. Hier sind besondere (u. a. empathische) Fähigkeiten der verantwortlichen Erwachsenen notwendig, um auch diese Kinder angemessen an den sie betreffenden Entscheidungen zu beteiligen.

Die Berücksichtigung des Kindeswillens als bedeutsamer Teilaspekt des Kindeswohls bedeutet nicht, dass die Entscheidung durch den kindlichen Willen allein bestimmt wird. Nicht eine das Kind in manchen Fällen überfordernde Selbstbestimmung ist Ziel von Beteiligung. Vielmehr soll sichergestellt werden, dass die Sichtweise des Kindes in Entscheidungsprozessen angemessen berücksichtigt wird. Die Verpflichtung der verantwortlichen Erwachsenen, das Kind bei der Ausübung seiner anerkannten Rechte zu leiten (Art. 5 UN-KRK), bleibt davon unberührt.

Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem Vorrang des Kindeswohls gemäß Art. 3 Abs. 1 UN-KRK und der in Art. 12 UN-KRK enthaltenen Berücksichtigung des Kindeswillens. Die besten Interessen des Kindes (Kindeswohl) können nicht festgestellt werden, ohne dass die Meinung des Kindes erhoben und bei der Entscheidung angemessen berücksichtigt wird. Sofern im Einzelfall dem Willen des Kindes nicht entsprochen werden kann, ist dies zu begründen, wobei die Begründung ihrerseits kinderrechtlichen Vorgaben zu entsprechen hat.

## Kinderrechtliche Defizite im Ganzttag

Das Bild vom Kind, mit dem das System des Ganztags Kindern begegnet, entspricht häufig nicht dem Bild des aktiven und kompetenten Bürgers und Rechtssubjekts, von dem die UN-KRK ausgeht. Das Gegenteil ist häufig der Fall. „Im deutschen Schulsystem [werden] Schülerinnen und Schüler weitgehend als unfertige und vor allem unmündige Menschen angesehen mit Defiziten, die es in der Schule zu beheben gilt. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder nur zu akzeptablen und damit akzeptierten, zu normalen (oder sollte man sagen: normierten?) Mitgliedern der Gesellschaft werden, wenn Erwachsene sie instruieren und kontrollieren“ (Enderlein & Krappmann 2006, S. 41).

In praktisch allen Schulen werden zahlreiche Rechte von Kindern regelmäßig missachtet und nur selten dienen die Kinderrechte als systematischer Ausgangs-



und Orientierungspunkt für die Gestaltung des Schulalltags und der Schulkultur (vgl. Krappmann & Petry 2016). Insbesondere die folgenden **kinderrechtlichen Mängel** sind immer wieder festzustellen:

- Die Schule sieht Kinder vor allem als defizitäre Wesen, die kontrolliert und instruiert werden müssen. Die Fähigkeiten der Kinder und ihre Subjektstellung werden zu wenig geachtet und wertgeschätzt.
- Der in der Schule allgegenwärtige Vergleich der Kinder mit anderen Kindern demotiviert und führt zu einem Winner-Looser-Denken, das Rivalität und Ausgrenzung fördert. Freude am Lernen, wechselseitige Unterstützung und Solidarität mit anderen kommen dadurch zu kurz. Eine verbreitete Schulunlust bis hin zu Schulangst ist die Folge. Besonders Kinder aus benachteiligten Familien sowie Schüler:innen mit Migrationshintergrund leiden unter dem hoch selektiven Schulsystem.
- Der individuelle Lernweg jedes Kindes wird zu wenig berücksichtigt. Stattdessen dominiert die Vorstellung, dass alle Kinder innerhalb einer normierten Zeitspanne das Gleiche lernen und können müssen. Eine Chancengleichheit ist dadurch nur ungenügend gegeben.
- Der Bildungsbegriff der Schule ist häufig kognitiv verengt und nicht ganzheitlich orientiert. Sozial-emotionale Fähigkeiten werden nur unzureichend gefördert. Sportliche, musische und kreative Begabungen bleiben häufig unentdeckt.
- Die Lern- und Lebensbedingungen in der Schule entsprechen oft nicht dem besten Interesse des Kindes. Die materielle Ausstattung ist häufig nicht kindgerecht und manchmal sogar die Gesundheit der Kinder schädigend. Besonders zu bemängeln sind große Klassen, enge Klassenräume und fehlende Begegnungs- und Freizeitmöglichkeiten für Kinder.
- Die langen Unterrichtszeiten verbunden mit stundenlangem Sitzen, der verdichtete Unterrichtsstoff und eine erhebliche Menge an Hausaufgaben führen nicht selten dazu, dass das Recht auf Freizeit und Erholung sowie auf Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben von den Kindern nur eingeschränkt wahrgenommen werden kann.
- Eine Kinder- und Menschenrechtsbildung findet in der Schule zwar punktuell, nicht jedoch systematisch und auf alle Altersstufen verteilt statt. Die Information der Kinder über ihre Rechte nach der UN-KRK ist nicht in allen Bundesländern ein verbindlicher Bestandteil der schulischen Curricula.
- Die Beteiligung von Schüler:innen beschränkt sich überwiegend auf formale Beteiligung im Rahmen der Schüler:innenmitverwaltung (SMV). Eine gelebte Beteiligungskultur, die alle Kinder einschließt und sich auf sämtliche Aspekte des Schullebens bezieht, fehlt fast überall.

- In den Schulverfassungen, Leitbildern und Konzepten von Schulen sind die Kinderrechte nur unzureichend verankert.
- Kinder mit Behinderung haben bisher nicht überall das Recht auf den Besuch einer Regelschule. Von einem inklusiven Bildungssystem, das alle Kinder einschließt, ist Deutschland noch weit entfernt.
- Schulumüde Kinder und Schulverweigerer werden schnell als Problemkinder abgestempelt, ohne dass ihnen ein auf ihre besondere Situation zugeschnittenes schulisches und außerschulisches Angebot gemacht wird. Die Zusammenarbeit zwischen der Schule, der Kinder- und Jugendhilfe und dem Gesundheitswesen ist häufig mangelhaft, obwohl doch alle dort tätigen Fachkräfte es mit denselben Kindern zu tun haben.

## Menschen- und Kinderrechtsbildung im Ganzttag

Wer als Pädagog:in im Ganzttag mit Kindern arbeitet, braucht eine klare Orientierung, wo Recht aufhört und Unrecht beginnt, einen verbindlichen Maßstab für die Lösung der im pädagogischen Alltag unvermeidlich auftretenden Konflikte. Traditionelle Überzeugungen – seien sie kulturell überliefert oder religiös begründet – bieten hier wichtige Anknüpfungspunkte. Aber sie haben einen entscheidenden Mangel: Ihre Legitimation ist begrenzt. In einer zunehmend multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft können sie keine fraglose Gültigkeit mehr beanspruchen. Während die Verbindlichkeit überlieferter Werte immer weiter abnimmt, steigt zugleich der Bedarf nach einem für alle gültigen Werte-Kanon. Einen Ausweg bietet die Orientierung an den weltweit geltenden Kinderrechten.

Bildungseinrichtungen, die sich den Kinder- und Menschenrechten verpflichten, sollten Menschenrechtsbildung auf drei Ebenen angehen (vgl. Maywald 2012, S. 134 f.). Erstens müssen die Lehrkräfte, pädagogischen Fachkräfte und Kooperationspartner:innen **Vorbild in punkto Kinderrechte** sein. Denn Kinder werden die Rechte anderer nur unter der Voraussetzung achten, dass sie selbst mit ihren Rechten wahrgenommen und respektvoll behandelt werden. Hierfür bedarf es einer kinderrechtlich basierten Ethik pädagogischer Beziehungen (vgl. Prengel & Winklhofer 2014) als Grundlage professionellen Handelns.

Zweitens geht es darum, die Kinder- und Menschenrechte als **verpflichtenden Bestandteil des Unterrichts und der Ganztagsangebote** in unterschiedlichen Klassenstufen zu etablieren. Drittens müssen die Kinder demokratische Verhaltensweisen einüben können. Hierzu braucht es eine **Verankerung der Kinderrechte in den Leitbildern, Ganztagskonzepten und Schulverfassungen** und die Förderung einer demokratischen Einrichtungskultur. Insgesamt sind die Orientie-

rung an den Kinderrechten und die Umsetzung des Kinderrechtsansatzes zentrale Bausteine guter Ganztagsqualität und ein wichtiger Beitrag zu einer wertebasierenden Pädagogik.

## Literatur

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (o. Jg.): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Berlin.
- Enderlein, O. & Krappmann, L. (2006): Menschenrechtsbildung als Auftrag der Schule. In: National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland: Kinderrechte in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Band IX „Die Konvention umsetzen...“. Berlin, S. 38–51.
- Fegert, J.M. (2022): Ethos des Einmischens. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 21.02.2022, S. 6.
- Hanson, K. (2008): Schools of thoughts in children's rights. In: A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G. Goodman, J. Kampmann & G.B. Melton (eds.): Handbook of Child Research. London: Sage.
- International Save the Children Alliance (2002): Child Rights Programming. How to Apply Rights-Based Approaches in Programming. London.
- Krappmann, L. & Petry, C. (2016): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: ein Manifest. Schwalbach/Ts.
- Kultusministerkonferenz (2006): Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes. [bizhub364e-t2-20140910085854 \(kmk.org\)](https://www.kmk.org/Dateien/Presse/2006/06/20060606-erklaerung-ueber-die-rechte-des-kindes.pdf) (letzter Zugriff: 15.02.2023).
- LWL-Landesjugendamt Westfalen; LVR-Landesjugendamt Rheinland (2021): Aufsichtsrechtliche Grundlagen – Organisationale Schutzkonzepte in betriebsurlaubspflichtigen Einrichtungen für Kinder und Jugendliche nach § 45 SGB VIII, Münster/Köln. [www.lwl-landesjugendamt.de/media/filer\\_public/c0/66/c066dcee-34bc-49e3-978c-c659fa5e3f2b/aufsichtsrechtliche-grundlage-schutzkonzepte.pdf](https://www.lwl-landesjugendamt.de/media/filer_public/c0/66/c066dcee-34bc-49e3-978c-c659fa5e3f2b/aufsichtsrechtliche-grundlage-schutzkonzepte.pdf) (letzter Zugriff: 23.02.2022).
- Maywald, J. (2012): Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Weinheim.
- Maywald, J. (2019): Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern. Freiburg.
- Oppermann, C.; Winter, V.; Harder, C.; Wolff, M. & Schröer, W. (Hrsg.) (2018): Lehrbuch Schutzkonzepte in pädagogischen Organisationen. Weinheim und Basel.
- Prenzel, A. & Winklhofer, U. (Hrsg.) (2014): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 1 und Band II. Opladen, Berlin & Toronto.

## Mobbing im Kontext Ganztage *Präventionsmöglichkeiten und Interventionsstrategien*

Birgit Olsok

Der Schutz vor jeglicher Form von Gewalt stellt für Kinder eine elementare Voraussetzung dar, um sich im Ganztage sicher fühlen und gute Beziehungen eingehen zu können. Die Ergebnisse der HBSC-Studie 2017/2018 verdeutlichen, dass (Cyber-)Mobbing zu einem wesentlichen Risikofaktor zählt, der sich auf die subjektive Gesundheitseinschätzung, die Lebenszufriedenheit und das psycho-somatische Befinden von Schüler:innen auswirken kann. Die psychosoziale Gesundheit der Kinder und Jugendlichen kann somit maßgeblich davon abhängen, ob eine Schule sich dieser großen Verantwortung bewusst ist und versucht, Gewalt und Mobbing entgegenzuwirken. Dazu braucht es eine klare Abgrenzung von Mobbing zu anderen gewaltassoziierten Vorfällen.

So stehen zu Beginn dieses Beitrags die Auseinandersetzung mit dem Begriff (Cyber-)Mobbing sowie die Auswirkungen auf die Klasse im Vordergrund. (Cyber-)Mobbing hört nicht von alleine auf, eine Intervention von außen ist notwendig. Das schulische Personal hat dabei eine entscheidende Rolle. Geeignete Maßnahmen zur Auflösung der Situation setzen bestmöglich im System an.

Welche Möglichkeiten, basierend auf den Grundlagen der Prävention und der Kinderrechte, sich daraus ergeben, wird anschließend aufgeführt. Aus den vier Grundprinzipien der Kinderrechtskonvention folgt die Pflicht, angemessene Vorkehrungen gegen Gewalt und Mobbing zu treffen und zu implementieren. Um das Verbot von Diskriminierungen (Artikel 2), das Recht auf Leben und Entwicklung (Artikel 6), das allgemeine Recht auf Beteiligung (Artikel 12) und das Kindeswohlprinzip (Artikel 3) zu gewährleisten, braucht es einen systemischen Blick auf den Ganztage. Was ein systemischer Ansatz für die Mobbingprävention und -intervention bedeutet, wird abschließend dargestellt.

## Mobbing an deutschen Schulen

### Studienergebnisse und Definition

Wie verbreitet Mobbing bzw. Cybermobbing an Schulen in Deutschland ist, untersucht regelmäßig die „Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC)“-Studie. Im Jahr 2018 gaben unter den teilnehmenden Fünftklässlern 10,8 Prozent der Mädchen und 9,1 Prozent der Jungen an, von Mobbing betroffen zu sein. Im Bereich Cybermobbing lagen die Anteile bei 2,5 Prozent bzw. 1,3 Prozent (HBSC – Studienverbund Deutschland 2020a, 2020b). Die Studie belegt auch, dass Jungen im Netz eher mobben und Mädchen häufiger von Cybermobbing betroffen sind.

Grundsätzlich gilt: Nicht jede Form von Gewalt ist Mobbing, Mobbing ist aber immer Gewalt. „Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist“ (Olweus 2006, S. 22). Die von Mobbing betroffene Person ist typischerweise nicht in der Lage, sich aus eigener Kraft aus der Mobbingsituation zu befreien (Pfetsch, Mohr & Ittel 2012).

Bei Mobbing handelt es sich um einen gruppenspezifischen Prozess, das heißt, es gibt keine Unbeteiligten. Im Allgemeinen wird **Mobbing durch folgende Merkmale definiert**, die alle erfüllt sein müssen:

- Systematische Erniedrigung
- Schädigungsabsicht
- Ungleichgewicht der Kräfte bei absoluter Unterlegenheit der/des Betroffenen
- Längere Dauer (mindestens vier bis sechs Wochen)
- Wiederholung der Handlungen (mindestens einmal pro Woche)
- Hilflosigkeit, sich aus der Situation zu befreien

Dabei wird zwischen dem verbalen Mobbing (Beleidigungen, Bedrohungen, Abwerten), dem physischen Mobbing (schlagen, treten) und dem indirekten bzw. relationalen Mobbing (Gerüchte verbreiten, ausgrenzen) unterschieden, wobei es sich fast immer um Mischformen handelt (Schubarth 2013).



„Cybermobbing ist die absichtliche und wiederholte Schädigung einer anderen Person, mithilfe elektronischer Kommunikationsmittel wie Handy oder Internet“ (Pfetsch, Mohr & Ittel 2012, S. 4).

Auch wenn für Cybermobbing dieselben Kriterien gelten wie für das direkte Mobbing, **unterscheidet sich Cybermobbing in folgenden Merkmalen** von Mobbing:

- Unüberschaubare Menge an Personen (Publikum)
- Schnelle Verbreitung der Inhalte
- Vorfälle können 24 Stunden am Tag stattfinden, unabhängig von Zeit und Ort
- Jede Aktivität bleibt dauerhaft gespeichert
- Häufig ist der/die Cybermobber:in anonym
- Hemmschwelle des Cybermobbers sinkt, da ein emotionales Feedback fehlt

Zusätzlich kann zwischen einer direkten und indirekten Form des Cybermobbings unterschieden werden. Bei der **direkten Form**, in der Mobber und Gemobbte in den unmittelbaren (digitalen) Kontakt treten, müssen Handlungen wie Beleidigungen wiederholt auftreten, damit von Cybermobbing gesprochen werden kann.

Bei der **indirekten Form** ist die Kommunikation an ein öffentliches oder teilöffentliches Publikum im Internet und nicht an die betroffene Person gerichtet. Eine einzige Handlung reicht aus, um von Cybermobbing zu sprechen, denn die Inhalte können immer wieder aufgerufen und weitergeleitet werden (Pfetsch, Mohr & Ittel 2012). Diese Vervielfachung repräsentiert den Wiederholungseffekt.

Eine strikte Trennung von Mobbing und Cybermobbing kann allerdings oft nicht mehr vorgenommen werden, da das Smartphone ein fester Bestandteil im Leben der Kinder und Jugendlichen ist. So wird analoges Mobbing zuhause im Internet fortgesetzt oder es tritt aus dem Cyberbereich in den Schulalltag über. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass durch Mobbing die Rechte der Kinder auf Schutz, Förderung und Entwicklung sowie auf Schutz vor Diskriminierung massiv gefährdet werden.

## Mögliche Rollen im Mobbingprozess

(Cyber-)Mobbing ist ein gruppenspezifischer Prozess in der Regel innerhalb einer Klasse. Somit gibt es keine Unbeteiligten. Die Schüler:innen nehmen bei (Cyber-)Mobbing bestimmte Rollen innerhalb ihres Klassenverbandes ein und tragen

immer dazu bei, dass sich das System Mobbing stabilisiert. Folgende Rollen können unterschieden werden: Mobber:in, Assistenten:innen (Unterstützer:innen), Mitläufer:innen (Verstärker:innen), Mitwisser:innen (Dulder), Helfer:innen der von Mobbing betroffenen Person und die von Mobbing betroffene Person selbst.

Die Gruppe der Mitwisser:innen, die zwar zu keinem Zeitpunkt von den Mobbing- bzw. Cybermobbingattacken direkt betroffen ist, leidet erfahrungsgemäß oft ebenso unter dieser besonderen Form der Gewalt, da das Miteinander innerhalb der Klasse bzw. der Gruppe durch ein Klima der Angst stark belastet ist. Wichtig ist es, dieses (Mit-)Leiden in eine positive Veränderungsenergie bei der Intervention umzuformen. Hierbei muss von außen geholfen werden.

### Intervention bei (Cyber-)Mobbing

Jede und jeder kann von Mobbing oder Cybermobbing betroffen sein. Die Gründe für Mobbing sind willkürlich konstruiert. Nichts darf aber Mobbing rechtfertigen.

Für die Intervention ist maßgeblich entscheidend, genau zu bestimmen, ob (Cyber-)Mobbing oder ob ein Konflikt vorliegt. Denn es bedarf bei (Cyber-)Mobbing einer anderen Herangehensweise als bei der Aufarbeitung eines aggressiv ausgetragenen Konfliktes. Alle Maßnahmen, die bei der Lösung eines Konfliktes hilfreich und erprobt sind, können bei (Cyber-)Mobbing erfolglos sein bzw. die Situation für das betroffene Kind noch verschlimmern. Ein Beispiel wäre das Klärungsgespräch in der Gruppe oder der Versuch, die Situation im Klassenrat zu besprechen. Das Kind erlebt diese Situation eher als beschämend oder beängstigend und nicht als hilfreich, während die Mobber:innen häufig in der Gruppe weniger Verantwortung übernehmen und versuchen, ihre Taten zu rechtfertigen oder sogar zu verleugnen. Auch eine Mediation darf nicht durchgeführt werden, da es bei (Cyber-)Mobbing nichts zu verhandeln gibt. Es hat sofort aufzuhören!

Es ist nicht immer leicht, (Cyber-)Mobbing zu erkennen. Der Übergang zwischen einem Konflikt zu (Cyber-)Mobbing ist fließend. Im Gegensatz zu (Cyber-)Mobbing zeichnet sich ein Konflikt eher durch offene, sichtbar ausgetragene Aktionen, durch das Anstreben von Lösungen bzw. das Durchsetzen der eigenen Interessen und dem deutlichen Erkennen der Konfliktpartner:innen aus. Ist das Ziel erreicht, hören die Übergriffe in der Regel auf. Der Machtmissbrauch ist somit zeitlich begrenzt (Blum & Beck 2019).

Hingegen sind Mobber:innen nicht an einer Lösung interessiert und missbrauchen permanent ihre Macht. Ist das Mobbingsystem etabliert, erfolgen die Angriffe

für Lehrkräfte und pädagogisches Personal oft unsichtbar. Ziel ist die Ausgrenzung einer Person aus dem sozialen Gefüge (ebd.; [www.gemeinsam-klasse-sein.de](http://www.gemeinsam-klasse-sein.de)). (Cyber-)Mobbing verhindert die Entwicklung einer Gruppe, da einerseits die Angst, selbst in die Fänge der Mobber:innen zu geraten, das „Hilfe-holen“ für die betroffene Person als mögliche Alternative nicht möglich macht und andererseits vom Gefühl „Macht ist geil!“ profitiert werden möchte.

Eine Methode, um den Verdacht (Cyber-)Mobbing abzuklären, ist das **Führen eines Mobbingtagebuches**. Dieses wird vom Betroffenen ausgefüllt und hat zwei Funktionen: Es dient zum einen der konkreten Dokumentation der Vorfälle (wer, wann, wo, was, mit welchen Folgen?) und kann zu einer ersten rationalen Auseinandersetzung mit dem Geschehen führen. Zum anderen ermöglicht es dem „Verantwortlichen“, einzuschätzen, ob (Cyber-)Mobbing aufgrund der dokumentierten Vorfälle tatsächlich vorliegt (Jannan 2015).

Bestätigt sich der Verdacht, muss die Sicherheit des betroffenen Kindes gewährleistet und ihm Unterstützung zugesichert werden. Bestmöglich richtet sich das weitere Handeln der Pädagog:innen an einer **Handlungskette** aus, die von einer für Mobbingintervention fortgebildeten Fachkraft in Gang gesetzt wird. Dabei sind in Abstimmung mit dem betroffenen Kind und den Erziehungsberechtigten das weitere Vorgehen und die Interventionsmethode abzustimmen, sodass eine schnellstmögliche Intervention eingeleitet werden kann. Das Einverständnis der Erziehungsberechtigten für die weiteren Maßnahmen ist unbedingt erforderlich. Die betroffenen Eltern sollten über alle Schritte informiert werden. Es muss deutlich gemacht werden, dass das Problem ernst genommen wird, der Schutz des Kindes im Fokus steht und im Ganztage verantwortlich und professionell bearbeitet wird.

**Transparenz** und die **Erlaubnis der betroffenen Person, agieren zu dürfen**, tragen erfahrungsgemäß entscheidend dazu bei, das Gefühl der Hilflosigkeit und der Angst zu verringern. Nie sollten Ungeduld – manchmal ist es schwer, diese Erlaubnis zu bekommen –, falsch verstandene Fürsorge oder nur guter Wille dazu verleiten, ohne Zustimmung und Wissen der Betroffenen zu agieren. Weitere Dokumentationen neben dem Mobbingtagebuch sind gegebenenfalls notwendig. Insbesondere im Bereich des Cybermobbings sollten Screenshots, zum Beispiel von Chatverläufen, Fotos, Videos angefertigt werden.

## No Blame Approach = Ansatz ohne Beschuldigung

Da (Cyber-)Mobbing ein gruppendynamischer Interaktionsprozess ist, setzen **Interventionsmethoden bestmöglich auch bei der Gruppe** an. Bilz, Schubarth und Wachs (2019) haben untersucht, welche Interventionsstrategien nach Aussagen der Schüler:innen am effektivsten waren, das Mobbing nachhaltig zu beenden. Aus Schülersicht waren dabei unterstützend-kooperierende Ansätze am erfolgreichsten und konnten in 91,7 Prozent das Mobbing in der Situation sofort stoppen und in 78,1 Prozent auch nachhaltig beenden. Im Gegensatz dazu beendeten autoritär-straftende Interventionen das Mobbing in der Schule lediglich in 73,3 Prozent der Fälle, und nachhaltig lag der Erfolg nur bei 58 Prozent.

Ein unterstützend-kooperierender Ansatz ist der **No Blame Approach**, welcher in England Anfang der 1990er Jahre von Maines und Robinson entwickelt wurde und 2002 nach Deutschland kam. Bei dieser lösungsorientierten Vorgehensweise wird auf eine Schuldzuweisung und eine Bestrafung verzichtet. Mobbing wird **aus systemischer Sicht** betrachtet, wonach das Verhalten aller Schüler:innen durch das Zusammenspiel aller Mitglieder im System entsteht.

Der Ansatz vertraut auf die Ressourcen und Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen (Blum & Beck 2019). Insbesondere zeichnet er sich durch eine klare Struktur aus. Er erfolgt **in drei zeitlich aufeinander abgestimmten Schritten**. Zuerst wird ein Gespräch mit dem von Mobbing betroffenen Kind geführt. Darauf aufbauend wird eine Unterstützergruppe gebildet, der auch die Mobber:innen angehören. Dies ist das Herzstück des Ansatzes. Die entscheidende Frage lautet: „Was können wir tun, damit es dem gemobbten Kind sofort wieder besser geht?“ Lösungsvorschläge werden dafür gesammelt, wobei auch die Auslöser:innen zur Mitarbeit aufgefordert werden.

Es geht um eine **konsequente Lösungsorientierung**, damit das Mobbing sofort aufhört. Dadurch müssen sich die Mobber:innen nicht rechtfertigen und haben gegebenenfalls die Möglichkeit zu einer Wiedergutmachung bzw. dem Einüben prosozialer Verhaltensweisen. Der langwierige Prozess der Ursachenanalyse entfällt, und den Kindern wird ermöglicht, das Mobbingproblem aus eigener Kraft zu lösen. Der letzte Schritt besteht aus Nachgesprächen einzeln mit allen Beteiligten, um zu überprüfen, wie es dem betroffenen Kind aktuell geht und ob das Mobbing beendet ist.

Durch die aktive Einbeziehung aller Beteiligten und die prosozialen Lösungsvorschläge, die schnellstmöglich in die Tat umgesetzt werden, hat der No Blame Approach eine kompetenzerweiternde Wirkung auf viele Schüler:innen.

Die Evaluation der Interventionsmethode belegt, dass in 87 Prozent der Fälle das Mobbing zeitnah und nachhaltig gestoppt werden konnte (ebd.). Das Ergebnis spiegelt die Aussagen der Schüler:innenbefragung von Bilz, Schubarth und Wachs eindrücklich wider.

Nach der Intervention erhöht eine **gut geplante und organisierte Nachsorge** die Erfolgsaussichten einer Intervention entscheidend. Daher muss mit allen Beteiligten regelmäßig Kontakt gehalten werden, um sich über die aktuelle Situation kurz auszutauschen und gegebenenfalls Maßnahmen nachzusteuern.

Ebenso braucht es eine Unterstützung, um ein positives Klima in der Gruppe bzw. eine soziale Klassengemeinschaft wiederherzustellen. Da es bei Mobbing keine Unbeteiligten gibt, ist es erforderlich, mit den Kindern intensiv am Aufbau eines Gemeinschaftsgefühls zu arbeiten, das Toleranz, Akzeptanz und Respekt einschließt. Ein **Fragebogen zum Klassenklima** bietet dafür eine gute Grundlage. Auch die Aufstellung verbindlicher Regeln des Zusammenlebens gehört dazu. Der Einsatz eines Fragebogens ermöglicht, einen Eindruck über das soziale Gefüge in der Klasse zu erhalten. Er kann zum einen während der Bearbeitung eines Mobbingfalles eingesetzt werden und stellt zum anderen ebenso ein gutes Instrument der Nachsorge dar, da er die Stärken und Schwächen im Sozialgefüge der Klasse aufzeigt. Anhand der Auswertung können gemeinsam Ziele erarbeitet werden, um diese Schwächen in Stärken zu verwandeln. Eine weitere Abfrage kann auch zu einem späteren Zeitpunkt vorgenommen werden und bietet so die Möglichkeit, positive Veränderungen zu evaluieren.

## Möglichkeiten der Mobbing-Prävention

Mobbingprävention ist Gewaltprävention. Der Schutz vor Gewalt ist eine wichtige Aufgabe der Ganzttagsschule, die auf allen drei Ebenen – Schulebene, Klassenebene und Individualebene – umgesetzt werden muss (Olweus 2006). Größtmöglichen Erfolg hat ein Konzept, das langfristig angelegt und etabliert ist und den gesamten Ganzttag umfasst. Dabei ist die professionelle Gestaltung stärkender Beziehungen auf Grundlage der Kinderrechte auf allen Ebenen zu berücksichtigen.

Eine klare vorgelebte Haltung gegen Mobbing ist besonders in der Präventionsarbeit wichtig (Alsaker 2017). Es braucht Respekt und Wertschätzung gegenüber den Kindern, Möglichkeiten der konstruktiven Konfliktbearbeitung und eine Haltung, die keine Toleranz bei wahrgenommenen Gewalthandlungen duldet (ebd.).

## Respekt und Wertschätzung

Vor allem die Lehrkräfte und die pädagogischen Mitarbeiter:innen müssen selbst gewaltfrei agieren und kommunizieren, eine klare Haltung für Vielfalt und prosoziale Verhaltensweisen sowie gegen Mobbing zeigen (Wallner & Kleff 2021). Ihre Vorbildfunktion ist ein wesentlicher Ansatzpunkt in der Gewaltprävention. Vier Kernelemente eines präventiven Führungsstils werden von Schäfer (2012, S. 70 f.) beschrieben: (1) das ernsthafte Interesse an den Schüler:innen (Caring), (2) die didaktischen bzw. pädagogischen Fähigkeiten (Competence), (3) das Achten auf soziale und lernrelevante Interaktionen (Monitoring) und (4) ein sorgsames Eingreifen bei sozial destruktiven oder unangebrachten Verhaltensweisen (Intervention). Im Zusammenspiel mit den sechs Leitlinien der Reckahner Reflexionen (Deutsches Institut für Menschenrechte et al. 2017), die begründen, was ethisch angemessen ist, ist die Verantwortung für das Bewusstsein dieser unersetzlichen Vorbildwirkung von immenser Bedeutung für die Mobbingprävention.

## Konstruktive Konfliktbearbeitung

Ein besonderes Augenmerk bei der (Cyber-)Mobbingprävention liegt auch auf dem Umgang mit Konflikten. Konflikte gehören zum Alltag im Ganztag dazu. Sie ermöglichen, dass prosoziales Verhalten erlernt werden kann, und können zur Entwicklung einer Klasse beitragen. „Dabei ist nicht das Vorhandensein von Konflikten problematisch, sondern der unangemessene Umgang damit und Verhaltensweisen, die die Interessen und Bedürfnisse anderer ausblenden oder unterdrücken“ (<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/b-fachueber-greifende-kompetenzentwicklung/gewaltpraevention>).

Da aus einem Konflikt schnell Mobbing werden kann und die Übergänge fließend sind, stellt der konstruktive Umgang mit Konflikten einen Schlüssel zur Reduzierung von (Cyber-)Mobbing dar. Die Vereinbarung von gemeinsamen Regeln und Verfahren für das Umgehen mit Konflikten sowie das Üben, wie Kinder in Konfliktsituationen handeln können, müssen sowohl Bestandteil im Schulcurriculum als auch in der ergänzenden Förderung und Betreuung sein. Dazu benötigen Kinder Zeit und Raum, um prosoziale Verhaltensweisen entwickeln zu können (Orientierungs- und Handlungsrahmen Gewaltprävention 2018).

Einen Zugang zu den Gefühlen zu bekommen, eigene Bedürfnisse und Wünsche zu erkennen und zu formulieren stellen Basiskompetenzen für das gewaltfreie Handeln dar. Somit nimmt auch der schülerzentrierte Unterricht, in dem die Kinder befähigt werden, selbst wahrzunehmen, mit Konflikten und Meinungs-

verschiedenheiten bewusst umzugehen, gewaltfreie und konstruktive Lösungen zu entwickeln und die eigene Persönlichkeit zu festigen, einen zentralen Stellenwert ein (ebd.). Die regelmäßige Durchführung des Klassenrates in allen Jahrgangsstufen sowie die Einführung von Konfliktlots:innen können ebenfalls zu einem konstruktiven Umgang mit Konflikten beitragen.

Darüber hinaus müssen im Rahmen einer konstruktiven Konfliktlösung auch Beschwerdeverfahren entwickelt werden, die es den Kindern ermöglichen, sich schnell Hilfe zu holen. Vor allem im Ganzttag, wo es auch Orte gibt, an denen Kinder ungestört spielen dürfen, jedoch Mobbing gerade in kontrollschwachen Situationen erfolgt, ist es immens wichtig, dass ein niederschwelliges wirksames Beschwerdemanagement vorliegt (Wapler 2020). Das Land Berlin hat 2021 im Schulgesetz (§ 8 Abschnitt 2 Nummer 5) Folgendes verankert: „Die Schule legt im Schulprogramm insbesondere fest: Ein Kinder- und Jugendschutzkonzept, das der Vermeidung von Kindeswohlgefährdungen, insbesondere durch sexuellen Missbrauch, Gewalt und Mobbing dient.“ Ein solches Schutzkonzept, das auf Gewalt und Mobbing erweitert wurde, bietet eine hervorragende Grundlage, die Kinder im Rahmen der Entwicklung eines Beschwerdeverfahrens zu beteiligen.

## Null-Toleranz gegenüber Gewalt

In Artikel 28 der Kinderrechtskonvention heißt es: „Die Menschenwürde des Kindes muss stets gewahrt werden“, das bedeutet, physische Gewalt gegen Schüler:innen sowie herabwürdigendes, bloßstellendes Verhalten sind verboten. Diese Pflicht umfasst auch Maßnahmen und Vorkehrungen gegen Gewalt und Mobbing der Kinder untereinander. Die vierte Leitlinie der Reckahner Reflexionen konkretisiert den Artikel für den Ganzttag: „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). Diese Leitlinie ist auch für die Mobbingprävention grundlegend.

Den Mobber:innen geht es primär um Selbstbestätigung, genauer um das Erleben von Macht und um Anerkennung in gruppeninternen Hierarchien. Erste offene Gemeinheiten werden offen platziert, um auszuloten, wie das betroffene Kind, die Klasse und auch die Lehrkraft oder das pädagogische Personal reagieren. Wird hier der Spruch oder das Auslachen geduldet und nicht sofort dagegen vorgegangen, ist der Nährboden für weitere Übergriffe bereitet. Es wird weiter drangsaliert. Erst danach erfolgen Handlungen oft verdeckt und in kontrollschwachen Räumen (Pausen, Freizeit) und bleiben oft von den Pädagog:innen unbemerkt (Berlin-Brandenburger Anti-Mobbing-Fibel).

Da schon bei den ersten Übergriffen das soziale System und das betroffene Kind Schaden nehmen können, ist es erforderlich, diesen Anfängen konsequent entgegenzutreten. Durch ein Nicht-Eingreifen wird den Schüler:innen signalisiert, dass Gewalt toleriert wird, und das betroffene Kind ist schlimmstenfalls weiteren übergriffigen Handlungen ausgesetzt (Bilz, Schubarth & Wachs 2019). Gerade auch deshalb, weil einzeln erscheinende Übergriffe oft als harmlose Konflikthandlungen wahrgenommen werden, aber in der Summe eine Mobbingdynamik ergeben können (Wallner & Kleff 2021). Pädagog:innen benötigen daher Kompetenzen, um Mobbing frühzeitig zu erkennen und kompetent darauf reagieren zu können (Bilz, Schubarth & Wachs 2019).

### Mobbingspezifische Prävention

Um frühzeitig gegen Mobbing vorgehen zu können, müssen Lehrkräfte und pädagogisches Personal wissen, was Mobbing von einem Konflikt unterscheidet, wie Mobbing zu erkennen und zu beenden ist und dass Mobbing einen gruppendynamischen Prozess darstellt. Auf Klassenebene können evaluierte spezifische Anti-Mobbing-Programme, wie „Wir wollen mobbingfrei!“ oder „Gemeinsam Klasse sein!“, durchgeführt werden. Zusätzlich gibt es Präventionstheater, die in ihr Repertoire Stücke zum Thema (Cyber-)Mobbing aufgenommen haben. Eine Klassenvereinbarung gegen (Cyber-)Mobbing mit klaren Regeln, die alle Kinder und Eltern unterschreiben, kann ebenfalls zum Wohl der Klassengemeinschaft beitragen. Auf Schulebene bestehen klare Anlaufstellen, wie zum Beispiel ein Antimobbing-Briefkasten oder konkrete Ansprechpartner:innen.

Eine nachhaltige (Cyber-)Mobbingprävention ist nur dann erfolgreich, wenn sich eine Schule in ihrer Gesamtheit auf den Weg macht, das heißt, auf allen Ebenen des Ganztags eine klare Haltung gegen (Cyber-)Mobbing und Gewalt zeigt und dabei grundlegend die Kinderrechte und die Reckahner Reflexionen beachtet. Präventive Maßnahmen sind keine Kür, sondern Pflicht. Dafür müssen Lehrkräfte und schulisches Personal sensibilisiert werden, damit ein positives soziales Miteinander nachhaltig gelingen kann.



## Literatur

- Alsaker, F. D. (2017): Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule. 2. unv. Auflage. Bern.
- Bilz, W.; Schubarth, L. & Wachs, S. (2019): Gewalt und Mobbing – auch eine Folge unterlassener Hilfeleistung? Ergebnisse einer Studie zum Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing. [https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2019/03/SchubarthEtAl2019\\_GewaltMobbingLehrerhandeln.pdf](https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2019/03/SchubarthEtAl2019_GewaltMobbingLehrerhandeln.pdf) (letzter Zugriff: 16.03.2023).
- Blum, H. & Beck, D. (2019): No Blame Approach. 6. aktualisierte Auflage. Köln.
- Deutsches Institut für Menschenrechte, Deutsches Jugendinstitut, Menschenrechtszentrum an der Universität Potsdam, Rochow-Museum, Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam (2017): Reckahner Reflexionen. Reckahn.
- HBSC – Fischer, M.; John, N.; Melzer, W.; Kaman, A.; Winter, K. & Bilz, L. (2017/2018): Mobbing und Cybermobbing bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse der HBSC-Studie 2017/18 und Trends. Journal of Health Monitoring. Die Kinder- und Jugendgesundheitsstudie „Health Behaviour in School-aged Children“ der Weltgesundheitsorganisation. Nationale Survey-Ergebnisse.
- HBSC – Studienverbund Deutschland (2020a): Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt „Schulisches Mobbing unter Kindern und Jugendlichen“.
- HBSC – Studienverbund Deutschland (2020b): Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt „Cybermobbing unter Kindern und Jugendlichen“.
- Jannan, M. (2015): Das Anti-Mobbing-Buch. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel.
- klicksafe EU-Initiative in Zusammenarbeit mit KONFLIKT-KULTUR (Hrsg.) (2019): Was tun bei (Cyber)Mobbing? 3. überarbeitete Auflage. Ludwigshafen.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.) (2008): Berlin-Brandenburg Anti-Mobbing-Fibel. 4. überarbeitete Auflage. Ludwigfelde-Struveshof.
- Lemme, M.; Omer, H.; Fellacher, M.; Körner, B.; von der Recke, T. & Steinkellner, H. (2015): Stärke statt Macht – Das Konzept der Neuen Autorität in der Schule. 1. Auflage. Bramsche.
- Olweus, D. (2006): Gewalt in der Schule. 3. Auflage. Bern.
- Orientierungs- und Handlungsplan Gewaltprävention (o. Jg.). [www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Gewaltpraevention/Broschueren/OHR\\_Gewaltpraevention\\_WEB\\_2018\\_10\\_23.pdf](http://www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Gewaltpraevention/Broschueren/OHR_Gewaltpraevention_WEB_2018_10_23.pdf) (letzter Zugriff: 23.05.2023).
- Pfetsch, J.; Mohr, S. & Ittel, A. (2012): Cyber-Mobbing – Formen, Funktionen und Auswirkung im Leben Jugendlicher. Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz Nr. 2/48, hrsg. vom Präsidium der Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg. Stuttgart.

- Schäfer, M. (2012): Mobbing im Schulkontext. In: W. Schneider & U. Lindenberg: Entwicklungspsychologie. 7. Auflage. Weinheim.
- Schubarth, W. (2013): Gewalt und Mobbing an Schulen. 2. akt. Auflage. Stuttgart.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Landeskommission Berlin gegen Gewalt (Hrsg.) (2018): Orientierungs- und Handlungsrahmen Gewaltprävention.
- Taglieber, W. (2008): Berlin-Brandenburger Anti-Mobbing-Fibel, hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).
- Techniker Krankenkasse (o. Jg.): Onlineplattform: [www.gemeinsam-klasse-sein.de](http://www.gemeinsam-klasse-sein.de) (letzter Zugriff: 16.03.2023).
- Vereinte Nationen (1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. [www.bmfsfj.de/blob/93140/78b9572c1bffdada3345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf](http://www.bmfsfj.de/blob/93140/78b9572c1bffdada3345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf) (letzter Zugriff: 16.03.2023).
- Wallner, F. (2018): Mobbingprävention im Lebensraum Schule, hrsg. vom Österreichischen Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Wien.
- Wallner, F. & Kleff, S. (2021): Mobbing in Schule und Jugendarbeit. Publikation: Mobbing in der Schule – Schule ohne Rassismus ([schule-ohne-rassismus.org](http://schule-ohne-rassismus.org)) (letzter Zugriff: 23.05.2023).
- Wapler, F. (2020): Chancen guten Ganztags für Kinder im Grundschulalter: Menschenrechtliche Perspektiven. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

## „Dass man so halb in der Natur leben kann ...“

### *Eigenständiges Erkunden des Umfeldes*

Ludger Pesch

Es gibt gute Gründe für die Schaffung von Einrichtungen, in denen Kinder betreut, gebildet und erzogen werden. Doch allen Einrichtungen haftet etwas Künstliches an, wenn es ihnen nicht gelingt, den Kindern eine alltagsnahe Beziehung zum Umfeld zu ermöglichen. Denn das wirkliche Abenteuer findet nicht innerhalb von Institutionen statt. Dazu ist eine reflektierte Risikobereitschaft notwendig.

## Institutionalisierte Kindheit

Mit der Schaffung eines Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung (stufenweise ab 2026 für die ersten vier Grundschulklassen), wie es das Ganztagsförderungsgesetz (GaFöG) vorsieht, geht die Gesellschaft in Deutschland einen weiteren Schritt in Richtung eines chancengerechten und familienfreundlichen Bildungs- und Betreuungsangebotes. Jetzt geht es darum, das Ganztagsangebot qualitativ so auszugestalten, dass es vom ersten Tag an von Kindern und Eltern gerne genutzt wird (vgl. BJK 2020, S. 25).

Der in den letzten Jahren erfolgte Ausbau der öffentlichen Kindertagesbetreuung – der mit dem GaFöG fortgesetzt wird – ist aus guten Gründen gefordert und umgesetzt worden: Bildungsgerechtigkeit und arbeitsmarktpolitische Chancengleichheit für Familien mit Kindern. Es ging und geht darum, allen Kindern ein gutes institutionelles Bildungsangebot zu machen sowie Eltern eine qualifizierte Berufstätigkeit zu ermöglichen. Kindheit vollzieht sich damit zunehmend innerhalb vorbereiteter Räume, begleitet durch dafür ausgebildete Fachkräfte. Zumindest in den Städten kommen Kinder ohne pädagogische Begleitung kaum noch vor. Der Kinderforscher Jens Qvortrup (1996) spricht in diesem Zusammenhang von einer „fürsorglichen Belagerung“ von Kindern, die Grundschulforscherin Maria Fölling-Albers (2000) von einer „Scholarisierung“ der Kindheit.

Der Ausbau der öffentlichen Kindertagesbetreuung geschah jedoch nicht aufgrund der Wünsche von Kindern. Drastisch drückt es Hans Rudolf Leu aus: Der Ausbau der öffentlichen Kindertagesbetreuung „bedeutet im Kern eine zunehmende Institutionalisierung von Kindheit... Sie ist erforderlich, weil der Alltag von Erwachsenen so gestaltet ist, dass Kinder darin stören“ (Leu 2002, S. 62). Die Einrichtung einer Kita oder eines Hortes bedeutet also immer auch die Ausgrenzung der Kinder aus der Erwachsenenwelt, darüber können gelegentliche Ausflüge nicht hinwegtäuschen (siehe Seite 64).

Fragen wir doch mal die Kinder selbst! Regina Delarber hat im Rahmen ihrer Weiterbildung zur „Fachkraft für den Situationsansatz“ genau das getan und schreibt darüber: „Bei der Auswertung der Fragen zeigte sich, dass von 82 befragten Kindern 53 davon überzeugt waren, mehr außerhalb der Kita erleben zu wollen. Besonders die Aussage von Ruben hatte für uns große Aussagekraft: ‚Wir möchten gerne öfters über’n Zaun springen, Regina, auch wenn du das nicht hören willst!‘“ (Delarber 2002, S. 94). Zäune und Mauern sind immer eine defensive Maßnahme. Der geräuschlosen Wegorganisation setzen Kinder ihre Neugierde entgegen – und das ist die Grundlage jeder nachhaltigen Bildung.

Was für Vorschulkinder gilt, hat eine noch größere Bedeutung für die Großen Kinder. Sie wollen wissen, was sich „hinter dem Horizont“ befindet, der bisher meist durch die Maßgaben der Erwachsenen definiert war. Die Kinderforschung der letzten Jahrzehnte hat dazu eindeutige Befunde erbracht (siehe Seiten 28 & 66). Kinder wollen die Welt im Wohnumfeld eigenständig, aber vor allem mit Freunden auskundschaften.

## Qualitätsdimensionen für eine Öffnung der Einrichtung

In der Studie „Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter (Walther, Nentwig-Gesemann & Fried 2021), aus dem auch das Zitat im Beitrags-titel stammt, haben die Autor:innen sich konsequent auf die Perspektive der Kinder eingelassen mit der Frage, was Kinder selbst von einem guten Ganztag erwarten.

Die Forscher:innen arbeiteten dabei mit einem vielfältigen Methodensatz, der 165 Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren in acht verschiedenen, deutschlandweit situierten Ganztagsangeboten erfasste und in dessen Zentrum die Dokumentarische Methode steht (ebd., S. 25 ff.). Dabei geht es nicht nur um das explizite Wissen, wie Wünsche und Einschätzungen der Betroffenen, sondern vor allem darum, „Implizites explizit zu machen“ (ebd., S. 30), also die Erfassung und inter-

pretierende Formulierung des immanenten Sinnes, der in Sprach- und Handlungsakten erkennbar ist.

Dabei wurden 14 Qualitätsdimensionen in **vier Qualitätsbereichen eines gutes Ganztags** aus Kindersicht rekonstruiert. Diese Qualitätsbereiche sind (vgl. ebd., S. 41 f.):

1. die Gestaltung positiver pädagogischer Beziehungen
2. die Gestaltung einer positiven Peer-Kultur
3. die produktive Bearbeitung von Themen und Aufgaben der mittleren und späten Kindheit
4. die Erweiterung des Bildungsraums Ganztags in die Natur und die Außenwelt

Innerhalb dieser zunächst abstrakt benannten Qualitätsbereiche finden sich insgesamt 14 Qualitätsdimensionen, die konkreter formuliert sind, wie zum Beispiel: „Sich in ernstesten Konfliktsituationen auf Pädagog:innen verlassen können...“ (1.3) oder „'Wild' spielen: sich gegenüber anderen behaupten, sich mit anderen messen und in der Gruppe selbsttragfähige Regeln entwickeln“ (2.1). Für unseren Zusammenhang der Umfelderkundung haben neben anderen vor allem folgende Qualitätsdimensionen Bedeutung:

## Sich einen Ort aneignen und Fantasiespiele spielen

Hier geht es um Orte, denen 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“ (ebd., 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 entwicklungsbezogen 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

Online-Spielen und Mädchen vom Wunsch, außerhalb der Einrichtung eigenständig durch die Stadt bummeln zu können (ebd., 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“ (ebd., S. 147 ff.) eindrücklich zeigt. Vergleiche dazu auch die Fotocollage auf S. 128 im Projekt „Wunschwelten aktivieren“.

## Ausflüge machen und die Außenwelt erfahren

Ein- und vor allem mehrtägige Fahrten sowie das Aufsuchen authentischer Lebens- und Arbeitsorte außerhalb der pädagogischen Institution kommen dem Explorations- und Lerninteressen der Kinder entgegen. Das Beispiel einer Hortfahrt (ebd., 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.

## Widersprüche und Spannungen

Ausflüge zur Polizei, zur Feuerwehr oder ins Museum gehören zum Standardrepertoire vieler sozialpädagogischer Bildungseinrichtungen. Doch oft treffen auf diese Veranstaltungen Merkmale zu, wie sie der Erziehungswissenschaftler Roger Prott schildert: „Die Erzieherin plant, bereitet vor, organisiert, terminiert und kontrolliert: den Fahrplan, die Wegstrecke, die Verpflegung, die Zweierreihen und manches mehr. Der Weg zum Zielpunkt wird schnell überbrückt, das Dazwischen ist hinderlich, zum Teil gefährlich und stört [...]. Der Schutz bewahrt die Kinder vor körperlichem Schaden, es soll ihnen ja nichts zustoßen. Der Schutz bewahrt die Kinder häufig ebenfalls vor sozialen Kontakten: Die Kinder sollen ruhig sein im Bus, damit kein anderer gestört wird [...]. Am Zielpunkt des Ausflugs angelangt, schauen sich die Kinder alles an, dürfen vielleicht etwas

anfassen und ein paar vorbesprochene Fragen stellen; dann geht es auf dem gleichen Weg und in gleicher Weise zurück in den Kindergarten. Was können Kinder dabei lernen?

1. Die Erzieherin weiß, wo es langgeht. Sie weiß, was gut und interessant ist; zumindest weiß sie, was gut und interessant zu sein hat.
2. Die Erzieherin organisiert alles, regelt alles, nimmt einem alles ab.
3. Erwachsene machen alles; als Kind brauche ich bloß zuzuschauen...“  
(Prott nach: Becker-Textor & Textor 1997, S. 81 f.)

Wenn sich der Ganztage der Aufgabe stellt, sich über einige Ausflüge dieser Art hinaus zu öffnen, gerät er in ein Feld von Widersprüchen und Spannungen, denen er standhalten muss:

## Kindbild versus Institutionalisierung

Alle aktuellen Bildungsprogramme gehen aus vom Kind als aktivem Lerner, das eine intrinsische Motivation zur Entwicklung besitzt und diese in der Regel kraftvoll auslebt. Zur „Grundausrüstung von Kindern“ zählt Gerd. E. Schäfer (2010, S. 14) unter anderem „die Möglichkeit der körperlichen Bewegung, des Handelns und der sinnlichen Erfahrung; die Möglichkeit, die emotionale Bedeutung der täglichen Lebensereignisse zu erfassen und zu differenzieren; eine elementare Kommunikationsfähigkeit von Anfang an; ein ständiges Bedürfnis, Neues und Unbekanntes kennen zu lernen“. Diesen Bedürfnissen nach dem Abenteuer des Lernens ist im Ganztage aufmerksam und wertschätzend zu folgen.

In Spannung dazu stehen die Ansprüche von Institutionen: Sie drängen auf Übersichtlichkeit, Grenzziehung, Berechenbarkeit. Wenn allein institutionelle Gesichtspunkte das Leben bestimmen, greifen Kontrolle (vgl. dazu auch Walther, Nentwig-Gesemann & Fried 2021, S. 12 ff.) und Bevormundung um sich. Vor allem geschlossene Einrichtungen tendieren zur Einschränkung des individuellen Freiraums. Abenteuer sind innerhalb der Institution dann kaum noch möglich.

## Bildung versus Betreuung

Im deutschsprachigen Raum hat sich Fröbels Idee einer Bildungseinrichtung für alle Kinder lange nicht durchsetzen können. Kindergarten und Schulkindbetreuung haben sich in Deutschland vor allem aus einem fürsorgerischen Motiv gebildet. Es ging um Fürsorge, um Aufsicht und um Erziehungskompensation. Tatsächlich

bereitete die Kindergartenausbildung lange Zeit auf Helferinnentätigkeiten sowohl im Kindergarten, im Hort wie auch in der Familie vor (vgl. Ebert 2006, S. 115).

Aber heute herrscht weitgehende Einigkeit darüber, dass Kindergarten und Schulkindbetreuung in Folge des gesellschaftlichen Wandels und globaler Herausforderungen einen enormen Bedeutungszuwachs erlebt haben. Bildungsprogramme und Positionspapiere (vgl. AGF 2020; BJK 2020; Diakonie 2020; Pesch 2020; Ramseger, Preissing & Pesch 2009) haben Hinweise und Impulse zur Weiterentwicklung des Ganztags gegeben.

Damit ist fachpolitisch anerkannt: Die sozialpädagogische Arbeit mit (Großen) Kindern ist von hoher gesellschaftlicher Bedeutung und ein Feld professioneller Tätigkeit. Wer die in der UN-Kinderrechtskonvention beschriebenen Bildungsrechte aller Kinder wirklich anerkennen möchte, muss sich für eine hohe Qualität der öffentlichen Bildung einsetzen.

## Lebensnahes Lernen versus verschultes Lernen

Spielen und Lernen sind für Kinder synonyme Erfahrungen. Wenn ein Kind sagt „Heute habe ich nur gespielt“, dann drückt es in der Regel keine Langeweile aus, sondern markiert allein den Unterschied zwischen einem lebensnahen, häufig intuitiven Lernen und einem funktions- und zweckorientiertem Lernen, wie es die Erwachsenenwelt organisiert. Letzteres didaktisiert die Situation, richtet Lernhäppchen an, kontrolliert die Bedingungen und Ergebnisse.

Das alles fällt weg, wenn Kinder aus der Bildungseinrichtung aufbrechen ins abenteuerliche Leben. Da gibt es einen freilaufenden Hund (Wo kommt der her?), plötzlich ein Unwetter (Wo Schutz suchen?), einen toten Vogel am Straßenrand (Wo lebt jetzt seine Seele?), den Heißhunger auf ein Eis (und kein Geld!), fremde Menschen, ein verlassenes Haus (eine Räuberhöhle?), es gluckert und blinkt unter dem Gully (Was schwimmt da?), eine Mauer lädt zum Balancieren ein: entscheidende Unterschiede zur „Sitzpädagogik“ in umbauten Räumen.



## EXKURS: ZUR AUFSICHTSPFLICHT IM HORT

Ohne einen reflektierten Umgang mit der sogenannten Aufsichtspflicht ist eine angemessene Arbeit mit den Großen Kindern nicht zu leisten. Das ist von besonderer Bedeutung für Große Kinder, die oft schon nach wenigen Wochen eigenständig den Weg zur Schule, zum Hort und nach Hause bewältigen müssen – und wollen.

Die entscheidende Frage ist, welche Funktion der Aufsichtsführung gegeben wird. Hier wird entschieden dafür plädiert, „Aufsicht als Erziehung zur Selbstständigkeit« zu praktizieren (vgl. Ramseger, Preissing & Pesch 2009, S. 48 ff.). Das für sich selbst und andere sicherste Kind ist das kompetente Kind, das Gefahren



einschätzen und damit umgehen kann. Die Forderung nach einer präventiven Form der Aufsichtsführung, wie sie zum Beispiel in den Ausführungsvorschriften zur Wahrnehmung der Aufsichtspflicht (AV Aufsicht) in der Berliner Grundschule steht, kommt dort am besten zur Geltung, wo sich Kinder aktiv mit möglichen Gefahren und Lösungsmöglichkeiten auseinandersetzen können. Sie sind dann in der Lage, sich auch ohne unmittelbare Anwesenheit von Erwachsenen sicher und aufmerksam zu bewegen. Kinder sind umso sicherer, je weniger sie ihre „Sicherheit“ an einen Erwachsenen delegieren oder diese von Erwachsenen übernommen wird. Jede Maßnahme der erzieherischen Kontrolle muss sich deshalb an dem Ziel der Förderung der Selbstständigkeit messen lassen.

Ein pädagogisch und rechtlich verantwortlicher Umgang mit der Aufsichtspflicht und eine Pädagogik, die die Neugier und den Entdeckerdrang der Kinder unterstützt, sind keine Gegensätze, sondern bedingen sich. Auch Rechtsexperten wie Simon Hundmeyer (2015) bestätigen, dass auf der Grundlage moderner pädagogischer Konzepte begründete Erziehungsmaßnahmen rechtlich nicht falsch sein können. Dazu gehören für Große Kinder selbstverständlich auch Aktivitäten außerhalb des Einrichtungsgeländes, denn das ist die Welt, in der sie sich selbstständig bewegen (lernen).

„Seien wir ehrlich: Leben ist immer lebensgefährlich!“ textete Erich Kästner. Ein Leben ohne Risiko wäre kein gutes Leben. Die Großen Kinder zeigen uns mit ihrer Lust auf das Leben, dass Herausforderungen motivieren können. Wer sie pädagogisch begleiten und unterstützen möchte, kann von dieser Lust lernen.

## Weitere Befunde der Kinderforschung

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Jugendforschung in stärkerem Maße als zuvor auch Kindern zugewandt. Über das klassische Methodeninventar wie zum Beispiel schriftliche Befragungen oder Gruppeninterviews hinaus wurden zahlreiche neue Erhebungsmethoden entwickelt (vgl. Walther, Nentwig-Gesemann & Fried 2021, S. 20 f.). Bundesweite Bedeutung haben in diesem Zusammenhang unter anderem das LBS-Kinderbarometer (zuletzt 2020) sowie die World Vision-Kinderstudien (zuletzt 2018) mit jeweils mehreren tausend beteiligten Kindern.

Das LBS-Kinderbarometer 2020 mit dem Fokus auf dem Wohlempfinden der Kinder stellt zum einen heraus, dass sich Kinder von allen Lebensbereichen am

meisten in der Schule gestresst fühlen, am wenigsten in ihrem Freund:innen-Kreis und in der Familie (LBS 2020, S. 8). Die Nutzung interessanter Freizeitplätze und die Möglichkeit, alle gewünschten Spiele zu spielen, gehen dagegen mit höherem Wohlbefinden in allen Bereichen einher (LBS 2020, S. 15). Ein positiver Faktor für das Wohlbefinden ist zudem, wenn diese Plätze fußläufig, das heißt, täglich zu erreichen sind. Insgesamt bestätigt das LBS-Kinderbarometer die These, dass Große Kinder überwiegend offene Räume unter freiem Himmel für ihre Aktivitäten schätzen.

Auch die vierte World Vision-Kinderstudie belegt ein kritisches Verhältnis der Kinder zur Schule: Während noch die Mehrheit der Erstklässler:innen Schule, Unterricht und Lehrer:innen positiv bewertet, geht die Zustimmung mit jedem weiteren Schuljahr zurück. „Der Anteil derjenigen, denen der Unterricht sehr gut gefällt, fällt von 61 % bei den 6- bis 7-Jährigen auf 33 % bei den 10- bis 11-Jährigen“ (World Vision-Kinderstudie 2018, S. 3). Die besten Werte, was Zufriedenheit, Selbstständigkeit und soziale Kompetenz angeht, zeigen in dieser Studie die sogenannten „vielseitigen Kids“, die sich durch eine Vielfältigkeit von Freizeitaktivitäten auszeichnen – im Gegensatz zu den „Medienkonsumenten“.

Die Studien zur Mediennutzung durch Kinder und Jugendliche zeigen in den letzten 20 Jahren einen steigenden Mediengebrauch, bei den Älteren der Großen Kinder hat das Smartphone den Fernseher bezüglich der Nutzungshäufigkeit inzwischen überholt (vgl. KIM-Studie 2020, S. 19). Insbesondere für Kinder mit starker Mediennutzung und wenigen anderen Freizeitinteressen ergibt sich daraus auch eine kompensatorische Funktion eines für das Umfeld offenen Ganztags im Interesse ihrer physischen und psychischen Gesundheit.

## Literatur

- AGF (Arbeitsgemeinschaft der deutschen Familienorganisationen) (2020): Positionspapier Anforderungen an die Qualität der Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter aus Familienperspektive. [www.ag-familie.de/media/docs20/AGF\\_Positionspapier\\_Ganztagsbetreuung\\_Grundschulen\\_Juni\\_2020.pdf](http://www.ag-familie.de/media/docs20/AGF_Positionspapier_Ganztagsbetreuung_Grundschulen_Juni_2020.pdf) (letzter Zugriff: 10.03.2023).
- Becker-Textor, I. & Textor, M. R. (1997): Der offene Kindergarten – Vielfalt der Formen. Freiburg.
- BJK (Bundesjugendkuratorium) (2020): Für einen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter. Kinderrechte stärken, Bildungsqualität für alle gestalten. [https://bundesjugendkuratorium.de/data/pdf/press/BJK\\_2020\\_Rechtsanspruch\\_Ganztagsbetreuung.pdf](https://bundesjugendkuratorium.de/data/pdf/press/BJK_2020_Rechtsanspruch_Ganztagsbetreuung.pdf) (letzter Zugriff: 10.03.2023).
- Delarber, R. (2002): Komm, wir springen über'n Zaun. In: Ch. Lipp-Peetz & I. Wagner (Hrsg.): Bildungsort und Nachbarschaftszentrum. Hohengehren, S. 92–95.

- Diakonie Deutschland (2020): Kindern eine Stimme geben – für einen kindgerechten Ganzttag im Grundschulalter. [www.diakonie-wissen.de/documents/242233/12199797/200302\\_Brosch%C3%BCre\\_GanzttagRZ\\_Web.pdf/e98eb4c9-6878-4b0e-97f7-c013d592aeb7](http://www.diakonie-wissen.de/documents/242233/12199797/200302_Brosch%C3%BCre_GanzttagRZ_Web.pdf/e98eb4c9-6878-4b0e-97f7-c013d592aeb7) (letzter Zugriff: 10.03.2023).
- Ebert, S. (2006): *Erzieherin – Ein Beruf im Spannungsfeld von Gesellschaft und Politik*. Freiburg.
- Fölling-Aibers, M. (2000): Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit. *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 20, S. 118–131.
- Hundmeyer, S. (2015): *Aufsichtspflicht in KiGa und Hort*. DVD. Bezugsadresse: AV1 Pädagogik\_Filme.
- KIM (Kindheit – Internet – Medien)-Studie 2020: [www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020\\_WEB\\_final.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf) (letzter Zugriff: 10.03.2023).
- LBS Kinderbarometer Deutschland 2020: [www.lbs.de/unternehmen/ost\\_6/kinderbarometer\\_6/kinderbarometer\\_1.jsp](http://www.lbs.de/unternehmen/ost_6/kinderbarometer_6/kinderbarometer_1.jsp) (letzter Zugriff: 10.03.2023).
- Leu, H. R. (2002): *Bildungsauftrag und Öffnung der Kita*. In: Ch. Lipp-Peetz & I. Wagner (Hrsg.): *Bildungsort und Nachbarschaftszentrum*. Hohengehren, S. 58–69.
- Pesch, L. in Zusammenarbeit mit Radisch, F. (2020): *Einen guten Ganzttag auf der Grundlage eines integrierten Bildungsverständnisses schaffen!* [www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/einen-guten-ganzttag-auf-der-grundlage-eines-integrierten-bildungs-verstaendnisses-schaffen/](http://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/einen-guten-ganzttag-auf-der-grundlage-eines-integrierten-bildungs-verstaendnisses-schaffen/) (letzter Zugriff: 10.03.2023).
- Qvortrup, J. (1996): Zwischen „fürsorglicher Belagerung“ und ökonomischen Interessen. Zur Wahrnehmung von Kindern und Kindheit in den nordischen Ländern. In: H. Zeiher, P. Büchner & J. Zinnecker (Hrsg.): *Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit*. Weinheim und München.
- Ramseger, J.; Preissing, C. & Pesch, L. (2009): *Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule. Gestaltungsprinzipien, Aufgabenfelder und Entwicklungsziele*. Weimar, Berlin.
- Schäfer, G. E. (2010): Was ist Erfahrungslernen? Überlegungen zu einer Pädagogik des Innehaltens. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 2/2010, 10–17.
- Walther, B.; Nentwig-Gesemann, I. & Fried, F. (2021): *Ganzttag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen*. Gütersloh.
- World Vision-Kinderstudie (2018): *Kindern eine Stimme geben*. [www.worldvision.de/informieren/institut/vierte-kinderstudie](http://www.worldvision.de/informieren/institut/vierte-kinderstudie) (letzter Zugriff: 09.03.2023).

## „Da kribbelt’s mir im Bauch“ Kulturelle Bildung im Ganzttag

Dagmar Bergs-Winkels & Christian Kammler

Kulturelle Bildung ist insbesondere im Zusammenspiel mit ganztägigem Lernen zu einem wichtigen Schulentwicklungsbaustein geworden. Angebote auf der Fachebene wie Tanz oder Theater, neue fachliche Zugänge zum Wissenserwerb aller Fächer, interprofessionelle und interinstitutionelle Zusammenarbeit als neue Notwendigkeit öffnen das Feld für die Ganzttagsschule auch insbesondere zu den Kulturschaffenden und kulturellen Institutionen.

Der Beitrag widmet sich daher der Frage nach der Implementierung Kultureller Bildung sowie der Ausgestaltung und Schwerpunktsetzung im Ganzttag ebenso wie der Frage nach gelungener Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams oder mit den Kultureinrichtungen vor Ort.

Die Kulturelle Bildung hat im Kontext der Ganzttagsschulentwicklung als inhaltlich und konzeptionell gestaltender Bereich sowie als öffentlicher Bildungsauftrag in den vergangenen 20 Jahren enormen Aufschwung genommen.

Bezogen auf Schule liegt dies nicht zuletzt daran, dass das ganztägige Lernen neue Bedingungen für Bildungseinrichtungen formulierte, die durch Kulturelle Bildung bedacht sowie inhaltlich und methodisch bedient werden konnten und so Kulturelle Bildung als Gegenstandsfeld auch in der öffentlichen Diskussion an Bedeutung gewonnen hat.

Einerseits haben Schulen im Rahmen der notwendigen Rhythmisierung des Tages Möglichkeiten und Chancen erkannt und umgesetzt, Phasen des ganztägigen Lernens im Zusammenspiel von Kultureller Bildung und fachbezogenem Lernen neu zu strukturieren. Andererseits wurden aber auch unter dem Motto „Mehr Zeit zum Lernen“ interdisziplinäre Zugänge zum Wissenserwerb genutzt, um von einem lehrseitigen zu einem stärker lernseitigen Unterricht zu kommen. Des Weiteren wurde das anfängliche Zögern von Kultureinrichtungen gegenüber der Einrichtung von Ganzttagsschule als Konkurrenz gegenüber einem eher Freizeit orientierten Bildungsangebot überwunden.

Keuchel (2007, S. 21) beschreibt diese Entwicklung, wenn sie in ihrer Studie im Jahr 2007 berichtet, dass „... der Ausbau von Ganzttagsschule als Bedrohung

und ernstzunehmende Konkurrenz für diese (kulturellen) Einrichtungen erscheint, da die Kinder und Jugendlichen dann ihren Nachmittag nicht mehr frei gestalten können“. ... Allerdings sehen „viele Experten aus dem kulturellen Umfeld ... dennoch die Ganztagschule als Chance ... eine größere Zahl von jungen Leuten zu künstlerischen und kulturellen Aktivitäten zu animieren“. Dies allerdings unter der Voraussetzung, dass „angemessene Kooperationsmodelle gefunden werden“.

So setzt sich mithilfe von Stiftungsprogrammen wie zum Beispiel Themenatelier Kulturelle Bildung oder Kultur.Forscher! Stück um Stück ein Verständnis für die Kooperation mit außerschulischen Partner:innen durch. Das Zusammenspiel von Schulen, Horten und Kulturinstitutionen wird durch diese Maßnahmen gefördert und wurde, durch die bundesweit eingerichteten Servicestellen „Ganztägig lernen“ unterstützt, zu einer wichtigen Säule der Ganztagschulentwicklung. In dessen Folge wird auch die Frage der Qualität in der Kooperationsbeziehung mithilfe von Qualitätstableaus bearbeitet (BKJ und DKJS), und Kooperation wird zu einer Selbstverständlichkeit der ganztägig arbeitenden Bildungseinrichtungen.

Inzwischen ist die damit verbundene Notwendigkeit der Öffnung von Kulturinstitutionen für Bildungsinstitutionen politisch gewollt und gefördert (BMBF; BMFSFJ) und die interinstitutionelle Kooperation ist inzwischen Gegenstand diverser Förderprogramme geworden, die zum Teil auch evaluiert wurden. Die wissenschaftliche Begleitung des Praxisfeldes ist gewachsen. So gibt es zum Beispiel seit dem Jahr 2013 eine fortlaufende Evaluation der KulturSchule–Hessen (Ackermann et al. 2015), die auch Bedingungen Kultureller Bildung im Wandel zur Ganztagschule mit berücksichtigt.

Die Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen mit kulturellen Institutionen, aber auch die Frage der ästhetischen Bildung von Kindern im Ganztagsbereich erfordert vom Leitungsteam der Schule und des Ganztagesbereiches eine Reihe von strategischen Entscheidungen: Wie nehme ich den Bereich der kulturellen Bildung in das Profil der Schule/des Ganztags auf? Mit welchen lokalen Partnern macht eine Zusammenarbeit Sinn? Wie bewerte ich die Qualität der Kulturangebote? Welche Kompetenzen brauchen meine Mitarbeiter:innen, und was heißt das für die Organisation im Ganztagesbereich?

## Qualität sichern – den Ganzttag entwickeln

Neben der in jedem Bundesland mit individuellen Schwerpunkten und Kriterien ausgestatteten Kulturschul-Entwicklung arbeiten Schulen auch ohne dieses Prädikat vielfältig an einem kulturellen Profil. Bereits 2009 eröffnet Kammler in seinem Artikel „Kulturelle Praxis in der Ganzttagsschule“ (S. 132 ff.) Möglichkeiten inhaltlicher und struktureller Ausgestaltung Kultureller Bildung an Ganzttagsschulen.

In einer späteren Ausarbeitung werden von ihm **fünf Handlungsfelder** benannt, die auch hier Hinweise **zur Weiterentwicklung und nachhaltigen Verankerung** geben sollen (Kammler & Lohmann 2018). Dabei handelt es sich um die Bereiche:

1. Sich verständigen
2. Kultur leben
3. Gelingen ermöglichen
4. Chancen nutzen
5. Sich öffnen

### 1. Sich verständigen

Kulturelle Bildung wird hier als ein allumfassender Bereich betrachtet, der sowohl strukturelle als auch konzeptionelle und inhaltliche Fragen der Bildungseinrichtung berührt. Dies umso mehr, wenn es sich um das komplexe System der Ganzttagsschule handelt.

Wer mit Schulentwicklungsfragen beschäftigt ist und mit Kollegien an Schulen arbeitet, weiß, wie oft es an einer klaren Ausrichtung in der Frage der zu wünschenden Zukunft fehlt und vor allen Dingen, dass aufgrund des allgegenwärtigen Zeitmangels die notwendigen Aushandlungsprozesse in den Teams nicht stark genug berücksichtigt werden. Kammler und Lohmann (2018, S. 139) weisen darauf hin, dass oftmals „von den zu klärenden Fragen und den damit verbundenen Rahmenbedingungen abgelenkt wird“ oder die Fragestellungen sogar verdrängt werden.

Daher ist es auch im Rahmen der Ganzttagsschulentwicklung von höchster Wichtigkeit, die Ausrichtung zu klären, also nach dem „Was“ zu fragen und damit auch dem „Wie“ und dem „Warum“ nachzugehen. Das bedeutet: Was macht unser Schulprofil aus und was ist uns aus unserem Selbstverständnis heraus wichtig? Welchen Stellenwert spielt oder könnte Kulturelle Bildung dabei spielen? Warum ist uns dieser Bereich wichtig und wie setzen wir dies konzeptionell, strukturell und inhaltlich um?



### **Worüber wir uns verständigen!**

Schulen mit Ganztagsangeboten müssen klären, welchen Stellenwert und welchen Umfang kulturelle Angebote haben sollen und welcher zeitliche Umfang für die Schule als richtig erscheint. Dabei ist es wichtig, die Handlungsebenen Kultureller Bildung und deren Zielrichtung benennen zu können.

- So kann eine Dichterlesung für einen ganzen Jahrgang ein **Impuls** für den Fachunterricht sein, ohne dass das Format den kontinuierlichen Unterrichtsbetrieb dauerhaft beeinflusst. Trotzdem wird der sich immer wieder andere Impuls als Teil des Schulprofils etablieren: Welche Möglichkeiten für Impulse in und für die Kulturelle Bildung wollen wir nutzen?
- Das **Projekt** mit einer/einem Künstler:in braucht einen gesicherten Zeitrahmen der im Kollegium miteinander verhandelt werden muss. So ist Projektzeit auch eine „ständige Einrichtung“ und nicht ein Füllen von Zeiten am Ende des Schuljahres: Ist die Zusammenarbeit eine Beauftragung des Künstlers oder hat die Schule eine Sicht darauf, dass die interprofessionelle Zusammenarbeit von Lehrer:in, Erzieher:in und Künstler:in einen Lernkulturwechsel bedeuten kann?
- Kinder und Jugendliche haben nicht immer Berührung mit ästhetisch-künstlerischen Handlungsweisen: Wie können Begabungen und Potenziale der Kinder entdeckt werden? Gibt es **Sensibilisierungsangebote**, in denen Kinder und Jugendliche ihre Begabungen und Potenziale entdecken können, und sind diese im offenen oder gebundenen Ganztags verortet?
- Die Schule entwickelt ein eigenes Profil der Lernkultur im Kontext der Kulturellen Bildung: Wie wird der **Fachunterricht** bespielt? Werden fächerübergreifende Möglichkeiten von Lehrer:innen und Erzieher:innen genutzt? Gibt es eine kollegiale Kooperation über Fachgrenzen hinweg und werden Kulturschaffende im interprofessionellen Miteinander als Partner:innen für Unterrichtsentwicklung gesehen?

## **2. Kultur leben**

Ganztagschule lebt in vielfältiger Hinsicht Kulturelle Bildung. Dennoch lohnt es sich, die verschiedenen Facetten der gelebten Kultur genauer zu betrachten.

Da geht es einerseits um das **gelebte Miteinander**. Nicht selten ist es für ein Kollegium gar nicht so einfach, allein mit der Schulleitung ins Gespräch zu kommen. Dabei geht es um eine Beteiligungskultur aller Akteur:innen. In Vergegen-



wärtigung dessen wird klar: Es braucht eine klare Willensentscheidung, damit von Schulleitung bis zu administrativem Personal, von Schüler:innen zu Lehrer:innen, Erzieher:innen und von Eltern zu außerschulischen Partner:innen eine gelebte Kultur entstehen kann.

Gibt es dafür eine **dynamische Prozessorientierung**? Sind die Abläufe ergebnisoffen bei der Einbeziehung der Akteur:innen und werden Sichtweisen, zum Beispiel von außerschulischen Partner:innen, als ein erweiterter Möglichkeitsraum wahrgenommen? Wird in diesem Prozess **Wertschätzung** gelebt und gibt es ein Interesse daran, das **Potenzial** einzelner zu sehen? Hat die Schule ein Grundbewusstsein, dass die **interprofessionelle Zusammenarbeit** mit anderen aus einem geklärten Selbstverständnis heraus geschieht und neue Erfahrungen und Möglichkeiten im Bereich der **interdisziplinären Zusammenarbeit** oder in der Erweiterung des Angebotskanons eine **Horizontenerweiterung** für das Lernen selbst und für die lernende Schule sind?

Kultur leben beinhaltet auch den Gedanken von **Kultur erleben**. Kultur wird erlebt in den vielfältigen **Lernsettings** der Fächer, und zwar immer dann, wenn Wissen miteinander in Verbindung gebracht wird und zum Beispiel durch **ästhetische Handlungsfelder alternative Zugänge zum Wissenserwerb** ermöglicht werden. Ebenso aber auch dort, wo Kultur erlebt wird im Sinne professionellen künstlerischen Handelns in und außerhalb der Schule. An dieser Stelle findet eine besondere Art der Weltaneignung statt, die auch die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern fördert.

### Wie wir Kultur leben wollen!

Neben den vielen Aspekten der inneren Entwicklung von Lernen und Lehren ist es wichtig, Festlegungen zu treffen, wo Kulturelle Bildung für die Kinder erlebbar und sichtbar wird. Dies geschieht durch Festlegungen, wie zum Beispiel:

- Die Kinder sollen in jedem Schuljahr mindestens ein künstlerisches Projekt durchführen, für das wir ein entsprechendes Zeitfenster für alle Klassen und Kurse reservieren. Wir stellen dafür entsprechende Geldmittel für die Zusammenarbeit mit Kulturschaffenden im Schulbudget ein.
- Die Kinder sollen in jedem Schuljahr mindestens einen kulturellen Ort/ eine kulturelle Veranstaltung erleben. Dafür klären wir, in welcher Form wir Theater, Konzerte, Museen etc. nutzen wollen.
- Die Kinder erleben den Ganzttag selbst als kulturellen Ort. Dafür richten wir kulturelle Pausen, kulturelle Abende, Theateraufführungen und Vernissagen ein, um kulturelle Bildung erlebbar zu machen.

### 3. Gelingen ermöglichen

Die vielfältigen Anforderungen an ganztägig arbeitende Schulen lassen die Frage nach der Ermöglichung besonders wichtig werden. Hierzu gehört auch die Kulturelle Bildung als ein sich zu vergegenwärtigendes Feld. Nicht nur das Schulleitungshandeln im Kontext des zu regelnden Alltags muss hier betrachtet werden, sondern auch die besondere Anforderung, die zum Beispiel in der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partner:innen liegt. Dabei ist es wichtig, sich der eigenen Rolle bewusst zu sein, also der Leitungsrolle, der Vorbildrolle im Leitungsteam von Schule und Ganztagsbereich und der Rolle des-/derjenigen, der/die für Ethos und Transparenz von seiner Beauftragung her zu sorgen hat und damit eben auch die strukturelle Umsetzung im Auge haben muss und Strategien zur Ermöglichung entwickelt.

#### Wie kann Gelingen ermöglicht werden?

Um Gelingen zu ermöglichen, müssen der Blick auf das Ganze geweitet und die Strukturen entsprechend angepasst werden. Im Rahmen des beschriebenen Verständigungsprozesses sind klare und für das ganze Kollegium transparente Absprachen und Strukturen von höchster Wichtigkeit:

- Wer ist für die Kulturelle Bildung an der Schule zuständig? Und gibt es hier eine klare Beauftragung mit angemessener Entlastung?
- Haben wir kontinuierliche Planungssitzungen, in denen gemeinsam mit den außerschulischen Partner:innen die Jahresplanung gemacht wird und Möglichkeitsräume ausgelotet werden?
- Ist es für uns hilfreich, eine Fachgruppe Kulturelle Bildung einzurichten, in der Fachvertreter:innen auch der nicht musischen Fächer und des Ganztagesbereiches sitzen und gemeinsam die vielfältigen Fragen von Lernkulturwechsel bis kulturelle Veranstaltungen besprechen sowie Perspektiven und Entscheidungen als Multiplikatoren in das Kollegium tragen?

### 4. Chancen nutzen

Das Nutzen von Chancen tritt oftmals hinter einer ersten Annahme von widerstrebenden Umständen zurück. Dabei gibt es neben den oftmals genannten fehlenden Ressourcen unterschiedlichste Bereiche, die neue Chancen zur Weiterentwicklung der ganztägigen Schulen durch Kulturelle Bildung eröffnen. Dies bezieht sich

nicht nur auf Potenziale, die im Kollegium oder gesamten Team zu finden sind, wenn man sie sucht und erkennen will, sondern gerade im Bereich der Kulturellen Bildung auch auf das Feld der außerschulischen Partner:innen und der Kulturinstitutionen.

So kann es Chancen bedeuten, sich miteinander auszutauschen, welche außerschulischen Lernorte sich nicht nur individuell, sondern im Sinne eines sich verstetigenden Schulprofils nutzen lassen. Ebenso gibt es das Wissen über interessante Lernorte wie zum Beispiel die experimenta in Heilbronn, die einem naturwissenschaftlichen Denken ebenso wie einem ästhetisch-forschenden Anliegen entsprechende Angebote macht.

Chancen nutzen kann sich aber ebenso auf die finanzielle Ausgestaltung des Ganztags beziehen. Es lohnt sich also, Zeit und Kapazität auch dafür zu ermöglichen und zu prüfen, welche Möglichkeiten sich aus der Arbeit von regionalen Verbänden, Wettbewerben oder auch durch die Förderungslinien des Landes oder von Stiftungen ergeben.

### **Wie wir Chancen nutzen können!**

In einem ersten Schritt gilt es, Chancen als solche überhaupt wahrzunehmen. Jede Schule, jeder Hort, egal an welchem Standort, hat in einer bestimmten Hinsicht Standortvorteile. Bietet es sich im ländlichem Einzugsgebiet vielleicht an, die eigene Bühne im Sinne von „Öffnung von Schule“ zum zentralen kulturellen Ort des Einzugsgebietes zu machen, ist es für die Bildungseinrichtungen in der Großstadt vielleicht der schnelle Zugang zu Kulturinstitutionen:

- Welche Kooperationspartner:innen sind in unserer Nähe? Gibt es Künstler:innen, die mit uns in unterschiedlichen Feldern kontinuierlich zusammenarbeiten und die sich in ein interprofessionelles Miteinander einbringen würden?
- Welche Kultureinrichtungen sind für uns erreichbar? Und können wir im interinstitutionellen Dialog Vereinbarungen finden, die eine profilbildende Kontinuität abbilden und im Miteinander gemeinsam Bildungsprozesse anregen und verstetigen?
- Gibt es Partner:innen im Einzugsgebiet, wie zum Beispiel einen Kulturverein, durch den Kulturschaffende einen Bezug zu „unserer“ Schule bekommen und Impulsgeber:in, Projektdurchführende oder dauerhaft Lehrende und Betreuende für die Schule werden?
- Haben wir geklärt, welche Ressourcen uns unter dem Gesichtspunkt der Profilentwicklung möglicherweise neuen Entwicklungsspielraum geben?

## 5. Sich öffnen

Schule und insbesondere die ganztägig arbeitende Schule langweilt sich nie. Umso wichtiger ist die Entscheidung, sich für andere zu öffnen, um den daraus erwachsenden Mehrwert auch wirksam werden zu lassen. Das heißt, es beginnt mit der kleinsten Einheit. Eine Partnerschaft mit einer anderen Schule, die zum peer support eingeladen wird und Rückmeldung gibt, wodurch den Prozessbegleiter:innen mögliche blinde Flecken sichtbar gemacht werden.

Für die Entwicklung Kultureller Bildung sind darüber hinaus Netzwerkverbindungen sinnvoll und hilfreich. Zum einen, da auf diese Weise der Austausch mit anderen Schulen ganz besonders stark ist, um das vielfältige Feld in Schule und mit außerschulischen Partner:innen immer wieder neu auszuprägen. Andererseits geht es um die Kooperation mit den außerschulischen Akteur:innen selbst, die als Kulturschaffende und kulturelle Institutionen über große Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Schulen verfügen und für Schule neue und unerwartete Angebote zur Weiterentwicklung generieren können.

### **Wie wir uns öffnen können!**

Wichtig ist es, nicht mit den eigenen Begrenzungen zu leben, sondern durch einen lebendigen Austausch neue Impulse und Hinweise zur Weiterentwicklung zu bekommen. So ist es keine neue Erfindung, dass sich Bildungseinrichtungen unter dem Gesichtspunkt bestimmter Entwicklungsanliegen miteinander in Netzwerken zusammenschließen:

- Sind wir als Schulleitung und Ganztagsleitung bereit, mit der/dem Koordinator:in und einer Prozessbegleitung den Prozess des sich öffnenden Miteinanders offensiv anzugehen?
- Wie ist die Zusammenarbeit mit anderen Schulen und Bildungseinrichtungen aus dem lokalen Umfeld? Könnte ein Netzwerk regionaler Schulen durch die zielgerichtete Zusammenarbeit neue Chancen im Sinne von gemeinsamen Entwicklungsvorhaben für alle Schulen bieten? Könnten die Kinder so stärker von der kulturellen Vielfalt und durch gemeinsame Projekte profitieren?
- Gibt es ein geklärtes Miteinander der Bildungseinrichtungen, durch das die Lernorte im Sinne eines „System Leaderships“ auch Verantwortung für den gemeinsamen Bildungsauftrag in der Region übernehmen?

## Die Potenziale Multiprofessioneller Teams nutzen

Die Vielfalt der verschiedenen Akteur:innen in Schule, Ganzttag und einer Kooperationsinstitution ist zuweilen von der Komplexität ihrer Institutionen geprägt. „So haben Museen, Konzerthäuser, Opernhäuser, Theater speziell qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, deren zentrales Anliegen die Produktion ihrer je eigenen Kunst ist. Museen sammeln, archivieren und sind Orte der Forschung. Die Konzentration auf die Besucher oder gar die Definition eines eigenen Bildungsauftrags sind relativ neue Aufgaben. Das gilt ähnlich für große Musikhäuser oder Opern“ (Bergs-Winkels & Winkels 2023).

Und auch in Schulen gibt es die verschiedensten Professionen, neben der Verwaltung zum Beispiel Lehrer:innen, Erzieher:innen, Kindheitspädagog:innen, Sozialarbeiter:innen mit sehr unterschiedlichen Zeitkontingenten, Interessen und Ausbildungen. Die Zusammenarbeit in Multiprofessionellen Teams ist in Ganztagschulen inzwischen der Regelfall. „Die Ausgestaltung der multiprofessionellen Teams kann unterschiedlichste Formen annehmen. Zum einen ist die Öffnung für andere Professionen im Kernteam einer Einrichtung denkbar, aber auch die Vernetzung mit anderen Institutionen (zum Beispiel im Bereich der frühen Hilfen, mit sozialpädiatrischen Zentren, Museen etc.) ist möglich“ (Bergs-Winkels 2021, S. 102). Für multiprofessionell zusammengesetzte Teams bedeutet das, dass die Akteur:innen ihre eigenen Rollen, ihren fachlichen Hintergrund und ihre Potenziale im Hinblick auf die Zusammenarbeit reflektieren müssen.

Betrachtet man die aufgezeigten Möglichkeiten inhaltlicher und struktureller Ausgestaltung Kultureller Bildung an Ganztagschulen, zeigt sich, dass der Teamgedanke für die Umsetzung eine wichtige Rolle spielt. Interprofessionelle Zusammenarbeit ist dabei durch gegenseitige Unterstützung gekennzeichnet; dabei ergänzen sich die Kompetenzen der Partner:innen. Eine Arbeitsteilung auf Basis der Regeln der jeweiligen Professionen wird für ein Gelingen der Kooperation angestrebt.

Transprofessionelle Zusammenarbeit geht weiter im Rollenverständnis und braucht den Willen zum Überschreiten der eigenen Fähigkeiten und die Reflexion und Revision der eigenen Rolle. Die Zusammenarbeit zwischen Menschen aus unterschiedlichen Professionen wie Schule/Ganztagsbereich, Kunst, Museen, Musik etc. führt in der Regel zu einer unterschwellig transprofessionellen Zusammenarbeit. Dabei kann es auch zu erheblichen Rollenkonflikten kommen (Borchert & Deister 2022).

„Ein wesentliches Argument für multiprofessionelle Teams ist die passgenauere Bedarfsorientierung für Kinder und ihre Bedürfnisse. Einander ergänzende Fähigkeiten, das Ineinandergreifen unterschiedlicher fachlicher und persönlicher

Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte kann hier hilfreich sein. Die Gleichzeitigkeit gemeinsam getragener Ziele bei unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten, unterschiedlichen Kompetenzen und damit unterschiedlichen Herangehensweisen muss in diesem Kontext gestaltet werden und ist ein andauernder Prozess“ (Bergs-Winkels 2021, S. 105). Es geht aber nicht nur um die Bereitschaft und den guten Willen der Teammitglieder in multiprofessionellen Teams; auch die Rahmenbedingungen für die Kulturpädagogische Arbeit müssen strukturell und finanziell unterfüttert sein, um eine qualitative pädagogische Arbeit zu erreichen.

## Literatur

- Ackermann, H.; Retzar, M.; Mützlitz S. & Kammler, C. (2015): KulturSchule. Kulturelle Bildung und Schulentwicklung. Wiesbaden.
- Bergs-Winkels, D. (2021): Multiprofessionelle Teams in Kindertagesstätten – Chancen und Notwendigkeiten. In: M. Brodowski: Das Große Handbuch für Kita-Leitung. Köln, S. 101–114.
- Bergs-Winkels, D. & Winkels, P. (2023, im Druck): Kunst in der Kita – Chancen von lokalen Netzwerken für die ästhetische Bildung in Kitas. In: P. Strehmel & D. Ulber: Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management. Stuttgart.
- Borchert, J. & Deister, F. L. (2022): Wer macht was? Rollenverständnisse bei multiprofessioneller Zusammenarbeit in der Kulturellen Bildung am Beispiel von Musikunterricht. [www.kubi-online.de/artikel/wer-macht-was-rollenverstaendnisse-multiprofessioneller-zusammenarbeit-kulturellen-bildung](http://www.kubi-online.de/artikel/wer-macht-was-rollenverstaendnisse-multiprofessioneller-zusammenarbeit-kulturellen-bildung) (letzter Zugriff: 11.03.2023).
- Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel e. V. (2013–2023): kubi-online: Wissenstransfer für Kulturelle Bildung. [www.kubi-online.de/inhalt/kulturelle-bildung-online](http://www.kubi-online.de/inhalt/kulturelle-bildung-online) (letzter Zugriff: 11.03.2023).
- Kammler, C. (2009): Kulturelle Bildung in der Ganztagschule. In: S. Appel, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.): Leben – Lernen – Leisten. Jahrbuch Ganztagschule. Schwalbach, Taunus, S. 132–147.
- Kammler, C. & Lohmann, A. (2018): Kulturelle Bildung an Schulen. Konzeptionell gestalten – konkret verankern. Köln.
- Keuchel, S. (2007): Kulturelle Bildung in der Ganztagschule. Eine aktuelle empirische Bestandsaufnahme. Hrsg. Zentrum für Kulturforschung, Bonn. ARCult Media.

# Partizipation als Qualitätsdimension im Ganzttag

## *Denn ohne Kinder geht es nicht (gut)*

Christa D. Schäfer

„Das Mittagessen schmeckt nicht.“

„Ich finde es doof, dass wir auf dem Hof nirgends Fußball spielen dürfen.“

„Der Bio-Unterricht ist echt langweilig, immer nur so langweilige Themen.“

Der Ganzttag bedeutet für die Großen Kinder, dass sie einen Großteil des Tages in der Einrichtung verbringen. Finden sie dort Möglichkeiten, mit zu bestimmen und ihren Ganzttag mit zu gestalten, so steigen die Identifikation mit der Einrichtung und das Wohlfühl (vgl. UNICEF 2019).

Partizipation/Beteiligung ist eine wichtige Qualitätsdimension, der in Ganztagen unbedingte Aufmerksamkeit gebührt. In der UN-Kinderrechtskonvention ist das Recht von Kindern auf Partizipation eines der Leitprinzipien. Jedes Kind hat das Recht, seine Gedanken frei zu äußern. Die Meinung der Kinder soll bei allem, was sie direkt betrifft, beachtet werden.

Dabei können Kinder und Jugendliche in unterschiedlicher Intensität beteiligt werden. **Informieren, mitsprechen lassen, die Mitbestimmung und die Selbstbestimmung**, das sind die **vier Stufen der Partizipation**. Für den Ganzttag gibt es nicht die eine geeignete Beteiligungsform, sondern je nach Situation kann eine der Möglichkeiten die passende Wahl sein. Die Stufen sind ebenfalls dem Alter und der Erfahrung der Schüler:innen entsprechend anzupassen.

Partizipation im Ganzttag kann und muss in verschiedenen Bereichen erfolgen: im Unterricht, in der Klasse der Gesamtorganisation und auch in Belangen, die das Umfeld betreffen. Es gibt **formale und repräsentative Formen der Beteiligung**, wie zum Beispiel die Arbeit in der Schüler:innen-Vertretung. **Offene und basisdemokratische Beteiligungsformen** findet man im Klassenrat/Kinder- rat und in anderen Aushandlungsrunden. **Projektorientierte Formen** haben ihren Ort zum Beispiel in Zukunftswerkstätten. Und **problemlösende partizipative Formen** finden im Rahmen von Projekten wie etwa der Schüler:innen-Mediation und in durch Schüler:innen betreuten Hausaufgabenprojekten statt.

Neuere Literatur zur Partizipation spricht auch von **vier Prozessdimensionen der Partizipation**. Hier geht es um die Intensität und die Verbindlichkeit der Einflussnahme, um die zeitliche Organisation der Partizipation, um die Reichweite und um die Formen der Einflussnahme (Wagner 2013, S. 20). Bei der **Intensität und Verbindlichkeit** geht es darum, ob die Kinder und Jugendlichen lediglich Zuhörer:innen sind und informiert werden oder ob sie tatsächlich verbindlich über Entscheidungsmacht verfügen. Die **zeitliche Organisation** sagt etwas darüber aus, ob eine Partizipation lediglich einmalig ist oder ob sie in den Alltag integriert und damit dauerhaft installiert ist. Zur **Reichweite der Partizipation** wird im Fachdiskurs häufig die Frage aufgeworfen, ob Kinder in allen sie „direkt betreffenden Angelegenheiten“ partizipieren sollten oder auch in darüber hinausgehenden Angelegenheiten. Und die **Formen der Einflussnahme** können direkt oder auch indirekt sein. Dabei läuft die indirekte Partizipationsform zum Beispiel über eine:n gewählte:n Sprecher:in und die direkte Form über den Klassenrat/Kinderrat, in dem alle Kinder gleichberechtigt mitsprechen und bestimmen.

## Faktoren der Partizipation im Ganzttag

Verbringen Kinder und Jugendliche mehr Zeit in der Einrichtung, so bedeutet das noch lange nicht auch mehr Partizipation. Dabei sind gerade das Mitsprechen und die Mitbestimmung ganz entscheidende Faktoren, damit sich Kinder und Jugendliche im Ganzttag wohlfühlen.

Ganztagsangebote, in denen die Schüler:innen viel Zeit ihres Tages verbringen, sollten verschiedene oder sogar alle der beschriebenen Formen der Partizipation aufgreifen und gewährleisten. Dabei gibt es kein „Rezept“ für die Schüler:innen-Beteiligung. Die Möglichkeiten der Umsetzung sind vielmehr stark abhängig von den Rahmenbedingungen des jeweiligen Ganztagsangebots.

Wichtige Faktoren, die bei der Art der Partizipation berücksichtigt werden sollten, sind die Größe der Einrichtung, die Vorerfahrungen der Schülerschaft, das Pädagogische Profil der Einrichtung, die Infrastruktur und die Räumlichkeiten, mögliche Kooperationspartner:innen und die finanzielle Ausstattung. Mit anderen Worten: Die Partizipation muss zur Einrichtung passen!



Lehrkräfte und Pädagog:innen müssen sich ferner darüber im Klaren sein, dass Partizipation auch bedeutet, Macht „abzugeben“ und damit, den Kindern mehr zuzutrauen. In Ganztagsangeboten arbeitet meist ein multiprofessionelles Team von Pädagog:innen. Sozialarbeit kann Partizipationsprojekte anleiten und auf den Weg bringen. Lehr- und sozialpädagogische Fachkräfte können sich gegenseitig unterstützen. Die Leitung der Einrichtung muss Partizipation ermöglichen.

## Von Schüler:innen bevorzugte Themen zur Mitbestimmung

Bereits 2013 konnte in einer Umfrage mit 14- bis 17-Jährigen herausgefunden werden, bei welchen Themen Schüler:innen mitbestimmen wollen (Becker 2014, S. 21 ff.). Hier die dort benannte Rangfolge:

1. Die **Gestaltung des Unterrichts** (Lerninhalte, Lernmethoden, Zeit, Wahl von Kursen und Fächern, Gestaltung der Notenvergabe)
2. Mitbestimmung **bei organisatorischen Abläufen** (Zeit und Länge der Pausen, Stundenplan, Länge der Unterrichtsstunden, Beginn des Unterrichts)
3. Angebot von **Arbeitsgruppen**, Gestaltung der **Hausaufgaben**, Themen/Umfang von **Klassenarbeiten**
4. Das **Mittagessen**
5. Mitbestimmung bei der **Hof- und Raumgestaltung**, bei **Ausflügen und Fahrten**, bei der **Auswahl der Lehr- und Fachkräfte**, bei **sportlichen Aktivitäten**, bei der **Einrichtungsordnung**, bei **Anschaffungen** oder der **Klassenstärke**.

Im Unterschied dazu zeigt die aktuelle Kinderforschung, „dass die Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule auf niedrigem Niveau verharren“ (World Vision-Kinderstudie 2018).

## Voraussetzungen für die Partizipation

Soll Partizipation im Ganzttag gelingen, so sind verschiedene Voraussetzungen nötig. Dabei liegt die Hürde zum Start in einen partizipativen Ganzttag eher niedrig. Bereits mit einem Projekt in einem kleinen Bereich kann Partizipation gestartet werden, und sie wird sich ausweiten und wachsen. Die **Beteiligung wächst gut** bei folgenden Voraussetzungen:

- **Positive Grundhaltung der Pädagog:innen:** Sie sollten in Partizipationsprozessen offen für die Bedürfnisse, Meinungen und Fähigkeiten der Schüler:innen sein und brauchen Geduld für längere Prozesse. Und natürlich ist auch eine Portion Konfliktfähigkeit von großem Vorteil.
- **Langfristiges Denken:** Partizipation erfordert Langfristigkeit. Soll zum Beispiel der Außenbereich umgebaut werden, so benötigt es nicht nur den/die Architekt:in, sondern auch einen Ideen- und Planungsprozess mit den Kindern, der lange vor der Beauftragung der architektonischen und baulichen Leistung durchgeführt werden muss.
- **Widerstände berücksichtigen:** Nicht alle Beteiligungsprozesse stoßen gleich von Anfang an auf Wohlwollen bei den Pädagog:innen. Dadurch, dass diese Prozesse Zeit und Energie benötigen, dauert es mitunter länger, bis Entscheidungen gefällt werden. Und wenn es dann noch Entscheidungen sind, die einige der Pädagog:innen so nicht gefällt hätten, dann kann Unmut aufkommen.
- **Unterstützung durch die Leitung:** Sie kann Partizipation ermöglichen oder auch verhindern. Durch ihr Agieren können Leitungen Zeit schaffen, Raum ermöglichen und Strukturen geben, damit Beteiligungsprozesse gelingen können.
- **Information für alle:** Es ist wichtig, partizipative Prozesse gemeinsam im Kollegium bzw. im Team in einer Konferenz oder auf einem Studientag zu besprechen. So wissen alle Bescheid, kennen die Rahmenbedingungen, können mitdenken und gegebenenfalls unterstützen.

## Wege zum Aufbau von Partizipation

Es ist günstig, die Partizipation „von unten her“ aufzubauen. Das bedeutet, auf Klassen- oder Gruppenebene zu beginnen und erst dann auf die klassenübergreifende Ebene überzugehen.

Kinder sollten langsam an die Beteiligung herangeführt werden, Jugendlichen kann mehr zugetraut werden. Formen wie der Klassenrat, die Schüler:innen-Ver-

betreuung, die Schüler:innen-Mediation, aber auch andere Projekte erfordern die Anleitung durch Erwachsene.

Da heißt es, sich kundig zu machen und vielleicht einen Besuch in einer Nachbareinrichtung zu absolvieren, die die Partizipation bereits in einem größeren Umfang lebt. Eine weitere Möglichkeit ist ein Studientag, auf dem der derzeitige Ist-Stand erhoben wird, um dann mit Ideen gefüttert zu werden und mit einem Plan zur Umsetzung der Partizipation zu enden.

Idealerweise steht das gesamte Team eines Ganztags hinter der Partizipation. Pädagog:innen denken über ihre Haltung nach, Leitungen schaffen den Rahmen für die Partizipation, und alle gemeinsam setzen Beteiligungsprojekte zusammen mit den Kindern um.

Die Beteiligungsprojekte sollten sich auf den gesamten Tag beziehen. Nicht nur im Nachmittagsbereich, auch im Vormittagsbereich und in allen anderen Bereichen von Ganztagen sollten die Projekte zur Beteiligung stattfinden. Letztlich gehen dann irgendwann die Projekte in den geregelten Ablauf über, verlieren ihre zeitbegrenzte Betonung und gehen in der Organisation des Ganztags auf.

## Tätigkeitsformen der Pädagog:innen

Es gibt **fünf verschiedene Tätigkeitsformen**, die Pädagog:innen im Ganzttag **in Bezug auf die Partizipation** übernehmen sollten (Becker 2014, S. 33).

**Anbieten:** Die Pädagog:innen halten sich zurück, erfragen die Bedürfnisse der Kinder und machen anschließend Angebote.

**Beraten:** Die Pädagog:innen geben den Kindern alle zur Beteiligung erforderlichen Informationen. Ferner unterstützen sie die Kinder, damit es diesen möglich ist, ihre eigenen Entscheidungen zu treffen.

**Unterstützen und ermutigen:** Die Pädagog:innen stärken die Kinder, selbst Verantwortung zu übernehmen. Ferner machen sie ihnen Mut und geben Zuversicht.

**Anerkennen der eigenständigen Lernwege:** Die Pädagog:innen akzeptieren die Wege der Kinder, auch wenn diese unkonventionell und unüblich sein sollten.

**Rückmeldung und besprechen:** Die Pädagog:innen beobachten die Lernwege der Kinder, melden ihre Beobachtungen zurück und beraten im Hinblick auf den weiteren Lern-, Entwicklungs- oder Projektweg.

## Eine Auswahl an Partizipationsmöglichkeiten

Im gesamten Verlauf eines Ganztags gibt es Möglichkeiten für die Partizipation der Großen Kinder. Hier einige Vorschläge und Ideen zur Umsetzung:

In verschiedenen Schulgesetzen ist verankert, dass Schüler:innen ihrem Alter entsprechend über die Unterrichtsplanung ihrer Lehrkräfte zu informieren und **an der Gestaltung des Unterrichts und sonstiger Veranstaltungen zu beteiligen** sind. Das betrifft sowohl die Auswahl des Lehrstoffes als auch die Bildung von Schwerpunkten, die Reihenfolge einzelner Themen und die Anwendung bestimmter Unterrichtsformen. Schüler:innen müssen Vorschläge machen dürfen, und dann heißt es, in das gemeinsame Gespräch zu gehen. Ein Beispiel soll dies demonstrieren. Schmetterlinge, Bienen, Hummeln, Wespen, Marienkäfer, Maikäfer, Grüne Stinkwanzen – es gibt viele Insekten, über die man sprechen kann. Warum also nicht die Schüler:innen beteiligen, ergründen, welche Insektenart sie interessiert und woran sie arbeiten möchten. Können sich Schüler:innen ihre Lernpakete selber aussuchen, so ist das Lernen effektiv und macht sogar noch Spaß.

Projektwochen werden oft von den Pädagog:innen geplant, und mitunter sind dann die Themen wenig attraktiv für die Kinder. Dabei gibt es Einrichtungen, die die **Projektstage komplett in Schüler:innenhand** geben. In diesem Fall organisieren die Kinder Workshops und Projekte für andere Kinder zu selbst gewählten Themen.

Und wie sieht es mit dem Mittagessen aus? Wer sucht den Caterer aus? Wer entscheidet über den Essensplan? Können Kinder Feedback zur Qualität geben? Ein großes Thema, das unbedingt bei der Partizipation im Ganztage mitgedacht werden muss. Eine Arbeitsgruppe oder eine **Essensplankommission, bestehend aus Kindern und Lehrkräften**, könnte an dieser Stelle sowohl Gesundheit als auch Wohlfühl bei allen Beteiligten unterstützen.

## Klassenrat – Partizipation als Modell

Der Klassenrat findet idealerweise einmal in der Woche statt. Hier können die Kinder all das besprechen, was ihnen wichtig ist. Zwischenmenschliches, Organisatorisches, Politisches, Schulrelevantes, Lernthemen – all das kann Thema im Klassenrat sein. Inzwischen ist der Klassenrat zum Klassiker unter den demokratiepädagogischen Methoden geworden, er ist quasi Partizipation als Modell.

Es gibt im Klassenrat Beauftragte für verschiedene Aufgaben, die von Schüler:innen übernommen werden. Die Kinder sind Moderator:innen, führen das



© Ludger Pesch

Protokoll, sind für die Regeleinhaltung und den Überblick über die Zeit verantwortlich, erstellen die Tagesordnung und die Redeliste und sorgen für Feedback. Die Beauftragten übernehmen die Aufgabe für eine bestimmte Zeit, danach wechselt die Zuständigkeit, damit alle Kinder der Klasse die Aufgaben erlernen können.

Der Klassenrat fördert das demokratische Verständnis und die Beteiligung der Kinder an wichtigen Entscheidungen, die ihr Leben im Ganzttag betreffen. Durch die Möglichkeit, ihre Meinung zu äußern und an der Gestaltung ihres Alltags mitzuwirken, lernen die Kinder, Verantwortung zu übernehmen und ihre Ideen und Anliegen zu vertreten. Der Klassenrat kann auch dazu beitragen, dass die Kinder lernen, Konflikte friedlich und konstruktiv zu lösen sowie respektvoll und fair miteinander umzugehen. Auf diese Weise hilft der Klassenrat dabei, dass sich die Kinder in ihrer Klasse wohler fühlen und ein positives Einrichtungsklima entsteht.

## Kindermediator:innen – Partizipation pur

Mediator:innen gestalten als allparteiliche Dritte den Lösungsprozess in einem Konflikt. Die Mediation ist ein wertvolles Verfahren, das Kindern, Pädagog:innen und Eltern die Möglichkeit gibt, sich die Sichtweise der jeweiligen anderen Partei anzuhören und eine gemeinsame Basis zu finden.

Bei der Mediation geht es jedoch nicht nur um die Lösung von Konflikten, sondern auch darum, Beziehungen aufzubauen und zu lernen, effektiv zu kommunizieren. Die Mediation bietet einen sicheren Ort, an dem Menschen offen und ehrlich über die Konflikte sprechen können, die ihnen Schwierigkeiten bereiten. Mediation kann allen am Konflikt Beteiligten die Möglichkeit geben, Verständnis zu gewinnen und konstruktive Strategien zur Lösung zu entwickeln. Kinder werden dabei unterstützt, Verantwortung für ihr eigenes Handeln zu übernehmen, positive Beziehungen zu anderen Kindern und den Pädagog:innen aufzubauen sowie die Fähigkeit zu entwickeln, Konflikte selbstständig zu lösen.

Werden Kindermediator:innen ausgebildet, so unterstützen diese dabei, die Konflikte von anderen Kindern zu klären. Das ist ein Projekt im Sinne des Peer-Learnings, also Partizipation pur.

## Beschwerdestellen in Einrichtungen

Wenn Kinder, Jugendliche und Erwachsene lange Zeit im Ganztage beieinander sind, gibt es vielfältige und unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen. Auch wenn Konflikte bereits im Klassenrat oder in der Mediation geklärt werden können, so bleiben Missverständnisse, Kritik, Diskriminierungssituationen etc., die keinen Rahmen zur Bearbeitung haben.

In diesen Fällen ist eine Beschwerdestelle ein wichtiger Bestandteil des Ganztags, um ein sicheres und gerechtes Lernumfeld zu schaffen. Auf diese Weise können alle Mitglieder der Gemeinschaft von einem sicheren Ort profitieren.

## Allgemeine Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen

Der Nationale Aktionsplan „Für ein kindergerechtes Deutschland“ hat sich bereits von 2005 bis 2010 mit der Qualität von Beteiligungsprozessen auseinandergesetzt. Daraus sind Qualitätsstandards entstanden, die im Folgenden vorgestellt werden. Natürlich vollzieht sich die Umsetzung der Qualitätsstandards in einem

kontinuierlichen Prozess, und nicht alle Standards müssen von Anfang an erfüllt sein. Erst im Laufe der Zeit werden sie vollständig. **14 Qualitätsstandards** sind für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen entwickelt worden (BMFSFJ 2015, S. 12 ff.):

1. Beteiligung ist gewollt und wird unterstützt; es entsteht eine Partizipationskultur.
2. Beteiligung ist für alle Kinder und Jugendlichen möglich.
3. Von Anfang an sind Ziele und Entscheidungen transparent.
4. Es gibt Klarheit über Entscheidungsspielräume.
5. Die Informationen sind verständlich, die Kommunikation ist gleichberechtigt.
6. Kinder und Jugendliche wählen für sie relevante Themen aus.
7. Die Methoden sind attraktiv und zielgruppenorientiert.
8. Es werden ausreichende Ressourcen zur Stärkung der Selbstorganisationsfähigkeit zur Verfügung gestellt.
9. Die Ergebnisse werden zeitnah umgesetzt.
10. Es werden Netzwerke für Beteiligung aufgebaut.
11. Die Beteiligten werden für Partizipation qualifiziert.
12. Partizipationsprozesse ermöglichen persönlichen Zugewinn.
13. Das Engagement wird durch Anerkennung gestärkt.
14. Partizipation wird evaluiert und dokumentiert.

## Partizipation trägt zur Verbesserung des Einrichtungsklimas bei

Je mehr Partizipation in einer Einrichtung stattfindet und je besser die Partizipation funktioniert, desto höher die Zufriedenheit aller in der Einrichtung. Beteiligung ermöglicht Handlungs- und Entscheidungsräume. Beteiligung eröffnet jedoch auch Begegnungs- und Kommunikationsgelegenheiten. So entstehen gegenseitige Wertschätzung und Akzeptanz. Jetzt kann sich das Einrichtungsklima verändern und verbessern.

Verschiedene Studien zeigen, dass es eine Wechselwirkung zwischen der Bereitschaft zur Mitwirkung bei den Schüler:innen und einem partizipationsfreundlichen Klima an der Einrichtung gibt. Haben Pädagog:innen eine partizipationsfreundliche Haltung, so ist auch Partizipation eher möglich. Ist Partizipation möglich, so wird das Einrichtungsklima als positiv wahrgenommen.

Partizipation durchdringt alle Bereiche des Lebens im Ganzttag. Zudem sind die Kinder Expert:innen in Bezug auf die Einrichtung. Damit verfügen sie über

gute Voraussetzungen, die Gestaltung des Ganztags mit zu bestimmen. Die Partizipation kann auf diese Weise sogar zu einem Motor von Ganztagsentwicklung werden.

## Literatur

- Bartz, A. et al. (2022): Praxis der Kinderrechte an deutschen Schulen. Eine Zwischenbilanz. Frankfurt a. M.
- Becker, Helle und die Serviceagentur ganztätig lernen NRW (2014): Partizipation von Schülerinnen und Schülern im Ganztag. Heft 27, 10. Jahrgang.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2015): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. [www.bmfsfj.de/resource/blob/94118/c49d4097174e67464b56a5365bc8602f/kindergerechtes-deutschland-broschuere-qualitaetsstandards-data.pdf](http://www.bmfsfj.de/resource/blob/94118/c49d4097174e67464b56a5365bc8602f/kindergerechtes-deutschland-broschuere-qualitaetsstandards-data.pdf) (letzter Zugriff: 15.03.2023).
- Huffmann, J.-F.; Pesch, L. & Scheffler, A. (Hrsg.) (2022): Gelingende Partizipation. Frankfurt a. M.
- Schäfer, Ch. (2015): Die partizipative Schule. Mit innovativen Konzepten zur demokratischen Schulkultur. Köln.
- Sturzenhecker, B. (2005): Begründungen und Qualitätsstandards von Partizipation – auch für Ganztagsschulen. *Jugendhilfe aktuell* 2(2), 30–34.
- UNICEF Kinderrechte-Befragung (2019): [www.unicef.de/\\_cae/resource/blob/203480/978a77a60948bedc3dc07e6388021029/zusammenfassung-umfrage-data.pdf](http://www.unicef.de/_cae/resource/blob/203480/978a77a60948bedc3dc07e6388021029/zusammenfassung-umfrage-data.pdf) (letzter Zugriff: 07.03.2023).
- Wagener, A. L. (2013): Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen: Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure. Weinheim und Basel.
- Walther, B.; Nentwig-Gesemann, I. & Fried, F. (2021): Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen. Gütersloh.
- World Vision-Kinderstudie (2018): Kindern eine Stimme geben. [www.worldvision.de/informieren/institut/vierte-kinderstudie](http://www.worldvision.de/informieren/institut/vierte-kinderstudie) (letzter Zugriff: 09.03.2023).



# „Wenn ich laufe, springe, renne, dann fühle ich mich richtig frei“

## *Bewegung und Körpererfahrung als Grundlagen der Entwicklung*

Ludger Pesch

Kinder wissen intuitiv, dass sich Bewegung günstig auf ihre Entwicklung auswirkt. „Warum gehen Kinder an keiner Treppe vorbei, umgehen keine Mauer und lassen keinen Ball an der Seite liegen? Auch wenn es anstrengend ist – sie umgehen das Leichte, suchen das Schwierige, fühlen sich durch Hindernisse geradezu herausgefordert“ (Zimmer 2015, S. 7).

Bewegung ist Voraussetzung nicht nur für die körperliche Entwicklung. Die Neurologie zeigt, dass sie zusammen mit reichhaltigen Wahrnehmungsreizen eine zentrale Bedeutung für die Vernetzung von Nervenzellen hat, was die Entwicklung des Zentralen Nervensystems vorantreibt. „Wissen entsteht nur in einem ganzkörperlichen Austausch mit der Welt. Mit ihrem ganzen Körper müssen die Kinder auf die Wissensanlässe zugehen. Ausgerechnet eine Wissensdisziplin betont das heute, von der man sich die Überwindung solch weichen Denkens nicht erwartet hätte: die Hirnforschung“ (Elschenbroich 2001, S. 48).

Die kindliche Aneignung von Welt ist auf Körpererfahrung angewiesen. Körpererfahrung ist die Grundlage und der Motor für die Integration der verschiedenen Sinnesbereiche. Das Bild, das sich ein Kind von sich selbst macht, ist geprägt von der Weise, wie es sich über seinen Körper und seine Sinne der Welt nähert und mit ihr auseinandersetzen kann. Aber auch die Entwicklung des Denkens, der Emotionen und des Selbstbildes ist an Handlung gebunden. Ein gesundes Aufwachsen von Kindern ist also dann möglich, wenn gute Voraussetzungen für die Entwicklung in einer ganzheitlichen Perspektive gegeben sind, die körperliche, geistige, soziale und emotionale Prozesse einschließt.

Gesundheit wird deshalb von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) als Zustand vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens definiert. Da Kinder vor allem körperlich-sinnlich wahrnehmen, bilden körperliches und

psychosexuelles Wohlbefinden eine Voraussetzung für seelische Gesundheit und sind darüber hinaus die Grundlage für viele Bildungsprozesse.

Kinder brauchen zum Aufbau eines gesunden Körpers mehr Bewegung als der Erwachsene zum Erhalt seiner Gesundheit. Auch im späteren Kindesalter bleibt die Verbindung von Körperbewegung und emotionalem Ausdruck bestehen. Auch Große Kinder zappeln vor Freude, werfen sich vor Wut auf den Boden und rennen weg, wenn sie Angst haben. In-Bewegung-Sein kann als Grundprinzip alles Lebendigen verstanden werden.

Diese Grundaussagen beziehen sich sowohl auf behinderte als auch auf nichtbehinderte Kinder, auf Vorschulkinder wie auch auf Kinder im Schulalter, auf Mädchen und Jungen. „Das in Bewegungsaktivitäten eingelagerte, Erfahrung ermöglichende und stimulierende Potenzial gilt für alle Kinder gleichermaßen (Hunger 2022, S. 18). Wobei Studien darauf hinweisen, dass mit steigendem Alter Kinder geschlechtsbezogen unterschiedlich motorisch wie sozial gefördert werden, wobei je nach Kontext mal das mit Stärke assoziierte „männliche“, mal das mit Bewegungskontrolle verbundene „weibliche“ Verhalten mehr Wertschätzung erhält.

## Notwendigkeit bewegungsfreudiger Gestaltung des Ganztags

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 infolge verstärkten Medienkonsums ein Verlust an Beweglichkeit und bewegungsfördernden Kontakten feststellen (vgl. KIM-Studien 2020).

Doch die Bewegungsinteressen von Kindern stoßen auch oft an die von Erwachsenen gesetzten Grenzen. Diese Grenzen resultieren dabei häufig nicht aus der bewussten Entscheidung, Bewegung zu unterbinden, sondern aus im Augenblick nicht bewussten Affekten wie der Angst vor Kontrollverlust, Ekelgefühlen oder auch wegen bestimmter Vorstellungen darüber, wie man sich angemessen verhält. Damit nimmt man Kindern die Gelegenheit, durch die Bewältigung risikanter Situationen Sicherheit zu gewinnen und damit Unfallschäden vorzubeugen. „Stubenhocker leben gefährlich“, hieß es deshalb in der Berichterstattung



© Ludger Pesch

über Untersuchungen gefährlicher Unfälle im Kindesalter. (Es gilt aber genauso in der Erwachsenenmedizin und wird heute auf vielfältige Beschwerden bezogen, die aus vorwiegend sitzender Tätigkeit resultieren).

Beweglichkeit, Ausdauer, Koordinationsvermögen und Kondition sind seit Jahren rückläufig. Heute werden bei rund 20 Prozent der Kinder bei Schuleintritt erhebliche motorische Defizite diagnostiziert. Dies bedeutet zum Beispiel, dass die Kinder nicht mehr rückwärts laufen, balancieren oder auf einem Bein stehen können. „Die Trennung zwischen ‚geistig‘ und ‚physisch‘ geht nicht selten Hand in Hand mit der Ansicht, die Aktivitäten unseres Körpers seien weniger wertvoll, weniger spezifisch als Lösungsroutinen, die sich abstrakter Systeme wie Sprache und Logik bedienen“ (Gardner 2001, S. 193).

Zwar wird Kindern in der Regel ein Bewegungsraum zugebilligt, aber schon im Kindergarten und oft noch im Hort wird im Hinblick auf eine vermeintliche Schulreife das „Stillsitzen“ eingeübt, wie es in selbstkritischer Absicht von einer aufmerksamen Fachkraft geschildert wird: „So richtig stillsitzen kann ich nicht“, verrät uns Thorsten. [...] Kaum ein Kind schafft es tatsächlich, in der von Erwachsenen vorgesehenen Weise, d. h. gerade, mit den Füßen auf dem Boden, am Arbeitstisch zu sitzen“ (Gallmann 2015, S. 24). Der (meist männliche) „Zappel-

philipp“ im Schulalter ist das Urbild des unangepassten Kindes. Überspitzt ausgedrückt könnte man sagen, dass „Sitzenbleiben“ das Regelereignis in der traditionellen Schule darstellt.

Dabei ist im genetischen Reifungsprogramm jedes Kindes der „Zappelphilipp“ eingebaut, um die notwendigen Bewegungsanreize sicherzustellen. Kinder sind nicht für das Stillsitzen geschaffen. Schon Emmi Pickler und ihre Mitarbeiter:innen fanden heraus, dass sich kleine Kinder nicht länger als zweieinhalb Minuten in der derselben Position befinden (vgl. Aly & Werner 2015, S. 16). Dordel und Welsch konstatieren „ein hohes Bewegungsbedürfnis, das – generell im Kindesalter – biologisch begründet ist durch ein Überwiegen von Erregungsprozessen im Zentralnervensystem. Dieses sichert ein Fortschreiten der körperlichen und motorischen Entwicklung, indem insbesondere dem Bewegungsapparat die für seine Entwicklung notwendigen Reize zukommen (Dordel & Welsch 2000 zitiert nach: Bittmann 2006, S. 9). Selbstbestimmte Bewegung dagegen fördert die Ausschüttung von Glückshormonen, fördert Wille, Konzentrations- und Ausdauerfähigkeit.

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“ (ebd., S. 25). Bewegungshindernisse können physisch bestehen, zum Beispiel durch zu umfangreiche Möblierung, pädagogisch aber durch bewegungshemmende Regeln wie pauschale Verbote von Rennen oder Springen.

Für die Gesundheit riskante Lebensgewohnheiten des Erwachsenen werden häufig im frühen Kindesalter vorgeprägt (vgl. Bittmann 2006, S. 6). Bewegungsförderung als Gesundheitserziehung umfasst deshalb neben vielfältigen Bewegungsanregungen auch eine gesunde Ernährung sowie ein Bewusstsein für eine gesunde Umwelt.



© Ludger Pesch

## Möglichkeiten der Bewegungsförderung

Um eine **Bewegungsbaustelle** in den Alltag des Ganztags zu integrieren, braucht es nicht mehr als leere Getränkeboxen und einige leichte Bretter (z. B. aus Kiefern-, Fichten- oder Lindenholz). Holzelemente aus Nadelholz werden vor dem Außeneinsatz mit chemiefreien Verfahren (ölen oder lasieren) imprägniert, bei Laubholzarten kann das entfallen. Damit können die Kinder auf dem Rasen oder auf Sandflächen einen für sich geeigneten Parcours bauen, der täglich auf- und umgebaut werden kann. Der Parcours bietet je nach Aufbau Gelegenheiten zum Klettern, Balancieren, Springen oder Wippen, was die meisten Kinder mit Lust angehen. In der Phase eines intensiven Knochenwachstums setzt er die Bewegungsreize, die notwendig sind, um mit 25 Jahren eine ausreichende Knochenstabilität als Basis für lebenslange Skelettgeseundheit zu erreichen.

Im weitgehend selbstbestimmten Gestalten der Bewegungsbaustelle können Kinder auch lernen, welche Effekte ihr Handeln hat (Selbstwirksamkeit). Im



Umgehen mit Gegenständen, die den Kindern zur freien Gestaltung überlassen werden, kann das gegenseitige Vertrauen zwischen Kindern und Erwachsenen wachsen und damit die Grundlage für eine tragfähige pädagogische Beziehung.

Große Kinder brauchen angesichts eines ganztägigen, öffentlichen Lebens- und Bildungsortes auch **Nischen, Höhlen, Hängematten**, in die sie sich gelegentlich allein oder in kleinen, selbstgewählten Gruppen zurückziehen können. Auch ein kleiner Raum, bisher vielleicht nur als Abstellraum benutzt, kann dazu dienen.



Eine rot/grüne Signalkarte an der Tür zeigt an, ob das Öffnen von außen erlaubt oder unerwünscht ist. Die Pädagog:innen bekommen das Recht zugestanden, auch bei rotem Signal in den Raum/Schrank zu schauen, „aber nur, wenn ihr es gar nicht mehr anders aushaltet“. (Dies ist mit der „Aufsichtspflicht“ ohne weiteres vereinbar, siehe Seite 67).

Wichtig im Ganzttag ist auch, dass die Kinder die Einrichtung verlassen können – nach abgesprochenen Regeln und anfänglich notfalls in Begleitung, um **in der Umgebung bewegungsfreudige Plätze** zu suchen. Dazu gehören von einzelnen Kindern geführte Exkursion nach dem Motto „Ich kenne da einen Ort...“. Diese Unternehmungen stärken nicht nur das Selbstbewusstsein der Kinder, sondern können auch die Ortskenntnis der Pädagog:innen erhöhen. Hilfreich dafür ist es, sich nicht zu sehr auf das Erreichen des Ziels zu fixieren. Denn hier ist im Wortsinne bereits der Weg das Ziel, wenn die Kinder auf der Strecke schon Gelegenheiten zum Balancieren, Hüpfen und Klettern entdecken.

Für eine gute Schulkultur sind **in den Alltag integrierte Momente von Bewegung** wie die des körperlichen Well-Beings günstig, zum Beispiel eine Klopfmassage im Kreis während der Kinderbesprechung oder Vertrauensübungen mit geschlossenen bzw. verbundenen Augen.

## Zur räumlichen und materiellen Ausstattung

Für die materielle Gestaltung gilt hier wie so oft der Grundsatz, dass „weniger mehr“ sein kann. Räume sollten deshalb eher **sparsam und gleichzeitig leicht umgestaltbar** möbliert sein. Kinder brauchen sowohl kleine Räume für den Rückzug als auch große, möglichst „leere“ Räume zur Entwicklung ihrer Motorik; beides ist außer in den umbauten Innenräumen oft leichter im Außenbereich zu finden, wo es dann auch lautstark zugehen darf. **Möglichkeiten zu grobmotorischen Bewegungen** wie Schaukeln, Rutschen oder Rennen sollten häufig und nicht nur in einem nur gelegentlich zugänglichen Bewegungsraum gegeben sein.

Für die Bewegungsförderung sind vor allem **folgende Materialien** nützlich:

- Großgeräte (Kästen, Matten, Bänke, Kombinationsgeräte zum Klettern und Balancieren), die auch miteinander kombiniert und in Gerätlandschaften eingebunden werden können
- Kleingeräte (Reifen, Bälle, in verschiedenen Größen und aus unterschiedlichem Material, Seile, Stäbe, Tücher, Sandsäckchen und Schaumstoffteile)
- Psychomotorische Geräte (Rollbretter, Pedalos, Halbkugeln, Schwungtuch), die besondere Herausforderungen an das Gleichgewicht und die Koordination stellen
- Roll- und Fahrgeräte (z. B. Rollschuhe, Roller, Laufräder und Fahrräder), die vor allem das Außenspielgelände beleben und das Bewegungsrepertoire der Kinder erweitern
- Bauelemente, die aus ausrangierten Gebrauchsmaterialien (z. B. Brettern, Autoreifen, Getränkekisten, Dränagerohren) bestehen und drinnen wie draußen zum selbstständigen Bauen und Sich-Bewegen genutzt werden können

Förderlich für jede Entwicklung, die körperliche Koordination, Gleichgewichtssinn und Fokussierung der Sinne erfordert, ist die **Bewältigung von Höhenunterschieden**. Hierzu eignen sich Rampen, Treppen, Leitern oder Kletterseile. Solche Gelegenheiten sollten sich sowohl drinnen wie draußen finden. Drinnen können deshalb Treppen sowohl Stockwerke als auch den Fußboden mit einem höhergelegenen Ausguck verbinden.

Das in aller Regel flache und versiegelte Außengelände lässt sich mit Hügeln und Höhlen zu einem abenteuerlichen Gelände umgestalten. Im Außengelände ist über die künstlichen Spielgeräte wie Schaukeln und Rutschen hinaus der Erlebniswert durch eine naturnahe Gestaltung mit Bäumen, Sträuchern und Wasserstellen zu steigern. Diese bietet Möglichkeiten zu riskanten Spielen, zum Sich-Verstecken, allein oder in kleinen Gruppen, oder auch zum Ausruhen.



## Literatur

- Aly, M. & Werner, A. (2015): Bewegung in der Krippe. Unterstützung der selbständigen Bewegungsentwicklung nach Emmi Pickler. TPS 06/2015, 16–21.
- Bittmann, F. (2006): Bedeutung von Bewegung und Raum in der Kindertagesstätte für die kindliche Entwicklung. Gutachten für das MBSJ Brandenburg. [https://mbsj.brandenburg.de/media\\_fast/6288/gutachten\\_bedeutung\\_bewegung\\_kita.pdf](https://mbsj.brandenburg.de/media_fast/6288/gutachten_bedeutung_bewegung_kita.pdf) (letzter Zugriff: 01.01.2023).
- Elschenbroich, D. (2001): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München.
- Enderlein, O. (2020): Alterstypische Lebensthemen und Bedürfnisse von ‚Großen Kindern‘ und ihre Bedeutung für die Entwicklung. In: Plehn, M. (Hrsg.): Qualität in Hort, Schulkindbetreuung und Ganztagschule. Freiburg/Br., S. 114–132.
- Gallmann, A. (2015): „Wenn ich laufe, springe, renne, fühle ich mich frei!“ Bewegte Kinder im Grundschulalter. TPS 06/2015, 24–27.
- Gardner, H. (2002): Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart (Originalausgabe erschienen 1999).
- Hunger, I. (2022): Bewegung im Kontext frühkindlicher Bildung und Gesundheitsförderung. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München.
- KIM (Kindheit – Internet – Medien)-Studie 2020: [www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020\\_WEB\\_final.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf) (letzter Zugriff: 10.03.2023).
- Zimmer, R. (2015): Das Glück der gelungenen Tat. Mit dem Körper die eigenen Stärken entdecken. TPS 6/2015, 4–7.



# TEIL II

**Rolle und Aufgaben  
der Erwachsenen**

## Vielfältigkeit wird möglich durch Kooperation

### *Zur Zusammenarbeit von Fachkräften im Interesse der Kinder*

Stephan Kielblock

Die professions- und institutionenübergreifende Zusammenarbeit gehört zum pädagogischen Alltag an Ganztagsstandorten dazu. Selbst an vergleichsweise kleinen Ganztageinrichtungen finden sich vielfache Kooperationsverbindungen, bei denen pädagogisch Tätige im Rahmen ihrer Zusammenarbeit im Ganztage die Grenzen der Professionen und Institutionen übersteigen (Kielblock 2022). Die Träger sowie die Leitungen der beteiligten Einrichtungen kooperieren miteinander in Steuerungsfragen. Pädagogisch Tätige leiten Informationen untereinander weiter, stimmen sich zu alltagspraktischen Dingen ab, besprechen sich zur Lösung von Problemen und planen gemeinsam den Tag, die Woche, Aktionen und Projekte.

So weit gefächert die Kooperationsaufgaben sind, so vielfältig sind die Herausforderungen, die eine gelingende Kooperation oft schwierig in der Umsetzung machen. Die Zusammenarbeit läuft nicht immer rund. Professions- und institutionenübergreifend zusammenzuarbeiten erfordert ein hohes Engagement aller Beteiligten – sowohl auf Ebene der Steuerung als auch auf Ebene der pädagogischen Praxis.

Der vorliegende Beitrag überblickt die verschiedenen Facetten hinsichtlich der Zusammenarbeit von Personen, die im Ganztage pädagogisch tätig sind. Dabei wird zunächst die Bedeutung der Zusammenarbeit vor dem Hintergrund der Erwartungen an den Ganztage beleuchtet. Dann werden Zielstellungen und Bedingungen guter Zusammenarbeit herausgearbeitet. Zuletzt werden Herausforderungen der Kooperation gebündelt dargestellt.

## Bedeutung der Zusammenarbeit

Im Grundsatz liegt der Wert der multiprofessionellen und institutionenübergreifenden Zusammenarbeit darin, dass bestimmte Problemstellungen und Arbeiten im pädagogischen Alltag besser gemeinsam bewältigt werden können als einzeln. Welche Problemstellungen und Arbeiten dies sind, lässt sich im Prinzip aus drei Begründungen für den Auf- und Ausbau des Ganztags (Aktionsrat Bildung 2013, speziell S. 20) ableiten:

**Sozialpolitisch** gesehen, sollte der Ganztags **verlässliche Betreuungsmöglichkeiten** bieten. Neben dem Unterricht sollten außerunterrichtliche Angebote und Mittagessen derart ausgebaut werden, dass ein umfassendes Betreuungsangebot entsteht. Gemäß KMK-Definition des Ganztags sollte dies bisher mindestens an drei Tagen pro Woche sieben Zeitstunden umfassen (KMK 2023), wobei der Ganztags teils sogar deutlich umfangreichere Öffnungszeiten vorhalten (StEG-Konsortium 2019). Die neue Gesetzeslage sieht dies ab 2026 für fünf Wochentage und jeweils acht Stunden vor.

Hinsichtlich der Kinder meint Betreuung, dass sie – zusätzlich zum Unterricht – ein Mittagessen bereitgestellt bekommen und dass sie dann für einen definierten Zeitrahmen verlässlich betreut werden. Damit umfassende Öffnungszeiten möglich werden, kooperiert der Ganztags mit anderen Einrichtungen, teils sind auch Lehrkräfte in den Ganztagsbetrieb eingebunden, und an vielen Standorten wird weiteres pädagogisch tätiges Personal eingestellt. Mit dem Ziel der verlässlichen Betreuung müssen all diese Akteur:innen gut koordiniert werden und zwischen ihnen müssen basale Informationen fließen – wie zum Beispiel Krankmeldungen von Schüler:innen. Die Anforderungen an die Kooperation beziehen sich zuvorderst darauf, gute Routineabläufe zu entwickeln und Informationen auszutauschen.

**Pädagogisch** gesehen sollte der Ganztags – im Vergleich zur Halbtagschule – eine differenzierte und variable Lernkultur besonders gut umsetzen können. Unter dem Schlagwort „**Neue Lernkultur**“ wird gefasst, dass die unterrichtlichen und außerunterrichtlichen sowie außerschulischen Lernarrangements sich sinnvoll gegenseitig ergänzen und ineinandergreifen. Etwa zwei Drittel der Schulleitungen von Ganztags bejahen, ihrem Ganztagskonzept zufolge eine „erweiterte Lernkultur“ umzusetzen (StEG-Konsortium 2019).

Aus Sicht der Kinder sollte diese neue Lernkultur sich dadurch bemerkbar machen, dass sich der Schulalltag deutlich vom traditionellen Bild – vormittags im Unterricht sitzen und nachmittags spielen – abhebt. Unterricht und Angebote sollten vielfältige und bereichernde Erfahrungsmöglichkeiten bieten. Die neue Lernkultur beginnt damit, dass Angebote auch von Personen übernommen werden

können, die handwerklich, künstlerisch, sportlich oder sonst eine Expertise oder ein Interesse mitbringen. Damit eröffnen sich im pädagogischen Alltag ganz andere Erfahrungsmöglichkeiten für Kinder. Die teils sehr unterschiedlichen Hintergründe der pädagogisch Tätigen sind – neben dem Gewinn – aber auch eine besondere Herausforderung, all die verschiedenen Perspektiven auf das Kind in einen konzeptionell sinnvollen und gewinnbringenden Gesamtzusammenhang zu bringen. Hier ist insbesondere die multiprofessionelle Steuerung gefragt, durch ein geeignetes Ganztagskonzept das Fundament für die gemeinsame Arbeit im Ganztag zu legen.

Aus **bildungspolitischer** Sicht sollte der Ganztag alle Schüler:innen gezielt fachlich und überfachlich im Kompetenzaufbau unterstützen. Förderung sollte auf das einzelne Kind abgestimmt sein – daher wird auch von **individueller Förderung** gesprochen. Individuelle Förderung meint „erzieherisches Handeln unter konsequenter Berücksichtigung personaler Lern- und Bildungsvoraussetzungen“ (Klieme & Warwas 2011, S. 808).

Jedes Kind bringt hinsichtlich verschiedener Aufgaben ein je individuelles Set an Voraussetzungen mit, und diese Voraussetzungen ändern und entwickeln sich. Voraussetzungen konsequent im pädagogischen Handeln zu berücksichtigen bedeutet also, individuelle Entwicklungen kontinuierlich wahrzunehmen und in der Interaktion mit dem Kind aufzugreifen. Für den Ganztag scheint das nicht ganz leicht umzusetzen zu sein – zumindest wird „individuelle Förderung“ vergleichsweise häufig auf die Frage hin angegeben, wo die Ganztagsleitungen noch besonderen Unterstützungsbedarf sehen (StEG-Konsortium 2019). Für die multiprofessionelle Kooperation hieße das, individuelle Förderung konsequent umzusetzen, sodass alle am Ganztag Beteiligten die individuellen Lernwege der Kinder verfolgen und sinnvoll im Unterricht und in den verschiedenen Angeboten an die jeweiligen Voraussetzungen anschließen. Das bedarf erheblicher Abstimmungen im Ganztagsteam hinsichtlich gemeinsam geteilter Vorstellungen von Lern- und Bildungsprozessen, aber auch hinsichtlich des Voranschreitens jedes einzelnen Kindes.

## Zielstellung von Zusammenarbeit

Durch gute Kooperation kann man generelle positive Effekte erwarten: eine optimierte Ressourcennutzung, eine Reduzierung der Arbeitsbelastung, die Unterstützung pädagogischer Innovationen und die Entwicklung professioneller Lerngemeinschaften (Qualitätsdialog zum Ganztag 2021). Was genau verbessert sich aber für die Kinder durch Kooperation?

Betont wird in der Literatur, dass ein vielfältigeres Angebot für die Kinder bereitgestellt werden kann. Vielfältiger wird das Angebot dadurch, dass nicht selten verschiedene Personengruppen und Institutionen im Ganzttag aktiv werden, was die Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder bereichert. Außerdem besagt die Literatur, dass Kooperation es ermöglicht, dass Kinder besser individuell gefördert werden können. Dies ist sicherlich kein „Mechanismus“ – im Gegenteil: Individuell zu fördern und dabei Professions- und Institutionengrenzen zu übersteigen ist besonders herausfordernd in der Umsetzung. Gleichwohl ist das Potenzial hier riesig. Die Kinder können im Ganzttag in sehr unterschiedlichen Settings erlebt werden, die vom Unterricht über das Mittagessen bis zu Förder- und Freizeitangeboten reichen. Und sie können mit gänzlich unterschiedlichem Personal interagieren, das jeweils unterschiedlich auf das Kind blickt. Und nicht zuletzt betont die Literatur umfassendere Partizipationsmöglichkeiten. Hier kommt der non-formale Rahmen der nicht-unterrichtlichen Settings besonders zum Tragen. Es gibt im außerunterrichtlichen Bereich im Vergleich zum Unterricht, wo bestimmte Inhalte durch den Lehrplan gesetzt sind, große Spielräume. Da fällt es ein Stück weit leichter, Formen der aktiven Einbeziehung der Kinder zu finden und umzusetzen als zum Beispiel im Unterricht.

Nun belegt die Forschung aber auch, dass sich positive Entwicklungen bei Kindern vor allem dann einstellen, (1) wenn sie dauerhaft – sprich: über einen längeren Zeitraum – an außerunterrichtlichen Angeboten teilnehmen, (2) wenn die Angebotskonzepte ziel- und kompetenzorientiert entwickelt wurden, (3) wenn die Prozessqualität – man könnte auch sagen: die Durchführung – der Angebote gut ist und (4) wenn die sozialen Beziehungen als positiv erlebt werden. Zu diesen **vier Gestaltungsaspekten der pädagogischen Praxis** finden sich solide Belege, jeweils mit positiven Wirkungen auf schulerfolgsrelevante Merkmale und auf Merkmale im persönlichen und sozialen Bereich (Kielblock 2021; Kielblock & Maaz 2021). Zusammenarbeit im Interesse der Kinder müsste insbesondere auch diese Bereiche positiv beeinflussen.

## Umfassendes Gesamtkonzept entwickeln

Zuerst muss ein umfassendes Ganzttagskonzept entwickelt werden, das ein für den Standort passendes Arrangement der verschiedenen Angebote konzeptionell festlegt, aber auch Aussagen darüber enthält, wie die Angebote hintereinander im längerfristigen Zeitverlauf sinnvoll besucht werden können. Dies ermöglicht, dass Kinder dauerhaft teilnehmen. Hier sind alle pädagogisch Tätigen gefragt, ihre jeweilige Perspektive aktiv einzubringen und Formen zu finden, wie die Kinder

selbst und zum Beispiel auch Eltern einbezogen werden können, um zu einem guten, für den jeweiligen Standort passenden, Ganztagskonzept zu kommen.

### Angebote im außerunterrichtlichen Bereich konzeptionieren

Zweitens sind Angebote im außerunterrichtlichen Bereich nicht nur zu „machen“, sondern sie müssen konzeptioniert werden. Das Konzept enthält – zum Beispiel neben Informationen zu benötigten Ressourcen – insbesondere auch eine klar formulierte Vorstellung darüber, welches Ziel mit dem jeweiligen Angebot bei den Kindern eigentlich erreicht werden soll. Angebote können alle möglichen Ziele adressieren, auch Spaß, zur Ruhe kommen, selbstständig mit öffentlichen Verkehrsmitteln fahren zu können, aber eben auch Lesekompetenzen entwickeln oder sportliche Betätigung. In die Konzepte sollte die Perspektive der Kinder aktiv einbezogen werden und sie sollten einen Alltagsbezug zur kindlichen Lebenswelt aufweisen (vgl. Seite 105 f.).

Nur wenn das Ziel klar festgelegt ist, lässt sich das Angebot sinnvoll evaluieren und bestimmen, ob es erfolgreich war. Im sowieso schon vollen Alltag lassen sich solche Konzepte besser im Team entwickeln als allein. Zudem hat ein verschriftlichtes Konzept das Potenzial, kontinuierlich weiter daran feilen zu können, und – bei gutem Wissensmanagement vor Ort – lässt sich gegebenenfalls sogar arbeitsteilig im Team daran (weiter-)arbeiten.

### Qualitativ hochwertige Durchführung der Angebote

Der dritte Punkt ist die qualitativ hochwertige Durchführung der Angebote. Ein tolles Konzept (z. B. Snoezelen, um die Kinder runterzubringen) kann in der Durchführung schief laufen (Kissenschlacht und Raufen). Eine gute Durchführung meint nicht, dass das Angebot statisch nach Schema F erfolgen muss. Aber es ist unbedingt für Regelklarheit im Angebot zu sorgen – ganz gleich, ob es sich um ein Matheförderangebot oder um eine Nähwerkstatt handelt. Sich selbst in der Durchführung zu verbessern ist nicht ganz einfach. Häufig nützt dabei ein „Blick von außen“. Im Team kann man schwierige Situationen, die man erlebt hat, besprechen und Ideen austauschen und/oder entwickeln, wie man das nächste Mal in so einer Situation besser reagieren könnte (dies bezeichnet man auch als „reflection-on-action“; von Aufschnaiter, Fraij & Kost 2019). Hierzu kann es auch nützlich sein, gegenseitig zu hospitieren, um voneinander zu lernen.



## Soziale Beziehungen positiv gestalten

Ähnliches gilt auch für den vierten Punkt, die sozialen Beziehungen. Der Ganzttag bedeutet, dass die Kinder länger zusammen sind – hier sind unbedingt die Weichen dafür zu stellen, dass positive Beziehungen zwischen den Kindern erlebt werden. Gleichzeitig sind die Beziehungen zwischen den Erwachsenen und den Kindern, aber auch zwischen den Erwachsenen untereinander positiv zu gestalten. Kinder nehmen wahr, wenn es im Team der pädagogisch Tätigen „knirscht“. Maßnahmen für soziale Eingebundenheit, gegenseitige Wertschätzung, ein konstruktives Konfliktverhalten sowie Begegnungsräume im informellen Rahmen sind nur einige Ideen für die Entwicklung der Beziehungen vor Ort. Hier sind alle gefragt, das gemeinsame Miteinander positiv zu gestalten.

Sollte es durch multiprofessionelle Kooperation gelingen, in diesen vier Bereichen positive Entwicklungen anzustoßen, wäre das ein echter Gewinn: Denn es gibt solide empirische Evidenz, dass sich diese vier Gestaltungsmerkmale der Praxis positiv auf die Entwicklung der Kinder auswirken, und zwar in vielerlei Hinsicht.

## Bedingungen guter Zusammenarbeit

Über Bedingungen guter Zusammenarbeit ist viel bekannt. Zur Unterstützung der Kooperationspraxis sind Forschungssynthesen zum Thema erstellt worden (Kielblock & Rinck 2021, 2022), es wurden Expert:innen für Schulentwicklung befragt, wie die Kooperation im Ganzttag gestärkt werden kann (Kielblock & Reinert, im Erscheinen; Kielblock, Reinert & Gaiser 2020), und es sind entsprechende Maßnahmen entwickelt worden (Gaiser et al. 2021; StEG-Kooperation 2020). Besonders verdichtet liegen Erkenntnisse aus der Wissenschaft und Erfahrungen aus der Praxis und Administration als Ergebnis des Wissenschaftsgeleiteten Qualitätsdialogs zum Ganzttag (2021) vor. Diese werden im Folgenden referiert; es handelt sich um konkretes Handlungswissen für eine Harmonisierung der pädagogischen Arbeit im multiprofessionellen und institutionenübergreifenden Team.

## Bildungslandschaft

Zusammenarbeit ist zunächst einmal vom Sozialraum der Kinder her zu denken: Die Bildungslandschaft muss die Alltagswelt der Kinder umfassend abbilden. Ein institutionenübergreifendes Gremium muss eingesetzt werden, das die Zusam-

menarbeit im Sozialraum koordiniert. Nur so kann die Gesamtheit der Angebote und beteiligten Institutionen im Ganzttag sinnvoll arrangiert werden. Ideal für die Entwicklung von Zusammenarbeit sind stabile, längerfristige Konstellationen von kooperierenden Einrichtungen.

## Wissensmanagement

Der Ganzttag ist komplex – umso wichtiger ist ein gutes Wissensmanagement. Zunächst einmal müssen die Beteiligten die rechtlichen Rahmenbedingungen gut kennen. Gesetzliche Regelungen auf den unterschiedlichen Ebenen setzen nützliche Leitplanken für die Arbeit, und sie eröffnen stets auch Spielräume, die man unbedingt kennen sollte. Neben den Rahmenvorgaben betrifft dies in gleicher Form auch das Leitbild, das Ganzttagskonzept, bestimmte Verfahrensabläufe und Kooperationsvereinbarungen. Auch die Aufträge, die pädagogische Herangehensweise und die Haltungen der verschiedenen, am Ganzttag beteiligten Akteur:innen gilt es zu kennen. Hierzu erweist es sich als nützlich, gemeinsam – sprich: professions- und institutionenübergreifend – an Fortbildungen teilzunehmen und sich gegebenenfalls externe Unterstützung zu holen.

## Multiprofessionelles Bildungsverständnis

Als Grundlage für eine gemeinsame pädagogische Arbeit sind die Stärken aller beteiligten Professionen ins Bewusstsein zu rufen. Die jeweiligen Bildungsverständnisse der Beteiligten und ihr Verständnis, wie die Kinder gefördert und begleitet werden sollten, werden hinsichtlich Gemeinsamkeiten und Unterschiede verglichen: Die Unterschiede werden besonders wertgeschätzt, denn sie erweitern das gemeinsame multiprofessionelle Bildungsverständnis. Ein multiprofessionelles Bildungsverständnis ermöglicht gleichsam Klarheit über Rollen und Verantwortlichkeiten und auch darüber, wer welche Fachkompetenzen in die alltägliche pädagogische Arbeit mit einbringt. Die Entwicklung des multiprofessionellen Bildungsverständnisses ist als kontinuierlicher „Prozess“ aufzufassen, in dem sich das Team immer wieder neu über Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Blicks auf das Kind vergewissert.

## Gelungene Kommunikation

Die gemeinsame pädagogische Arbeit im multiprofessionellen und institutionenübergreifenden Team basiert auf gelungener Kommunikation. Regelmäßige Treffen und andere gemeinsam abgestimmte Kommunikationswege werden genutzt für einen professionellen Austausch über die Entwicklung und das Lernen der Kinder. Jede einzelne, pädagogisch tätige Person bringt die eigene Kompetenz mit ins Team ein und trägt damit zum Gelingen eines guten Ganztags bei. Vertrauensbildende Maßnahmen unterstützen das Zusammenwachsen des Teams. Eine konstruktive und offene Feedbackkultur wird gelebt.

## Verankerung in einem Konzept

Absprachen und Abläufe werden in Form eines Konzepts verankert. Zeitkontingente und ein der Zusammenarbeit zuträgliches Raumkonzept werden entwickelt, festgezurr und umgesetzt. Das Konzept sollte produktive Formen der Zusammenarbeit – wie etwa gegenseitige Hospitationen, professions- und institutionenübergreifende Projekte, gemeinsame Veranstaltungen und Feste – besonders begünstigen. Hierzu gehört auch die Mitwirkung von Vertretungen aller am Ganzttag beteiligten Gruppen in Gremien und Konferenzen.

## Zusammenarbeit unter komplexen Bedingungen

Im vorliegenden Beitrag wurde zunächst die Bedeutung der professions- und institutionenübergreifenden Zusammenarbeit für die Erfüllung der Erwartungen an die Ganzttagsschule dargestellt: Betreuung, neue Lernkultur und individuelle Förderung erfordern Kooperation, wenn auch teils unterschiedlich ausgestaltete Kooperation. In einem weiteren Schritt wurde – im Sinne spezifischer Zielstellungen von Kooperation – reflektiert, was Kooperation leisten muss, damit Kinder von ihr auch wirklich profitieren, und es wurden Bedingungen guter Kooperation referiert. Besonders wurde deutlich, dass an der Entwicklung des Ganzttagskonzepts und an der Entwicklung der einzelnen Angebote die Kinder aktiv zu beteiligen sind. Auch Weichenstellungen für eine gute Angebotsdurchführung und für gute Beziehungen sollten nicht über die Köpfe der Kinder hinweg geschehen. In diesem Sinne lässt sich zusammenfassen: Die Zusammenarbeit von Fachkräften ist stets im Interesse der Kinder zu organisieren und umzusetzen.

Auch wenn dies grundsätzlich einleuchtet, ist die Praxis der Kooperation enorm komplex. Der schulische Teil des Ganztags folgt den jeweiligen Schulgesetzen und Qualitätsrahmen der Bundesländer. Nicht immer ist der Schulträger aber der Träger des Ganztags, und häufig finden sich neben dem Träger des Ganztags noch weitere Träger, die mit der Schule kooperieren, um den Ganztag für die Kinder mit zu gestalten. Hier trifft Schule auf unterschiedliche Akteur:innen der Kinder- und Jugendhilfe, die im Achten Buch des Sozialgesetzbuches (SGB VIII) verankert sind. Inklusion bringt weitere Akteur:innen in die Schulen und den Unterricht – verankert im SGB VIII, IX oder XII (Banafsche 2013).

Neben der unterschiedlichen rechtlichen Verankerung bringen die an der Kooperation Beteiligten jeweils unterschiedliche Bezugsdisziplinen (u. a. Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik) und damit auch unterschiedliche Professions- und Bildungsverständnisse mit. Hinzu kommt eine mehr oder weniger breite, unspezifische Gruppe von Personen, die Angebote im Ganztag machen, aber keinen pädagogischen Hintergrund mitbringen, wie etwa Handwerker:innen, Künstler:innen oder auch die diplomierte Vulkanologin, die ehrenamtlich eine Vulkan-AG an der nächstgelegenen Schule anbietet. Im Sinne eines multiprofessionellen Bildungsverständnisses sind die unterschiedlichen Blicke und Perspektiven auf das Kind natürlich als Gewinn zu betrachten. Andererseits verursachen sie in der Kooperationspraxis auch Irritationen, die es zu bearbeiten gilt.

Komplexe Bedingungen sind für die Zusammenarbeit eine Herausforderung, aber kein Hinderungsgrund. Im Gegenteil: Teams, in denen die Einzelnen unterschiedliche Perspektiven, Ideen und Fähigkeiten einbringen, haben erweiterte Möglichkeiten, Kinder im Aufwachsen zu unterstützen, sie in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit und ihrer Kompetenzen zu stärken und dazu beizutragen, dass es den Kindern vollumfänglich gutgeht („well-being“, vgl. OECD 2018).

Eingangs wurde die professions- und institutionenübergreifende Zusammenarbeit als zur Ganztagsschule dazugehörig dargestellt. Das ist richtig, aber nicht gleichbedeutend damit, dass Kooperation ein „Selbstläufer“ wäre.

Kooperation kann nur dann wirklich gelingen, wenn die Steuernden gemeinsam mit den Kindern kooperationsfreundliche Strukturen aufsetzen und verankern. Und wenn jede einzelne, pädagogisch tätige Person bereit ist, Arbeit, Einsatzbereitschaft und Engagement für die Kinder und mit den Kindern gemeinsam zu investieren und gegebenenfalls auch das ein oder andere Mal – etwa bei Konflikten im Team – über den eigenen Schatten zu springen.

## Literatur

- Aktionsrat Bildung (2013): Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung? Münster.
- Aufschnaiter, C. von; Fraij, A. & Kost, D. (2019): Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. Herausforderung Lehrer:innenbildung, 2(1), 144–159.
- Banafsche, M. (2013): Kinder und Jugendliche mit Behinderung zwischen SGB VIII und SGB XII – im Lichte der UN-Behindertenrechtskonvention. In: C. Dorrance & C. Dannenbeck (Hrsg.): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn, S. 42–57.
- Gaiser, J. M.; Reinert, M.; Kielblock, S. & Stecher, L. (2021): StEG-Kooperation: Beschreibung und Evaluation einer Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation in Ganztagsgrundschulen. In: S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.): Individuelle Förderung an Ganztagsgrundschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsgrundschulen (StEG). Weinheim, S. 212–238.
- Kielblock, S. (2021): Fünfzehn Jahre StEG-Ganztagsgrundschulforschung. Bilanz und anzugehende Handlungsfelder. In: F. Radisch, U. Schulz & I. Züchner (Hrsg.): Ganztagsgrundschule und Übergänge im Bildungssystem. Jahrbuch Ganztagsgrundschule 2021/2022. Frankfurt a. M., S. 135–147.
- Kielblock, S. (2022): Institution oder Profession? Analyse des pädagogischen Kooperationsnetzwerks an einem Ganztagsgrundschulstandort. Zeitschrift für Pädagogik, 68(6), 781–797.
- Kielblock, S. & Maaz, K. (2021): Handlungsfelder für gute Ganztagsangebote. Erkenntnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagsgrundschulen. Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen, 32(9), 240–242.

- Kielblock, S. & Reinert, M. (im Erscheinen): Ansatzpunkte zur Entwicklung multiprofessioneller Kooperation. In: K. Lossen, H. G. Holtappels, F. Osadnik & N. McElvany (Hrsg.): Ganztagssschule erfolgreich gestalten. Münster.
- Kielblock, S., Reinert, M. & Gaiser, J. M. (2020): Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagssschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. *Journal für Bildungsforschung Online*, 12(1), 47–66.
- Kielblock, S. & Rinck, M. (2021): Multiprofessionelle Kooperation. In: GTS-Bilanz (Hrsg.): Qualität für den Ganzttag. Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganztags-schulforschung. Frankfurt a. M., S. 31–36.
- Kielblock, S. & Rinck, M. (2022): Multiprofessionelle Kooperation in schulischen Settings. Eine Forschungsübersicht. In: S. Tusche & T. Webs (Hrsg.): Potenziale der Ganztags-schule nutzen: Forschung – Praxis – Transfer. Bielefeld, S. 87–102.
- Klieme, E. & Warwas, J. (2011): Konzepte der Individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 805–818.
- KMK (2023): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2017 bis 2021. Berlin.
- OECD (2018): *The future of education and skills. Education 2030*. Paris.
- Qualitätsdialog zum Ganzttag (2021): *Zusammenarbeit im Ganzttag stärken*. Frankfurt a. M.
- StEG-Konsortium (2019): *Ganztagssschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt a. M.
- StEG-Kooperation (2020): *Eine Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagssschulen. Das Konzept*. Gießen.

# Kinder stärken!

## Resilienzentwicklung fördern im pädagogischen Alltag

Sylvia Mihan

Das Aufwachsen von Kindern ist derzeit geprägt von Herausforderungen wie Corona-Pandemie, Klimakrise oder Flüchtlingsbewegungen aufgrund von Kriegen, die sich auf das Wohlbefinden von Kindern auswirken. Die fünfte Befragungswelle der COPSYS-Studie (COrona und PSYche), welche vom Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf (UKE) im Herbst 2022 durchgeführt wurde, macht dies deutlich: Drei von zehn Kindern und Jugendlichen schätzen ihre Lebensqualität als gering ein (vor der Pandemie waren es zwei von zehn). Psychische Belastungen wie Abgeschlagenheit, Schlaflosigkeit oder Reizbarkeit haben in den Lockdownphasen 2020/2021 zugenommen. Zusätzlich belasten Kinder und Jugendliche Existenzängste: 30 Prozent sorgen sich aufgrund des Klimawandels und über 40 Prozent aufgrund des Ukraine-Krieges sowie der globalen Energie- und Finanzkrise (vgl. Ravens-Sieverer 2022). Eltern und Pädagog:innen fragen sich deshalb, wie sie Kinder und Jugendliche auf herausfordernde Lebensumstände vorbereiten und dafür stärken können, zukünftig Krisen und Belastungen besser zu bewältigen.

## Resilienz – das neue Zauberwort

„Der Sturm wird stärker.“

„Das ist nicht schlimm, ich auch!“

*Pippi Langstrumpf*

Bei diesen beängstigenden Zukunftsaussichten wirkt es beruhigend, dass laut wissenschaftlichen Untersuchungen der Umgang mit Krisen erlernbar ist. Die Fähigkeit, akute Krisen oder Belastungen zu bewältigen, ohne daran zu zerbrechen bzw. daraus sogar gestärkt hervorzugehen, wird im Lebensverlauf erworben und Resilienz genannt (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse 2018).

Das Wort „Resilienz“ stammt aus dem Lateinischen (*resilire*) und bedeutet so viel wie zurückspringen oder abprallen und steht für Widerstandsfähigkeit und Spannkraft.

In der Physik beschreibt Resilienz die Eigenschaft von Materialien, die trotz einer großen Druckausübung in ihre ursprüngliche Form zurückfinden. Im pädagogischen Kontext spricht man von Resilienz als innerer Stärke oder der Fähigkeit, auch in belastenden Situationen die psychische Gesundheit aufrechtzuerhalten bzw. schnell wiederherzustellen. Roth (2021) ergänzt diesen Aspekt der „Robustheit“ – d. h. nach einer Störung in den Ursprungszustand zurückzukehren (*bounce back*) – um den Aspekt der „Anpassungsfähigkeit“. Damit ist gemeint, sich kontinuierlich an veränderte Umweltbedingungen anpassen zu können (*bounce forward*). Das Zukunftsinstitut spricht von „Unsicherheitskompetenz und Zukunftsmut“ (2022, S. 15).

## Ergebnisse der Resilienzforschung

Bereits in den 1950er Jahren befasste sich die Entwicklungspsychologin Emmy Werner mit den Langzeitfolgen, die das Aufwachsen unter schwierigen Bedingungen für die Entwicklung von Kindern hat. Gemeinsam mit ihrer Kollegin Ruth Smith untersuchte sie in der Kauai-Längsschnittstudie den gesamten Geburtsjahrgang 1955 und begleitete diesen über 40 Jahre, um herauszufinden, wie sich schlechte Aufwuchsbedingungen von Kindern auf das Verhalten im Erwachsenenalter auswirken. Von den insgesamt 698 Kindern, die alle in einem sozio-ökonomisch belasteten Umfeld aufwuchsen, stuften sie etwa ein Drittel als sogenannte Hochrisikokinder ein, weil sie bis zu ihrem dritten Lebensjahr bereits von mindestens vier Risikofaktoren wie Armut, psychische Krankheit der Eltern, Gewalt in der Familie oder traumatische Erlebnisse betroffen waren. Zwei Drittel dieser Hochrisikokinder wurde im Erwachsenenalter verhaltensauffällig oder straffällig. Doch ein Drittel entwickelte sich trotz der widrigen Lebensumstände psychisch gesund (vgl. Werner 2011).

Was war bei diesen Kindern anders? Die wichtigste Erkenntnis: Alle diese Kinder hatten mindestens eine enge vertrauensvolle Bezugsperson an ihrer Seite. Darüber hinaus stellten die Forscherinnen fest, dass es weitere **Schutzfaktoren** gibt, die risikomildernd und entwicklungsfördernd wirken können. Dazu gehören:



- **Personale Ressourcen** wie positive Temperamenteigenschaften, ein positives Selbstbild und Fantasie zu haben oder ein erstgeborenes Kind zu sein
- **Familiäre Ressourcen** wie ein emotional unterstützender Erziehungsstil oder ein warmes, familiäres Netzwerk
- **Soziale Ressourcen** wie das Eingebundensein in soziale Gruppen und qualitative Bildungsinstitutionen, Anerkennung und Wertschätzung (vgl. Wustmann 2020)

In späteren Forschungen wurden die Schutzfaktoren durch sogenannte **Resilienz-faktoren** ergänzt. Das sind „Eigenschaften, die das Kind in der Interaktion mit der Umwelt sowie durch die erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben im Verlauf erwirbt“ (Wustmann 2020, S. 46). Welche dieser Eigenschaften aber entscheidend sind, um Resilienz zu entwickeln, wird in Literatur und Forschung sehr unterschiedlich bewertet. Die sieben Säulen der Resilienz von Jutta Heller (2015, S. 7 ff.) basieren auf der Forschung von Karen Reivich und Andrew Shatté (2002) und umfassen **Optimismus, Akzeptanz, Lösungsorientierung, Selbstwirksamkeit, Eigenverantwortung, Netzwerkorientierung, Zukunftsorientierung**. Schaut man sich die sieben Säulen der Resilienz nach Daniela Elsner (DKJS 2022, S. 4 f.) an, findet sich übereinstimmend nur **Optimismus** wieder, welcher ergänzt wird durch **Kausalanalyse, Impulskontrolle, Emotionssteuerung, Selbstwirksamkeit, Empathie** und **Zielorientierung**. Die amerikanische Psychologengemeinschaft (2020) benennt zehn Resilienzfaktoren, in denen sich zusätzliche Aspekte, wie zum Beispiel **auf sich achten, Selbstreflexion nutzen** oder **proaktiv sein**, finden.

Eines haben diese verschiedenen Quellen gemeinsam: eine starke Erwachsenenperspektive. In der Arbeit mit Kindern scheint eine Fokussierung auf die Förderung von Optimismus, Zielorientierung, Kausalanalyse oder Selbstreflexion jedoch nicht zielführend.

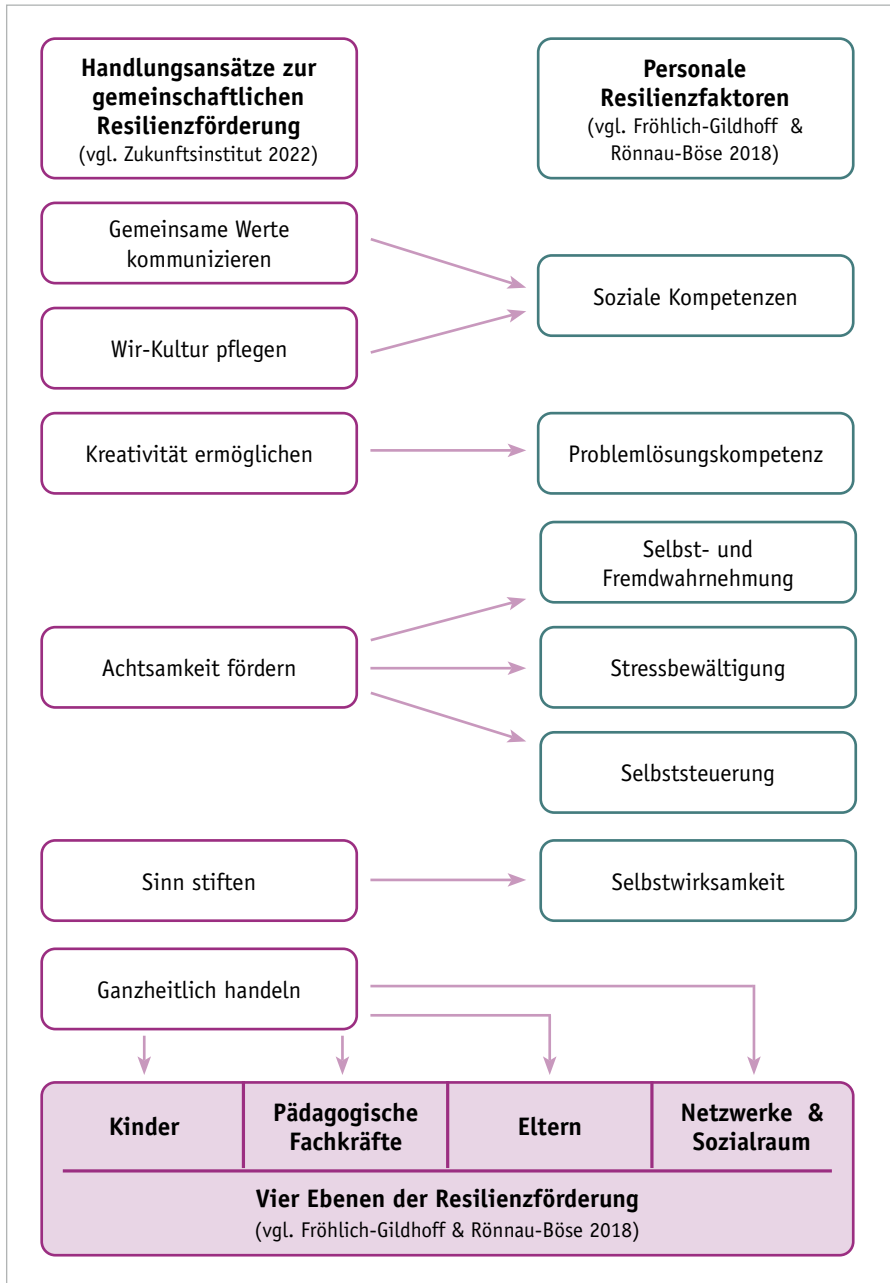
Hilfreicher ist der Ansatz von Fröhlich-Gildhoff und Rönau-Böse vom Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Hochschule Freiburg. Sie haben in langjährigen Forschungsprojekten mit Kindertageseinrichtungen und Grundschulen **sechs Resilienzfaktoren** herausgearbeitet, die Resilienzentwicklung bei Kindern beeinflussen:

1. Soziale Kompetenzen
2. Problemlösekompetenz
3. Selbstwirksamkeit erfahren
4. Fähigkeit zur Selbststeuerung
5. Selbst- und Fremdwahrnehmung
6. Stressbewältigung

(vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönau-Böse 2018).

Auf der Internetseite [www.resilienz-freiburg.de](http://www.resilienz-freiburg.de) finden sich zu diesen Resilienz-faktoren viele beispielhafte praxiserprobte Methoden, die Pädagog:innen im Alltag integrieren und damit kontinuierlich Kinder stärken können.

**Grafik 1:**  
**Handlungsansätze**



Diese Resilienzfaktoren sind allerdings auf das einzelne Individuum bezogen und lassen den Blick auf die Gemeinschaft und den Wert des Eingebundenseins vermissen. In der Studie „Zukunftskraft Resilienz“ hat das Zukunftsinstitut ganz global Resilienz auf vier Ebenen untersucht – Planet, Wirtschaft, Gesellschaft, Mensch – und dargestellt, dass es einen Paradigmenwechsel braucht: „Individuelle Resilienz muss grundsätzlich in Richtung einer co-individuellen Verbundenheit gedacht werden“ (Zukunftsinstitut 2022, S.57). Neben Empfehlungen für notwendige wirtschaftliche und gesellschaftliche Veränderungen wurden für die Ebene der Menschen **sechs Handlungsansätze** benannt:

1. Gemeinsame Werte kommunizieren
  2. Wir-Kultur pflegen
  3. Kreativität ermöglichen
  4. Achtsamkeit fördern
  5. Sinn stiften
  6. Ganzheitlich handeln
- (vgl. Zukunftsinstitut 2022)

Diese **am Miteinander orientierten Handlungsansätze** zur Entwicklung einer gemeinschaftlichen Resilienz **ergänzen die personalen Resilienzfaktoren** von Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse hervorragend und bedingen einander. Soziale Kompetenzen können zum Beispiel gestärkt werden, indem eine Wir-Kultur gelebt wird, die auf gemeinsamen Werten basiert. Wird Kindern viel Freiraum für kreative Entfaltung geboten, lernen sie zu improvisieren, um die Ecke zu denken und ungewöhnliche Lösungen zu entwickeln. Damit wird ihre Problemlösekompetenz gestärkt. Lernen Kinder, achtsam auf sich selbst und andere zu schauen, schult es ihre Wahrnehmung von Emotionen und Bedürfnissen. Sie verstehen zunehmend besser, was in ihnen bzw. in anderen vorgeht und welche Reaktionen Gegenreaktionen auslösen können. Das hilft ihnen, die eigenen Impulse regulieren zu lernen. Ein achtsamer Blick lässt Stressempfinden bei uns und anderen leichter erkennen sowie Strategien zur Bewältigung im Idealfall gemeinsam entwickeln. Empfinden Menschen ihr Handeln als sinnvoll – für sich oder für andere – erleben sie sich als selbstwirksam. Das alles zusammen ist dann besonders zielführend, wenn es eine ganzheitliche Anwendung findet.

Kinder im pädagogischen Alltag mit gezielten Angeboten zu fördern reicht alleine nicht aus. Es braucht ebenfalls Antworten auf die Frage: Wie können Eltern dabei unterstützt werden, für ihre Kinder ein sicheres und Resilienz förderndes Umfeld zu gestalten?

Auch die Ebene der pädagogischen Fachkräfte muss mitgedacht werden: Kinder können nur dann gut begleitet und unterstützt werden, wenn die pädagogischen Fachkräfte psychisch gesund und nicht überlastet sind. Die Teamresilienz im Blick zu behalten ist dafür unerlässlich. Um das Team vor Überlastung zu schützen, ist es zudem hilfreich, einen guten Überblick über das vorhandene Unterstützer:innen-Netzwerk zu haben. Zu wissen, an welche Beratungsstellen Eltern vermittelt oder welche Bewegungs- bzw. Entspannungsangebote durch externe Expert:innen gestaltet werden können, kann ein Team sehr entlasten.

## Der Ganzttag als Ressource für Resilienzentwicklung

Unstrittig ist, dass neben der Familie Schule und Ganztagsbetreuung einen geeigneten Rahmen bieten, um Kinder gezielt in der Resilienzentwicklung zu fördern: Zum einen verbringen die Kinder einen Großteil des Tages in diesen Einrichtungen und sind sozusagen für gezielte Angebote „greifbar“, zum anderen sollte von pädagogisch ausgebildetem Personal erwartet werden können, über entsprechendes Wissen und geeignete Methoden zu verfügen. Doch gelingt das in der Praxis? Im Rahmen des aus Bundesmitteln finanzierten Programms „Aufholen nach Corona“ begleitete ein Team der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) in ihrem Projekt „Resilienz im Ganzttag“ bundesweit 130 Einrichtungen dabei, das Thema Resilienzförderung zu fokussieren. Mit Unterstützung einer externen Prozessbegleitung reflektierten die Teams ihre pädagogische Arbeit hinsichtlich der Förderung verschiedener Resilienzfaktoren (siehe Grafik 1). Sie diskutierten, wo sie bereits wirksame Angebote umsetzen und wo sie Lücken sehen.

Die Auswertung dieser Ist-Stand-Analysen im Projekt machte deutlich, dass Angebote hinsichtlich der Entwicklung sozialer Kompetenzen und zum Erleben von Selbstwirksamkeit bereits gut verankert sind. Die größten Bedarfe wurden im Bereich der Stressbewältigung sichtbar. Viele Fachkräfte thematisieren Stresserleben nicht mit Kindern. Deshalb wissen Kinder oft gar nicht, wie sich Stress anfühlt und wie sie damit umgehen können. Auch war vielen nicht bewusst, dass sich Stressempfinden bei Kindern anders äußern kann als bei Erwachsenen und dass es wichtig ist, mit Kindern Entspannung und Handlungsstrategien zur Stressbewältigung aktiv zu üben. Viele Teams stellten zudem fest, dass es zu wenig Rückzugsmöglichkeiten und Ruhezeiten in ihren Einrichtungen gibt.

In Bezug auf den Resilienzfaktor „Gemeinsame Werte kommunizieren“ hat sich gezeigt, dass zwar die meisten Einrichtungen auf Basis gemeinsam vereinbarter Werte arbeiten, dass diese aber nicht immer für alle transparent und verständlich sowie kindgerecht visualisiert sind. Auch der Aspekt „Kreativität ermöglichen“

wird bereits von vielen pädagogischen Fachkräften in der Praxis berücksichtigt. Jedoch zeigte sich in der Reflexion, dass es hinsichtlich der Raumausstattung und -nutzung noch Entwicklungsmöglichkeiten gibt, denn das Kriterium „Es gibt Räume, die in ihrer Funktion und Nutzung möglichst wenig vordefiniert sind und dazu einladen, sich kreativ zu entfalten und eigene Ideen auszuprobieren“ zeigte eine vergleichsweise kritischere Einschätzung.

Auf Grundlage der Bestandsaufnahme entwickelten die Teams **konkrete Vorhaben und Handlungsstrategien** für kleine Veränderungen (vgl. DKJS 2022), wie die folgenden Beispiele zeigen:

## Gefühle sichtbar machen – Voraussetzung, um Selbstregulation zu erlernen

„Ich finde es so wichtig, dass wir uns ausreichend Zeit nehmen, um mit den Kindern über ihre Emotionen zu sprechen, besonders auch über die starken Gefühle wie Wut, Trauer oder Ärger. Ich merke, dass das für viele nicht selbstverständlich ist. Deshalb hilft es, wenn wir selbst mit gutem Beispiel vorangehen und offen zeigen, wie es uns gerade geht. Ich mache das so oft es geht und nutze dafür gerne das Gefühlsrad.“

Das **Gefühlsrad** (siehe Grafik 2) unterstützt Kinder dabei, zu benennen, was in ihrem Inneren vorgeht, und – für sich und andere – sichtbar zu machen. Erst wenn Kinder Zugang zu ihren eigenen Gefühlen und Körperempfindungen haben, können sie lernen, ihre Verhaltensimpulse und -muster bewusst(er) zu steuern. Gemeinsam mit den Kindern werden Gefühle, die sie kennen und häufig an sich selbst oder an anderen beobachten, gesammelt. In Form von Emojis werden diese in ein vorbereitetes „Gefühlsrad“ gezeichnet, das gut sichtbar im Raum aufgehängt wird.

Jedes Kind erhält eine Klammer, auf die es seinen Namen schreibt. Wenn die Kinder am Morgen den Raum betreten, können alle ihre Klammer an dem entsprechenden Gefühlsfeld anbringen und damit den aktuellen Gefühlszustand für die anderen sichtbar machen. Das Gefühlsrad unterstützt die Kinder nicht nur dabei, einander ihre Gefühle mitzuteilen, sondern lädt auch zum Austausch darüber ein: „Warum geht es mir heute so?“ „Habe ich dieses Gefühl öfter?“ „Wie gehe ich damit um?“ „Was würde ich jetzt am liebsten tun?“ „Was brauche ich jetzt?“

**Grafik 2:**  
**Gefühlsrad**



Durch die Auseinandersetzung lernen die Kinder, immer besser zu verstehen, wie die Gefühle ihr Handeln beeinflussen.

## Selbstwirksamkeit erfahren – Junge Sanitäter:innen zeigen, was sie können

Ganztagsangebote nutzen, um das Selbstvertrauen der Kinder zu fördern und sie in dem Gefühl zu bestärken, dass sie wirkungsvoll handeln können und wichtig sind – dafür arbeitet eine Grundschule mit dem Malteser Schulsanitätsdienst zusammen. Die Mitarbeiter:innen der Malteser bilden innerhalb eines Schuljahres im Rahmen eines wöchentlichen Ganztagsangebots interessierte Schüler:innen zu „Jungen Sanitäter:innen“ aus. Nach bestandener Prüfung dürfen die Sanitäter:innen andere Kinder bei kleineren Unfällen versorgen. Dafür übernehmen sie zum

Beispiel in den großen Pausen oder am Nachmittag abwechselnd Sanitätsdienste. Ein allen bekanntes und sichtbares Erkennungszeichen ist eine rote Armbinde und eine Erste-Hilfe-Tasche. Alle Kinder der Schule wissen, dass sie bei kleineren Wunden und Beschwerden zu den jungen Sanitäter:innen gehen und sich versorgen lassen können. Diese entscheiden dann, ob sie sich in der Lage fühlen, selbstständig zu handeln – wenn es zum Beispiel darum geht, ein Pflaster aufzulegen – oder ob sie Hilfe von Erwachsenen holen, etwa bei unklaren Schmerzen.

„Es ist schön zu sehen, wie die Kinder mit dem Vertrauen umgehen, das wir ihnen entgegenbringen. Sie nehmen diese Aufgabe immer sehr ernst. Und sie sind ihr gewachsen! Ich finde es sehr beeindruckend, wenn sie zu Hilfe gerufen werden und selbstständig entscheiden, ob sie allein handeln können oder doch besser Erwachsene dazuholen. Verantwortung zu übernehmen, gebraucht zu werden und zu zeigen, was man kann – diese Erfahrungen stärken so unheimlich ihr Selbstbewusstsein.“

Erstaunlich ist die zu beobachtende Entwicklung der Kinder, die diese Ausbildung absolvieren. Zuerst motiviert sie vor allem der Wunsch, helfen zu wollen, aber sie sind noch unsicher in ihrem Handeln. Sie fragen viel nach, trauen sich noch nicht, alleine aktiv zu werden. Mit der Zeit entwickeln sie jedoch immer mehr Verantwortungsgefühl, Selbstvertrauen und Sicherheit.

## Selbst- und Fremdwahrnehmung schärfen – Drei Sichtweisen auf einen Blick

„Wir wollen den Kindern nahebringen, dass es manchmal Unterschiede gibt, wie man sich selbst wahrnimmt und wie einen andere einschätzen. Dabei hilft uns der persönliche Einschätzungsbogen, der drei Sichtweisen darstellt: die eigene, die eines anderen Kindes und die der Lehrkraft. Die Kinder lernen sich auf diese Weise nicht nur besser kennen, sondern schenken einander mehr Aufmerksamkeit und nehmen sich plötzlich auch in einem neuen Licht wahr.“

Der **persönliche Einschätzungsbogen** (siehe Grafik 3) gibt Auskunft über das Arbeitsverhalten und das Verhalten in der Gemeinschaft. Aussagen wie „Ich helfe anderen“, „Andere können sich auf mich verlassen“ oder „Ich arbeite gut mit anderen Kindern zusammen“ werden aus drei verschiedenen Blickwinkeln beantwortet: vom Kind selbst, von einer Mitschülerin bzw. einem Mitschüler und von der Lehrkraft. Dafür stehen jeweils drei Antwortfelder zur Verfügung: „trifft zu“, „trifft teilweise zu“ oder „trifft nicht zu“. Zunächst schätzen die Kinder sich selbst ein. Danach gibt jedes Kind den Bogen einer Mitschülerin bzw. einem Mitschüler. Abschließend ergänzt die Klassenleitung ihre Einschätzung. Sich darüber auszutauschen, bei welchen Fragen es Unterschiede gibt und warum, ist besonders spannend. Die Kinder lernen so von der ersten Klasse an, warum es hilfreich ist, Feedback zu bekommen und zu geben. Sie gehen zunehmend selbstbewusster mit Kritik um. Wählen die Kinder am Anfang vor allem enge Freund:innen für die Fremdeinschätzung aus, werden sie später motiviert, auch Kinder zu fragen, die ihnen nicht so nahestehen. Der Einschätzungsbogen gibt Eltern einen guten Überblick über die Entwicklungsschritte ihrer Kinder und bietet spannende Gesprächsanlässe mit ihnen.

**Grafik 3:**  
Selbstbefragung/  
persönliche  
Einschätzung

©n-zwo

LERNZIELE	So schätze ich mich ein:			So schätzt mich ein: <b>LUCA</b>			So schätzt mich meine Lehrerin ein:		
	trifft zu	teilweise	trifft nicht zu	trifft zu	teilweise	trifft nicht zu	trifft zu	teilweise	trifft nicht zu
Ich arbeite ...	X			X				X	
Ich mache ...		X		X				X	
Ich achte auf ...			X		X				X
Ich frage nach ...			X			X	X		
Ich kann selbst ...		X			X			X	
Ich beteilige mich ...	X				X		X		



**Die Praxisbeispiele stammen aus der Broschüre:****„Resilienz im Blick – Arbeitsmaterial für den pädagogischen Alltag“**

Das Arbeitsmaterial wurde im Rahmen des Programms „Resilienz im Ganzttag“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung erarbeitet und enthält neben den Praxisbeispielen ein Analyse-Instrument, mit welchem pädagogische Fachkräfte systematisch den Ist-Stand der Resilienz fördernden Angebote im Alltag reflektieren können.

**„Resilienz im Blick – Reflexionskarten für die pädagogische Praxis“**

Weiterhin wurde von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung dieses Kartenset entwickelt, welches alle vier Ebenen der Resilienzförderung in den Blick nimmt. Zu zwölf Aspekten der Resilienzentwicklung werden Alltagssituationen beschrieben und mit Reflexionsfragen hinterlegt.

## Die Rolle der Erwachsenen im Ganzttag

Die Erkenntnisse aus der Resilienzforschung bieten wichtige Anhaltspunkte für die Ausgestaltung pädagogischer Arbeit. Drei Punkte scheinen dafür von besonderer Bedeutung:

### Vertrauensperson sein

Wie bereits dargestellt, ist das Vorhandensein enger vertrauensvoller und qualitativ guter Beziehungen die wichtigste Basis für die Entwicklung von psychischer Widerstandskraft bei Kindern. Bei den Kauai-Kindern waren dies oft auch Personen außerhalb der Familie wie Lehrkräfte, Trainer:innen oder ältere Geschwister.

Pädagogische Fachkräfte können also vor allem für Kinder, die Vertrauen, Bestärkung und Wärme nicht in der Familie erleben, eine wichtige Bezugsperson sein. Der Ganzttag kann dann kompensierend wirken, wenn Lehrer:innen, Erzieher:innen, Schulsozialarbeiter:innen oder andere Fachkräfte es schaffen,

- den Kindern das Gefühl zu vermitteln, dass sie sich mit Problemen und Fragen an sie wenden können und sich auch Zeit dafür nehmen;
- Kindern wertschätzende Feedbacks zu geben und sie in ihrem Tun zu bestärken;
- Kinder dabei zu unterstützen, selbst aktiv zu werden und an sich zu glauben.

## Gemeinschaftsgefühl ermöglichen

Viele der „resilienten“ Kinder von Kauai empfanden sich als Teil einer Gemeinschaft. Sie gingen zum Beispiel gerne zur Schule, weil sie dort Freundschaftsbeziehungen und persönliche Zuwendung fanden (vgl. Wustmann 2011). Sie profitierten somit von sozialen Ressourcen. Der Ganzttag wird zur wichtigen Ressource, wenn es gelingt,

- die Kinder Teil einer Gemeinschaft werden zu lassen und ihnen ein Wir-Gefühl zu vermitteln, zum Beispiel durch Projekte und Gemeinschaftsaktionen, Feste und Feiern;
- ihnen durch gemeinsam ausgehandelte Umgangsregeln Struktur und Halt zu geben, vor allem wenn der familiäre Alltag eher ungeordnet oder chaotisch ist;
- durch Freiräume und Rückzugsorte das Pflegen von Freundschaften ohne Erwachsenenaufsicht zu ermöglichen.

## Verantwortung übertragen

Neben der Stärkung der sozialen Ressourcen ist es wichtig, auch die personalen Ressourcen zu stärken oder aufzubauen. Der Ganzttag bietet viele Gelegenheiten, um

- die Interessen der Kinder wahrzunehmen und aufzugreifen;
- durch gezielte Beobachtung die Kompetenzen der einzelnen Kinder zu sehen und anerkennen;
- die Kinder Selbstwirksamkeit erleben zu lassen, indem sie darin bestärkt werden, Konflikte möglichst eigenständig zu klären oder Probleme kreativ zu lösen;
- Kindern Verantwortung für kleinere Aufgaben und altersgemäße Entscheidungen zu übertragen, zum Beispiel bei der Ferienplanung, der Essensauswahl oder der Gestaltung von Feiern;
- die Kinder zu motivieren, Neues auszuprobieren, und sie in ihrer Eigenaktivität zu bestärken.

Kinder dabei zu unterstützen, Resilienz zu entwickeln, um mit zukünftigen Herausforderungen besser umgehen zu können, ist eine wichtige pädagogische Aufgabe. Pädagogische Fachkräfte können hierzu – gerade im Bereich des Ganztags – einen wichtigen Beitrag leisten und die Resilienzentwicklung unterstützen. Jedoch sollte man sich stets bewusst sein, dass jedes Kind individuell reagiert und auch gezielte Angebote nicht zwangsläufig zu mehr Resilienz führen. Die Resilienzförderung für Kinder ist kein Heilmittel gegen schlechte Aufwuchsbedingungen. Erste Aufgabe von Politik und anderen Verantwortlichen sollte also nicht sein, Maßnahmen zur Resilienzentwicklung zu fördern, sondern Rahmenbedingungen zu schaffen, die ein gesundes Aufwachsen von Kindern ohne Armut oder prekäre Lebensbedingungen ermöglichen.

## Literatur

- APA – American Psychological Association (2020): Building your resilience. <https://www.apa.org/topics/resilience/building-your-resilience> (letzter Zugriff: 21.02.2023).
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2022): Resilienz im Blick – Arbeitsmaterial für den pädagogischen Alltag. [www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/DKJS\\_A4\\_Resilienz\\_im\\_Blick\\_Arbeitsmaterial.pdf](http://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/DKJS_A4_Resilienz_im_Blick_Arbeitsmaterial.pdf) (letzter Zugriff: 30.01.2023).
- DKJS – Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2022): Leit-IDEEN Impulse für Schulaufsicht und Schulleitung – Resilienz. <https://www.schulaufsicht.de/materialien/material-detail/resilienz> (letzter Zugriff: 21.02.2023).
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2018): Was ist Resilienz und wie kann sie gefördert werden? In: TELEVISION; [https://izi.br.de/deutsch/publikation/television/31\\_2018\\_1/Froehlich-Gildhoff\\_Roennau-Boese-Resilienz.pdf](https://izi.br.de/deutsch/publikation/television/31_2018_1/Froehlich-Gildhoff_Roennau-Boese-Resilienz.pdf) (letzter Zugriff: 21.02.2023).
- Heller, J. (2015): Die sieben Schlüssel der Resilienz. In: Die Säule 1/2015, S. 7–9. <https://juttaheller.de/wp-content/uploads/2017/02/4.pdf> (letzter Zugriff: 21.02.2023).
- Meyer-Funke, U. (2023): Copsy-Studie: Ergebnisse der fünften Befragungsrunde. <https://bvpraevention.de/cms/index.asp?inst=newbv&snr=13313> (letzter Zugriff: 30.01.2023).
- Ravens-Sieberer, U. et al. (2022): Three Years into the Pandemic: Results of the Longitudinal German Copsy Study on Youth Mental Health and Health-Related Quality of Life. <https://ssrn.com/abstract=4304666> (letzter Zugriff: 30.01.2023).
- Reivich, K. & Shatté, A. (2002): The Resilience Factor. New York.

- Roth, F. (2021): Bouncing forward – Wie Erkenntnisse aus der Resilienzforschung in der Corona-Krise helfen können. [www.gesundheitliche-chancengleichheit.de/fileadmin/user\\_upload/daten/Kooperationsverbund/Kooperationstreffen/19.\\_Kooperationstreffen\\_Medien/Florian\\_Roth\\_Resilienz\\_Gesundheitliche\\_Chancengleichheit\\_Nov2021.pdf](http://www.gesundheitliche-chancengleichheit.de/fileadmin/user_upload/daten/Kooperationsverbund/Kooperationstreffen/19._Kooperationstreffen_Medien/Florian_Roth_Resilienz_Gesundheitliche_Chancengleichheit_Nov2021.pdf) (letzter Zugriff: 30.01.2023).
- Thiery, W. & Frieler, K. (2021): The kids aren't alright. [www.isipedia.org/report/the-kids-aren-t-alright/](http://www.isipedia.org/report/the-kids-aren-t-alright/)(letzter Zugriff: 30.01.2023).
- UNICEF (2022): The coldest year of the rest of their lives. [www.unicef.org/reports/coldest-year-rest-of-their-lives-children-heatwaves](http://www.unicef.org/reports/coldest-year-rest-of-their-lives-children-heatwaves) (letzter Zugriff: 30.01.2023).
- Werner, E.E. (2011): Risiko und Resilienz im Leben von Kindern aus multiethnischen Familien. In: M. Zander (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden.
- Wustmann, C. (2011): Resilienz in der Frühpädagogik – Verlässliche Beziehungen, Selbstwirksamkeit erfahren. In: M. Zander (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden
- Zukunftsinstitut (Hrsg.) (2022): Zukunftskraft Resilienz – Gewappnet für die Zeit der Krisen. Frankfurt a. M.

# Von der Raumerfahrung zur partizipativen Architektur

## *Entwerfen, planen und bauen für Kinder*

Susanne Hofmann

Die Raumerfahrung ist eine grundlegende ästhetische Wahrnehmung unseres Lebensumfeldes. Sie beginnt mit der Geburt – der wohl tiefgreifendsten und intensivsten Lern- und Raumerfahrung eines jeden Menschen –, und sie begleitet uns bewusst oder unbewusst unser ganzes Leben. Meine Aufgabe als Architektin sehe ich darin, den Lebensraum der Schule oder eines Bildungsortes nach meinen Möglichkeiten so nutzbringend und angenehm wie möglich für die Menschen zu gestalten, die in ihm leben und arbeiten, indem ich sie an der Planung der Gebäude teilhaben lasse. Mein Metier ist der gebaute Raum. Ich bin davon überzeugt, dass nur eine identifikationsfähige, eine das Wohlbefinden fördernde und ästhetisch überzeugende Architektur wirklich gut nutzbar und damit auch nachhaltig ist. Aber wie kann eine solche Architektur entstehen?

Denkt man die Architektur vom Raum her, kommt man um eine Auseinandersetzung mit Raumatmosphären und dem Begriff der Atmosphäre nicht herum. Atmosphären bestimmen im direkten meteorologischen sowie im übertragenen Sinne unsere Umgebung. Folgt man dem Phänomenologen Gernot Böhme, erkennt man, dass es hier eigentlich keinen Unterschied gibt, denn die atmosphärischen Eindrücke unserer natürlichen, vom Wetter beeinflussten Umgebung und die durch räumliche Parameter bestimmten Sinneseindrücke der von Menschen geschaffenen Räume der Architektur haben in der körperlichen – besser: in der leiblichen – Erfahrung ihre Parallele (Böhme 2008).

Die Raumatmosphäre ist infolgedessen ein wesentliches Element der Architektur. Mehr als mit den Augen erfahren wir den Raum über seine Atmosphäre, die wir mit allen unseren Sinnen wahrnehmen. Atmosphäre ist nach Böhme die gespürte Anwesenheit im Raum (vgl. u. a. Böhme 2008). Diese Wahrnehmung ist subjektiv, also individuell geprägt, aber sie ist kommunikationsfähig und kommunikationsaktiv.

## Raumvorstellungen erfahren

Seit Gründung der Baupiloten 2002 als Studienreformprojekt an der TU Berlin ist ein dialogischer Entwurfsprozess mein Alltag. Ich habe seitdem gemeinsam mit meinem Team einen umfangreichen methodischen Werkzeugkasten entwickelt, der eine intensive und gleichzeitig spielerische Kommunikation zwischen den zukünftigen Nutzer:innen auf der einen Seite und den Entwerfenden auf der anderen Seite ermöglicht. Die Baupiloten streben an, ein robustes Architekturkonzept zu erarbeiten, das gleichzeitig eine hohe Flexibilität im Planungs- und Bauprozess ermöglicht (Hofmann 2014).

Ich möchte hier drei methodische Ansätze vorstellen, die das Architekturbüro „Die Baupiloten BDA“ derzeit in konkreten Partizipations- und Planungsverfahren anwendet.

### Raumvorstellungen 1:1 erfahren

Sehr konkrete Ergebnisse brachten Workshops, die wir unter dem Motto „Meine ideale Lernsituation“ an zwei Berliner Schulen durchgeführt haben. Die Kinder waren in einer je dreistündigen Veranstaltung dazu aufgefordert, ihre Lernsituation individuell mit dem vorhandenen Mobiliar und einigen wenigen Hilfsmitteln selbst zu entwickeln. Ziel des Workshops war es, Anforderungen für eine Lerninsel zu erarbeiten und herauszufinden, was diese leisten muss, um für unterschiedliche Lernformen und -bedürfnisse einsetzbar zu sein. Dafür besuchten wir eine zweite Klasse und eine achte Klasse.

Die Schüler:innen sollten eine ideale Körperhaltung und eine angenehme Position finden, in der sie sich gut und gerne konzentrieren, in der sie gut und gerne lernen und arbeiten können, und sie sollten angeben, wo sich dieser Ort im Klassenraum befinden soll. Es ging also nicht allein darum, ob besser im Sitzen, Liegen oder Stehen nachgedacht, gelesen, geschrieben oder diskutiert wird, sondern auch, ob dafür ein Überblick über den umgebenden Raum oder eher ein Rückzugsort notwendig ist, ob frische Luft, also ein Fenster in der Nähe, wichtig ist oder ob es eher kuschelig warm sein sollte. Außerdem sollte bestimmt werden, welche Möbel und andere Dinge gebraucht werden, um diese Situation herzustellen.

Die Teilnehmer:innen konnten so bewusste Erfahrungen bei der Nutzung der Lernräume machen und selbst Anforderungen dafür erarbeiten. Sie konnten den Raum also durch dessen konkrete Aneignung erfahren.



**Abb. 1:** „Meine ideale Lernsituation“ an zwei Berliner Schulen, Workshop „Geborgenheit mit Aussicht“, © Die Baupiloten

Für unsere Arbeit als Architekt:innen gewinnen wir aus solchen Arbeitstreffen wichtige Erkenntnisse für unsere Entwurfsarbeit, wenn es zum Beispiel um pädagogische Konzepte und deren räumlich-atmosphärische Anforderungen, etwa die Konzeption von Lernlandschaften geht.





**Abb. 2:**  
„Welten Aktivieren“,  
sich selbst in Foto-  
grafien von Räumen  
mit einer spezifi-  
schen Atmosphäre  
hineincollagieren,  
© Die Baupiloten

Die Konzepte und Entwürfe, die wir nach diesen ersten Arbeitsschritten erstellen, stellen wir im Rahmen unserer partizipativen Entwurfsarbeit den Kindern dann noch einmal vor. Ein wichtiges Instrument dafür ist es, die gemeinsam mit den Kindern entwickelte räumliche Ideen 1:1 zu simulieren. Hilfsmittel sind hier zum Beispiel Collagen ihrer Ideen, in die Portraits der Kinder nach ihren Vorstellungen integriert werden, um die potenzielle Umgebung konkret werden zu lassen.

### Raumvorstellungen atmosphärisch erfahren

Insbesondere in der Zusammenarbeit mit Kindern zeigt sich sehr schnell, dass die übliche Kommunikation der Architekt:innen über Zeichnungen, Präsentationsmodelle mit dem sehr eigenen Fachjargon keine Verständigung herstellen kann. Es erscheint auch wenig fruchtbar, die Kinder direkt nach ihren konkreten Wünschen zu fragen. Ihre Antworten beziehen sich dann meist auf bestimmtes Spielzeug, Spielplatzgeräte oder die Farbe der Wände. Die Baupiloten wollen vielmehr gemeinsam mit den Kindern erkunden, welcher Art und welcher Qualität die Umwelt



sein soll, in der sie sich in den prägenden Jahren ihres Lebens aufhalten sollen, und welche geheimen Wünsche sie damit verbinden.

Die Grundschul Kinder kleben in unseren Workshops Bildcollagen oder basteln Modelle ihrer Wunschwelten und erläutern sie meist sehr selbstbewusst. Sie erinnern sich dabei eine „Natur-Schule“ oder eine „Schüler-Schutz-Schule“ oder entwerfen Kuschecken, aber auch Gemeinschaftsräume, eine „Strom-Dachterrasse“, eine „Saftbar“, ein „Umwelthaus“ oder „Tropicus“ wie in unserer Visionenwerkstatt an der Grundschule Neunkirchen am Brand im Jahr 2019. Die Kinder arbeiten dabei durchaus auch inhaltliche und konzeptionelle Ideen für ihre Idealschule aus.

Wir nennen diese Arbeit „Wunschforschung“, mit deren Ergebnis wir unsere Entwurfsarbeit auf einer soliden Basis der Nutzer:innenvorstellungen aufbauen können. Wir entwerfen mit den Ergebnissen der Wunschforschung räumliche Strukturen, die wir den Kindern wiederum mit geeigneten Kommunikationsmitteln vorstellen und dabei überprüfen, ob damit ihre Vorstellungen getroffen sind. Oft helfen dabei Modelle der Räume, in die maßstäbliche Figuren oder Fotos, die die Kinder darstellen, integriert sind. Daraus entwickelt sich in der



**Abb. 3:** „Raketenbasis mit Aussichtswolke“, Workshop mit einer Vorschulklasse für den Neubau ihrer Kita, © Die Baupiloten

Regel ein lebhafter Diskurs, der in eine Fiktion oder eine Geschichte mündet, die in den neuen Räumen jeweils zu erleben sein sollte. Diese Geschichte wird – nach dem Motto: Form Follows (Kids’) Fiction – zu einem architektonischen Konzept. Dieses Konzept unterstützt dann alle unsere Entscheidungen zur baulichen Ausführung.

In ihrer Fantasie, die die Architektur, an deren Planung sie teilhatten, beflügelt, können die Kinder am Ende aber auch, zum Beispiel in der Kindertagesstätte „Traumbaum“, mit einem Traumbaum leben, den sie zwar nicht sehen, den sie aber spüren, in den sie sich einkuscheln und den sie seltsam schnarchen hören können. Andere Kinder erleben Pipi Langstrumpfs Taka-Tuka-Land hautnah. Sie können im Limonadenfluss baden und sich aus der aufgeplatzten Borke des Limonadenbaums in den Garten purzeln lassen.

Aus der Schüler:innenidee einer ruhigen „Riesenwiese“ wurde eine große und vielfältige Lernlandschaft im Zentrum einer Schule in Wolfsburg.

„Auf dieser Wiese sollte man sich wohlfühlen und sich austauschen können. Man sollte sich dort entspannen können [...], durch das hohe Gras kommt ein wenig Geborgenheit auf“ (Collage, Wunschforschungs-Werkstatt an einer Gesamtschule in Wolfsburg).

**Abb. 4:**  
„Die ruhige  
Riesenwiese“,  
© Die Baupiloten





**Abb. 5:** Einrichtung eines zweigeschossiges Forums mit Marktplatz, Gruppenarbeitszone, Still-Lernzone und Hausaufgabenzone in der Heinrich-Nordhoff-Gesamtschule, Wolfsburg. Architektur: Die Baupiloten, Berlin 2011–2014 (Foto: Jan Bitter)

## Räume spielerisch erfahren

Im Laufe unserer Partizipationsarbeit haben wir uns gefragt: Wie entsteht die perfekte Schule? Wie gehen pädagogische und räumliche Konzepte beim Schulbau konkret zusammen? Aus der Praxis der partizipativen und baulichen Planung von Schulen haben wir dafür ein inzwischen preisgekröntes Schul-Visionenspiel entwickelt, welches Schulen und Kommunen eine eigenständige partizipative Bedarfsanalyse ermöglicht.

In nur 100 Minuten und 17 Schritten werden in diesem Spiel die unterschiedlichen Bedürfnisse aller Nutzer:innengruppen im Dialog mit Politik und Verwaltung spielerisch erkundet, Prioritäten verhandelt und zu einer gemeinsamen räumlich-pädagogischen Programmierung für die Schule zusammengebracht. Das hilft allen an diesem Prozess Beteiligten, ihre Vorstellungen über das Zusammenwirken von Pädagogik und Architektur spielerisch zu schärfen und zu formulieren.



**Abb. 6:**  
Schul-Visionenspiel,  
Ein Werkzeug zur  
Verhandlung und  
methodischen  
Entwicklung von  
Schulneu- und  
-umbauten,  
© Die Baupiloten

Den Architekt:innen hilft es, ihre Entwürfe auf die Bedürfnisse der Nutzer:innen abzustimmen und sich im besten Fall ein „sozial robustes Wissen“ (Nowotny et al. 2008) anzueignen. Schließlich sind die Nutzer:innen jeder Schule, wie eines jeden Gebäudes, Expert:innen für die Welt, in der sie leben und in der sie ihren Alltag verbringen.

Das Spiel wird in gut gemischten Teams gespielt, die so jeweils ihre ideale Schulvision entwickeln, verhandeln und vorstellen. Die jüngeren Schüler:innen spielen mit einer angepassten Version des Spiels mit. Mithilfe vorgefertigter Spielkarten diskutieren die Beteiligten dann die Bedarfe, Vorstellungen und Ideen ihrer neuen Schule im Rahmen bestimmter Zeitvorgaben und gesetzter Spielregeln, die allerdings auch sinnvoll ergänzt werden können.

Die reichhaltigen Ergebnisse eines solchen Spiels bieten uns letztendlich eine Raumbedarfsanalyse und zeigen Nutzer:innenwünsche sowie Funktionszusammenhänge der zukünftigen Schule auf. Es bildet ein abstraktes Schulbaukonzept in Form einer pädagogisch-räumlichen Zonierung ab, aber keinen architektonischen Entwurf und keine Bauplanung. Doch ist dieses Konzept eine Grundlage, auf der die weitere Entwurfs- und Bauplanung zielgerecht aufbauen kann.

## Raumvorstellungen zu Identifikationsorten entwickeln

Das Bewusstsein über Raumerfahrungen kann Architekturlaien und auch Kinder dazu befähigen, Raumvorstellungen und Wünsche nach bestimmten Raumqualitäten gegenüber Architekt:innen zu artikulieren. Sie können ihr Anliegen und ihre konkreten Vorstellungen vertrauensvoll mitteilen und schließlich ihre Lebens- und Arbeitsumwelt mit den Architekt:innen so gestalten, dass sie sie gut nutzen und sich mit ihrer gebauten Umwelt außerdem identifizieren können. Das gilt für Schüler:innen genauso wie für Lehrende.

Die räumlich-atmosphärische Wirkung der Architektur kann dabei die angestrebten pädagogischen Konzepte unterstützen, aber auch konterkarieren. Deshalb sollten die gewünschten Raumqualitäten frühzeitig, bewusst und vor allem partizipativ in die Gebäudeplanung einbezogen oder besser schon konzipiert werden, bevor mit dem konkreten Entwurf der Gebäude begonnen wird – in der Phase Null, die vor den Leistungsphasen der Bauplanung steht.

Da sich solche Architekturkonzepte in der alltäglichen Praxis beweisen und gegebenenfalls korrigiert werden müssen, empfiehlt es sich, eine hohe Flexibilität der baulichen Strukturen anzustreben. Sie sollten es zum Beispiel erlauben, aus offenen geschlossene Lernräume zu machen – und umgekehrt. Eine solche bauliche Flexibilität ist schon deshalb angebracht, weil sich auch pädagogische Ansätze im Laufe der Jahre verändern. Die Architektur sollte, nachdem sie fertiggestellt ist, zudem regelmäßig evaluiert, also auf ihre gute Nutzbarkeit und auf ihre Anpassbarkeit an neue Anforderungen untersucht werden. Das wäre dann eine Leistungsphase zehn der Bauplanung, die es allerdings noch nicht gibt.

Um dem Lernen wirklich Raum zu geben, ist für uns Architekt:innen erforderlich, den Bauherr:innen sowie den zukünftigen Nutzer:innen der geplanten Bauten – auch den Kindern – genau zuzuhören, bevor die Entwürfe dazu entstehen und dann auch mit der gebotenen Flexibilität baufertig gemacht werden können.

## Literatur

- Böhme, G. (2008): Atmosphären in der Architektur, Atmospheres in Architecture. In: Metropole: Ressourcen, Metropolis: Resources, Band 2 der IBA Hamburg Schriftenreihe. Berlin, S. 52–67.
- Hofmann, S. (2014): PARTIZIPATION MACHT ARCHITEKTUR: Die Baupiloten – Methode und Projekte. Berlin.
- Nowotny, H.; Scott, P. & Gibbons, M. (2008): Wissenschaft neu denken: Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit. Weilerswist-Metternich.



## Kinder an die Macht

### *Digitale Teilhabe als Voraussetzung für einen Ganztag im Interesse der Kinder*

Jutta Croll

Den ganzen Tag lang online sein, das ist für viele große Kinder und Jugendliche heute eine Selbstverständlichkeit – ohne Unterschied zwischen Werktagen und Wochenende. Und auch die Unterscheidung zwischen der sogenannten digitalen Welt und dem realen Alltag hat für junge Menschen heute kaum mehr eine Bedeutung. Ihre sozialen Kontakte und Erlebnisse im digitalen Umfeld sind für sie ebenso real wie ihre Begegnungen vor Ort. Den ganzen Tag in der Schule, das gilt nur von Montag bis Freitag. Was ein „ganzer Tag“ ist, wird in beiden Szenarien aber unterschiedlich zu beantworten sein. Gemäß Ganztagsförderungsgesetz (GaFöG) besteht der Anspruch auf Förderung in einer Tageseinrichtung an Werktagen im Umfang von acht Stunden täglich.

Im Folgenden soll aus kinderrechtlicher Perspektive betrachtet werden, welche Teilhabemöglichkeiten für Große Kinder an der Gestaltung des Ganztags in der Schule und damit eines wesentlichen Teils ihres Alltags bestehen. Dabei wird der Einfluss der Digitalisierung auf die Lebenswelt von Großen Kindern und auf ihre Teilhabechancen im Vordergrund stehen.

### Schutz, Befähigung und Teilhabe

Die Schutz-, Befähigungs- und Teilhaberechte von Kindern, die in der UN-Kinderrechtskonvention kodifiziert sind, können in einem Dreieck dargestellt werden. Die Rechte auf Schutz und Befähigung bilden nicht nur in der grafischen Darstellung die Basis für die an der Spitze des Dreiecks angesiedelten Teilhaberechte, denn die Verwirklichung von Schutz und Befähigung von Kindern ist die Voraussetzung dafür, dass sie ihr Recht auf Teilhabe ausüben können. Im Mittelpunkt des Dreiecks ist das Wohl des Kindes – im Englischen „best interest of the child“ – als ein bei allen das Kind betreffenden Entscheidungen vorrangig zu berücksichtigender

Gesichtspunkt angesiedelt. Der Wunsch, einen Ganzttag im Interesse der Kinder zu gestalten, knüpft am Wohl des Kindes an und muss alle drei Kinderrechte-Bereiche in den Blick nehmen. Zu den Schutzrechten zählen der Schutz vor Gewalt (Art. 19) und Ausbeutung (Art. 32) sowie vor sexuellem Missbrauch (Art. 34) ebenso wie der Jugendmedienschutz (Art. 17) und der Schutz der Privatsphäre (Art. 16). Unter den Befähigungsrechten ist neben dem Recht auf Informationszugang und freie Meinungsäußerung (Art. 13) an erster Stelle das Recht auf Bildung (Art. 28) zu nennen.

Den Beteiligungsrechten wird das Recht auf Teilhabe an Freizeit, Kunst und Kultur nach Artikel 31 und das Recht auf Vereinigung und Versammlung nach Artikel 15 ebenso zugeordnet wie das in Artikel 12 Kindern zugesicherte Recht auf Berücksichtigung ihres Willens. Das in letzterem Artikel definierte Recht, sich eine eigene Meinung zu bilden, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern und die Zusicherung der angemessenen Berücksichtigung dieser Meinung spiegelt sich am stärksten in den unterschiedlichen Formen der strukturell verankerten Beteiligung von Kindern wider. Diese umfassen einerseits repräsentative Beteiligungsformen, teilweise mit parlamentarischem Charakter, wie zum Beispiel Kinder- und Jugendparlamente, bei denen gewählte oder delegierte Kinder und Jugendliche die Interessen junger Menschen vertreten, und andererseits offene, häufig eher projektorientierte Beteiligungsformate, wie zum Beispiel Jugendkonferenzen, Kindersprechstunden oder die Mitwirkung an Planungs- oder gestalterischen Vorhaben (Liebel 2013, S. 81).

Im Jahr 2022 stellte der Kinderreport des Deutschen Kinderhilfswerks allerdings erneut fest, dass es „an strukturellen Beteiligungszugängen [fehlt]“, weshalb „die Interessen von Kindern und Jugendlichen nicht rechtzeitig und nicht mit erforderlicher Sorgfalt berücksichtigt [werden] (DKHW 2022, S. 7). Wie Kinder und Jugendliche weltweit die Wahrnehmung ihrer Perspektive bei Entscheidungsfindungen einschätzen, wird im Abschnitt „Unsere Rechte – die Stimmen der Kinder“ (siehe Seite 139f.) näher betrachtet. Für eine bessere Berücksichtigung der Interessen von Kindern und Jugendlichen bei politischen Entscheidungen halten es 80 Prozent der vom DKHW befragten Kinder und Jugendlichen im Alter von zehn bis 17 Jahren für sinnvoll, „dass eine Gruppe von Kindern und Jugendlichen die Bundesregierung beim Thema ‚Beteiligung von Kindern und Jugendlichen‘ dauerhaft berät“ (ebd., S. 14). In der gleichen Erhebung wünschen sich 90 Prozent der Kinder und Jugendlichen „Ausbau und besseren Zugang zum Internet sowie mehr Einsatz von digitalen Medien, z. B. in der Schule“; 87 Prozent der Erwachsenen würden mehr Investitionen in diesem Bereich begrüßen (ebd., S. 28).

Der Bericht bezeichnet den Auf- und Ausbau öffentlicher Infrastruktur als ein relevantes Handlungsfeld einer generationengerechten Gesellschaftspolitik und konstatiert: „Auch ein Schulsystem, das eine qualitativ hochwertige Bildung für alle Kinder sichert, oder ein guter, also den Bedarfen von Kindern und Jugendlichen entsprechender Zugang zum digitalen Umfeld stellen infrastrukturelle Rahmenbedingungen dar, die für die Entwicklung von Kindern heute essenziell sind“ (ebd., S. 63).

## Beteiligung und Digitalisierung – die 25. Allgemeine Bemerkung zur UN-KRK

Mit dem Zugang von Kindern zum digitalen Umfeld hat sich seit 2019 auch der Kinderrechte-Ausschuss der Vereinten Nationen im Prozess der Erarbeitung der 25. Allgemeinen Bemerkung über die Rechte der Kinder im digitalen Umfeld (CRC/C/GC/25, [www.kinderrechte.digital/hintergrund/index.cfm/topic.280/key.1738](http://www.kinderrechte.digital/hintergrund/index.cfm/topic.280/key.1738)) befasst; diese wurde im März 2021 veröffentlicht. Damit liegt erstmals eine Auslegung der gesamten UN-KRK im Hinblick auf das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in einem von digitalen Medien geprägten Umfeld vor. Die 25. Allgemeine Bemerkung basiert auf einem umfassenden Verständnis von Digitalisierung, das digitale Medien und Anwendungen in allen Lebensbereichen von Kindern beinhaltet. Dabei werden die Chancen des digitalen Umfeldes für die Verwirklichung der Kinderrechte ebenso adressiert wie potenzielle Risiken.

Ausgangspunkt für die Überlegungen des Kinderrechteausschusses zur Befassung mit dem Thema der Digitalisierung war die Veränderung der Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die seit der Verabschiedung der UN-KRK im Jahr 1989 durch die Entwicklung des Internets eingetreten ist. Mit dem breitgefächerten Angebot an digitalen Diensten und Plattformen sowie dem Vorhandensein der erforderlichen Netzinfrastruktur und Endgeräten in nahezu jedem Haushalt, in dem Kinder leben (MPFS 2021b, S. 5), ist ein digitales Umfeld entstanden, das Kinder und Jugendliche in ihrem Aufwachsen maßgeblich prägt und ihnen Chancen für die Verwirklichung ihrer Rechte eröffnet. Gleichzeitig resultiert daraus die Herausforderung, Schutz, Befähigung und Teilhabe von Kindern in diesem Umfeld ausgewogen zu verwirklichen. Für 50 Prozent aller Großen Kinder, das heißt, nach der Methodik der Studien des medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest der Sechs- bis 13-Jährigen, ist das mobile Internet in der eigenen Hosentasche bereits Alltagsrealität (MPFS 2021a, S. 12). Und unter



den Medienbeschäftigungen in der Freizeit stehen Internet (59 Prozent), Handy- und Smartphone-Nutzung (65 Prozent), Musik hören (70 Prozent) und Online-Videos (49 Prozent) weit oben in der Rangliste (MPFS 2021a, S. 14 f.).

Unter den Großen Kindern sind im Gegensatz zu den älteren Jugendlichen aber andere Aktivitäten wie „Freunde treffen“ (91 Prozent) oder „Draußen spielen“ (88 Prozent) noch beliebter als die Beschäftigung mit digitalen Medien (MPFS 2021a, S. 14). Bei den Zwölf- bis 19-Jährigen stehen im gleichen Erhebungszeitraum laut JIM-Studie Medienbeschäftigungen wie Internet (97 Prozent), Smartphone-Nutzung (97 Prozent), Musik hören (93 Prozent) und Online-Videos (90 Prozent) (MPFS 2021b, S. 14) erkennbar vor anderen Aktivitäten wie „sich mit Freunden/Leuten treffen“ (61 Prozent) oder „Sport machen“ (60 Prozent), wobei hier die Auswirkungen des Lockdowns während der Pandemie einen gewissen Einfluss gehabt haben dürften (ebd., S. 11).

Deutlich geringer als bei den älteren Jugendlichen ist die Zahl der Großen Kinder, die das Internet nutzen (71 Prozent) und denen dort Inhalte begegnet sind, die nach ihrer eigenen Einschätzung nicht für ihre Altersgruppe geeignet (7 Prozent) oder ihnen unangenehm waren (5 Prozent). „Mit zunehmendem Alter nimmt die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder vom Kontakt mit Problemen und Gefahren im Internet berichten, deutlich zu. So ist die Häufigkeit, mit der Zwölf- bis 13-Jährige von Erfahrungen mit ungeeigneten Inhalten erzählen, vier Mal höher als dies bei den Sechs- bis Siebenjährigen der Fall ist. Ursächlich dürfte hier die mit zunehmendem Alter ebenfalls stark ansteigende Nutzungsfrequenz beim Surfen im Internet sein“ (MPFS 2021a, S. 70 f.).

Diese Annahme wird auch durch die Zahlen der JIM-Studie belegt: Im Jahr 2020 sind 53 Prozent der Jugendlichen im Alter von zwölf bis 19 Jahren Hassbotschaften begegnet, 45 Prozent waren mit extremen politischen Ansichten konfrontiert, 43 Prozent mit Verschwörungstheorien, 37 Prozent mit beleidigenden Kommentaren und 34 Prozent mit Fake News (MPFS 2021b, S. 63). Für all diese Phänomene ist in dieser Altersgruppe in den folgenden Jahren ein weiterer Anstieg der Konfrontationen zu verzeichnen (MPFS 2023, S. 53 ff.).

Unter Berufung auf das Grundprinzip der sich entwickelnden Fähigkeiten des Kindes gemäß Art. 5 UN-KRK hat der Kinderrechteausschuss in Absatz 19 der 25. Allgemeinen Bemerkung formuliert, dass dieser Entwicklungsprozess im digitalen Umfeld, „wo Kinder sich selbstständig und ohne Aufsicht ihrer Eltern und betreuender Personen einbringen können“ besondere Bedeutung gewinnt. Der Ausschuss

fordert die Vertragsstaaten auf, zu berücksichtigen, dass „die mit den Aktivitäten von Kindern im digitalen Umfeld verbundenen Risiken und Chancen sich je nach Alter und Entwicklungsstand [verändern]. Davon „sollen sich die Vertragsstaaten leiten lassen, wenn sie Kinder mit entsprechenden Maßnahmen im digitalen Umfeld schützen oder ihnen den Zugang zu ihm erleichtern wollen“ (CRC/C/GC/25, Abs. 19).

Im Abschnitt XI. Bildung, Freizeit und kulturelle Aktivitäten ist der Abschnitt A dem Recht auf Bildung gewidmet. Der Kinderrechte-Ausschuss betont in Abs. 99, dass das digitale Umfeld den Zugang von Kindern zu qualitativ hochwertiger inklusiver Bildung erheblich erleichtern und verbessern kann und hebt darüber hinaus hervor, dass der Einsatz digitaler Technologien auch die Bindung zwischen Lehrenden und Schüler:innen sowie unter den Lernenden stärken kann (CRC/C/GC/25, Abs. 99).

Auch wenn in Deutschland ein flächendeckender Zugang zu Bildungsangeboten gegeben ist, werden diese Potenziale der Digitalisierung längst noch nicht ausgeschöpft, und das Bildungssystem schafft nicht für alle Kinder die gleichen Möglichkeiten und Voraussetzungen. Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit sind nur bedingt gewährleistet, und die sozioökonomischen und geographischen Verhältnisse haben erheblichen Einfluss auf den Bildungserfolg. Dies belegen Studien wie die der OECD (2020).

Bisher sind die mit der Digitalisierung einhergehenden Erwartungen, dass Bildungsangebote chancengleich und gerecht breiteren Bevölkerungsschichten zugänglich gemacht werden können, nur teilweise erfüllt. Gerade in der Covid-19-Pandemie hat sich gezeigt, dass der Zugang zum Internet und zu entsprechender Technologie sowie die Kompetenz zur Nutzung noch immer abhängig sind von den sozialen Verhältnissen, in denen Kinder aufwachsen.

In Absatz 101 der 25. Allgemeinen Bemerkung fordert dementsprechend der Kinderrechteausschuss die Vertragsstaaten auf, gerecht verteilt in die technologische Infrastruktur der Schulen und anderer Lernumgebungen zu investieren, die Erstellung und Verbreitung einer Vielzahl hochwertiger digitaler Bildungsmaterialien in Sprachen, die Kinder verstehen, zu unterstützen und sicherzustellen, dass bestehende Benachteiligungen zum Beispiel für Mädchen nicht weiter verschärft werden. Hier besteht auch in Deutschland – wie ebenfalls

durch das Deutsche Kinderhilfswerk (2022) gefordert – noch erheblicher Handlungsbedarf.

Ein Ganzttag, der entsprechend den Bedarfen und Interessen der Kinder gestaltet ist, kann und muss die Potenziale der Digitalisierung ausschöpfen und diese im Sinne der Allgemeinen Bemerkung Nr. 25 für eine bessere Bildung **und** Bindung zwischen Lehrenden und Lernenden nutzen.

## „Unsere Rechte“ – die Stimmen der Kinder

An der Erarbeitung der 25. Allgemeinen Bemerkung waren mehr als 700 Kinder und Jugendliche aus 27 Ländern weltweit beteiligt. In 69 methodisch gleich strukturierten Workshops, die in 19 verschiedenen Sprachen durchgeführt wurden, definierten junge Menschen die für sie besonders relevanten Themen in Bezug auf das digitale Umfeld und brachten ihre Positionen zu diesen Themen in die Formulierung der Allgemeinen Bemerkung ein. Kinder und Jugendliche in allen Teilen der Welt erklärten, dass das digitale Umfeld ihnen entscheidende Möglichkeiten bietet, sich in Angelegenheiten, die sie selbst betreffen, Gehör zu verschaffen (5 Rights Foundation 2021, Unsere Rechte in der Digitalen Welt: 16, <https://kinderrechte.digital/transfer/assets/9229.pdf>). Sie waren sich darüber einig, dass Interaktionen im Internet, das Posten in sozialen Medien, das Aufnehmen von Fotos und das Spielen es ihnen ermöglichen, sich selbst und ihre Ansichten zum Ausdruck zu bringen.

„In der digitalen Welt haben wir viel Raum, um unsere Meinung zu äußern, aber sie wird nicht immer mit dem uns rechtmäßig zustehenden Respekt aufgenommen“, bringt es eine Vierzehnjährige aus Brasilien auf den Punkt. Diese Aussage macht deutlich, wie hoch junge Menschen selbst das Potenzial digitaler Medien für die Umsetzung des Rechts auf Gehör gemäß Artikel 12 UN-KRK einschätzen, zeigt aber zugleich, dass die notwendigen Strukturen für die Berücksichtigung der Stimmen von Kindern nicht als selbstverständlich angenommen werden dürfen.

Digitale Technologien haben in den letzten zwanzig Jahren eine Vielzahl von Instrumenten für bessere und weiterreichende gesellschaftliche Teilhabe hervorgebracht. Dazu gehören auch Plattformen, die junge Menschen über ihre Rechte informieren und ihnen die Beteiligung an Diskussionen und Entscheidungsprozessen ermöglichen. Voraussetzungen sind wie im Bereich digitaler Bildungsangebote auch hier der technische Zugang, das heißt, die Verfügbarkeit von digitalen Endgeräten wie Computer oder Smartphone sowie die Verbindung zum Internet und die Kompetenz zur Nutzung solcher Angebote; darüber hinaus deren barrierefreie Gestaltung, um einen diskriminierungsfreien Zugang zu ermöglichen.

Die Angebotspalette reicht von niedrigschwelligen Formen der Meinungsäußerung durch Likes oder eigene Posts sowie Apps, mit denen man sich an Abstimmungen oder Petitionen beteiligen kann, bis hin zu anspruchsvolleren Anwendungen wie im Internet bereitgestellte Planungsverfahren und Bürgerhaushalte. Diese Anwendungen digitaler Partizipation tragen zur Transparenz von Entscheidungsfindungen bei, weil online jede\*r Beteiligte nachvollziehen kann, wie viele Personen welcher Zielsetzung zustimmen oder welchen Anteil des Budgets für welchen Zweck sie eingesetzt sehen wollen. Insbesondere für jüngere Kinder sind die Visualisierung der eigenen Eingaben und deren Einfluss auf das jeweilige Ergebnis bei solchen digitalen Instrumenten der Beteiligung leichter zu verstehen als Erklärungen in reiner Textform und Verwaltungssprache (vgl. Croll 2021).

Die Digitale Transformation hat außerdem eine Entwicklung in Gang gesetzt, die von maßgeblicher Bedeutung für die Beteiligung junger Menschen ist. Während der Zweite Engagementbericht der Bundesregierung aus dem Jahr 2016 noch feststellte, dass ehrenamtliche Beteiligung vorwiegend in der eigenen Kommune ausgeübt wird und „einer Lebensweise entspricht, die durch die örtliche Lebenswelt, Nachbarschaft und lokale Gemeinschaften geprägt ist“ (BMFSFJ 2016, S. 161), wird die konstatierte Wohnortbezogenheit des klassischen Engagements mittlerweile insbesondere durch junge Menschen, die sich digitale Instrumente schnell zu eigen machen, aufgebrochen.

Laut dem Dritten Engagementbericht ist der Anteil der Jugendlichen, die angeben, ihr Engagement überwiegend oder vollständig über digitale Medien auszuüben, in kleineren Gemeinden (34,7 Prozent) oder Kleinstädten (36,7 Prozent) deutlich größer als in mittelgroßen (21,8 Prozent) oder Großstädten (27,2 Prozent). Die stärkere Fokussierung junger Menschen auf den digitalen Raum ist zum einen in den geringeren Möglichkeiten, sich im ländlichen Raum vor Ort zu engagieren, begründet. Zum anderen ist sie aber auch Ausdruck einer Orientierung der Jugendlichen auf über die Kommune hinausgehende thematische Interessen.

Online basierte Teilnehmungsformate stellen hier ein für die zeitlichen und sozialen Ressourcen junger Menschen passgenaues Instrument bereit. Interessanterweise kommt es dort, wo lokale Strukturen der Teilnehmung angeboten werden, meist nicht zu einer Substitution, sondern vielmehr scheinen sich digitales und lokales Engagement junger Menschen gegenseitig zu verstärken (BMFSFJ 2020, S. 72).

Ein starker persönlicher Bezug zum Gegenstand der Teilnehmung und positive Partizipationserfahrungen, das heißt, Zufriedenheit mit dem Ergebnis sowie Verständlichkeit und Transparenz des Prozesses gelten als Schlüssel der Teilnehmungsbereitschaft junger Menschen. Die Gestaltung des Ganzttags liegt im originären Interesse der betroffenen Kinder, ein starker persönlicher Bezug darf daher vorausgesetzt werden.

Die Zufriedenheit mit dem Ergebnis wird allerdings nur erreicht werden können, wenn die heutigen Erwartungen und Ansprüche von Kindern erfüllt werden. Die Berücksichtigung der Eingewobenheit digitaler Medien in den Alltag und ein besseres Verständnis dafür, welche Bedeutung das digitale Umfeld für Kinder heute hat, sowie eine angemessene Medienkompetenz der erwachsenen Erziehungsverantwortlichen sind dafür – auch nach Ansicht junger Menschen selbst (5 Rights Foundation 2021, Unsere Rechte in der Digitalen Welt: 7, <https://kinderrechte.digital/transfer/assets/9229.pdf>) – unabdingbare Voraussetzungen. Eine pädagogische Praxis, die ein gutes Aufwachsen junger Menschen im digitalen Umfeld gewährleisten soll, muss die Verhaltensweisen und Nutzungsgewohnheiten junger Menschen kennen und akzeptieren und das pädagogische Prinzip der Lebensweltorientierung (Thiersch 2008) auch im Ganzttag praktizieren.

## Fazit

Die vorstehenden Ausführungen sollen einen Beitrag dazu leisten, den Einfluss der Digitalisierung auf die Lebenswelt von Kindern und auf ihre Teilhabechancen zu verstehen. Abschließend bedarf diese Betrachtung einer begrifflichen Konkretisierung: Digitalisierung bezeichnet zunächst einen rein technischen Vorgang, bei dem zuvor in anderer Form vorliegende Inhalte – geschriebene Texte und gesprochene Kommunikation, Fotos, Filme oder Audioaufnahmen etc. – in digital verfügbare Daten umgewandelt werden. Mit dem Begriff der Digitalen Transformation werden die aus diesem technischen Vorgang resultierenden Veränderungen

der Gesellschaft bezeichnet. Digitalität schließlich ist ein noch nicht ausdefinierter Terminus, der auf Arbeiten von Manuel Castells zu einer von ihm als Netzwerkgesellschaft (Castells 2017, S. XXII) bezeichneten neuen sozialen Struktur basiert. Gemeinsam ist den derzeit erörterten Konzepten von Digitalität (z. B. von Lars Mecklenburg oder Benjamin Jörissen) die Fokussierung auf soziale Beziehungen und kommunikative Handlungen in digitaler Form.

Einem so verstandenen Zustand der Digitalität sind Kinder heute mutmaßlich weitaus näher als die für sie verantwortlichen Bezugspersonen. Für Erwachsene stellt das sich Einlassen auf die durch das digitale Umfeld veränderte Lebenswelt von Kindern eine Herausforderung dar, der nur mit einem multidisziplinären Ansatz begegnet werden kann. Bildungsforschung, pädagogische Konzepte und medienethische Reflexionen sollten hier ebenso einbezogen sein wie techniksoziologische Grundlagen und Erkenntnisse der Kinder- und Jugendmedizin. Eine entwicklungspsychologisch begründete Dämonisierung des digitalen Umfeldes, wie sie zum Beispiel Manfred Spitzer (2014) vornimmt, ist dabei ebenso wenig zielführend wie ein demokratietheoretischer Rückgriff auf den Handlungsbegriff Hannah Arendts mit dem Ziel, die Ausbildung der personalen Identität im digitalen Raum infrage zu stellen, wie es Eike Buhr (2019) versucht.

Die Ausgestaltung eines Ganztags im Interesse der Kinder sollte geleitet sein von dem, was dem besten Interesse des Kindes oder, anders formuliert, dem Kindeswohl dient. Sie bedarf gelingender sozialer Beziehungen zwischen erwachsenen Erziehungsverantwortlichen und Kindern; Beziehungen, die – wie zuvor ausgeführt – auch vom Einsatz digitaler Technologien profitieren können. Und sie darf sich auf die Beteiligung der Kinder selbst stützen, als diejenigen, die heute der Digitalität am nächsten stehen. In diesem Sinne lautet die Forderung – mit den Worten Herbert Grönemeyers: Kinder an die Macht!

## Literatur

- Buhr, E. (2019): Der digitale Raum als ‚öffentliche Wir-Welt‘: Herausforderungen der Identitätsbildung Heranwachsender im digitalen Raum. In: I. Stapf et al.: Aufwachsen mit Medien. Baden-Baden, S. 237–252.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2016): Zweiter Engagementbericht 2016 – Demografischer Wandel und bürgerschaftliches Engagement: Der Beitrag des Engagements zur lokalen Entwicklung. Berlin. [www.bmfsfj.de/blob/115624/d6da5ce2163c59600f48a7a5d360a3b2/2-engagementbericht-und-stellungnahme-br-data.pdf](http://www.bmfsfj.de/blob/115624/d6da5ce2163c59600f48a7a5d360a3b2/2-engagementbericht-und-stellungnahme-br-data.pdf) (letzter Zugriff: 15.03.2023).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): Dritter Engagementbericht 2020 – Zukunft Zivilgesellschaft: Junges Engagement im digitalen Zeitalter. Berlin. [www.bmfsfj.de/blob/156652/164912b832c17bb6895a31d5b574ae1d/dritter-engagementbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf](http://www.bmfsfj.de/blob/156652/164912b832c17bb6895a31d5b574ae1d/dritter-engagementbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf) (letzter Zugriff: 15.03.2023).
- Castells, M. (2017): Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Wiesbaden.
- Croll, J. (2021): Das Recht auf Gehör nach Art. 12 UN-KRK – Zur Bedeutung der Allgemeinen Bemerkung Nr. 25 für die Mitgliedstaaten und für Deutschland. In: DKHW: Sammelband – Von Kommune bis EU, S. 73–84. [www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1\\_Unsere\\_Arbeit/1\\_Schwerpunkte/2\\_Kinderrechte/2.17\\_Kinderrechte\\_ins\\_Grundgesetz/DKHWSammelband\\_final.pdf](http://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/2_Kinderrechte/2.17_Kinderrechte_ins_Grundgesetz/DKHWSammelband_final.pdf) (letzter Zugriff: 15.03.2023).
- Croll, J. & Dreyer, S. (2021): „I’m afraid I can’t do that, Dave“ Welche Rolle spielt künstliche Intelligenz für Schutz, Befähigung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen im digitalen Umfeld? *merz – Medien und Erziehung*, 65 Jg Nr. 6, 44–51.
- Croll, J. & Dreyer, S. (2022): No. 25 lebt! Die Bedeutung der 25. Allgemeinen Bemerkung des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes für einen zeitgemäßen Kinder- und Jugendmedienschutz. *BPJMAKTUELL 2/2022*, 4–13.
- Deutsches Kinderhilfswerk (2022): Kinderrechtebericht 2022. Berlin. [www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1\\_Unsere\\_Arbeit/1\\_Schwerpunkte/2\\_Kinderrechte/2.2\\_Kinderreport\\_aktuell\\_und\\_aeltere/Kinderreport\\_2022/DKHWSammelband\\_final.pdf](http://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/2_Kinderrechte/2.2_Kinderreport_aktuell_und_aeltere/Kinderreport_2022/DKHWSammelband_final.pdf) (letzter Zugriff: 15.03.2023).
- Liebel, M. (2013): Kinder und Gerechtigkeit. Über Kinderrechte neu nachdenken. Weinheim und Basel.
- Liebel, M. (2020): Wer hat das letzte Wort? Eine kritische Würdigung der UN-Kinderrechtskonvention. In: Informationszentrum Dritte Welt, 378/2020, S. 34 ff.
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2021a): KIM-Studie – Kindheit, Internet, Medien 2020. [www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020\\_WEB\\_final.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf) (letzter Zugriff: 15.03.2023).

- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2021b): JIM-Studie – Jugend, Information, Medien 2020. [www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020\\_Web\\_final.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf) (letzter Zugriff: 15.03.2023).
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2023): JIM-Studie – Jugend, Information, Medien. [www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM\\_2022\\_Web\\_final.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf) (letzter Zugriff: 15.03.2023).
- OECD (2020): Bildung auf einen Blick 2020. [www.oecd.org/publications/bildung-auf-einen-blick-19991509.htm](http://www.oecd.org/publications/bildung-auf-einen-blick-19991509.htm) (letzter Zugriff: 15.03.2023).
- Spitzer, M. (2014): Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München.
- Stalder, F. (2016): Kultur der Digitalität. Berlin & Vortrag 2nd Salon Digital unter <https://av.tib.eu/media/31474> (letzter Zugriff: 15.03.2023).
- Stapf, I. et.al. (Hrsg.) (2019): Aufwachsen mit Medien. Zur Ethik mediatisierter Kindheit und Jugend. Baden-Baden.
- Thiersch, H. (2008): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Weinheim.



# Qualität pädagogischer Beziehungen im Ganztag

## *Impulse der „Reckahner Reflexionen“*

Katja Langer-Bachmann & Ursula Winklhofer

Aus Kindersicht stellt eine gute Qualität der Beziehungen zu Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften eine von vier zentralen Qualitätsdimensionen für einen guten Ganztag dar (Nentwig-Gesemann & Walther 2022). Kinder wünschen sich sichere, vertrauensvolle und anerkennende Beziehungen mit den Erwachsenen. Sie wünschen sich Mitbestimmung und Beteiligung und schätzen Erwachsene, die in Konfliktsituationen fair und gerecht handeln und ihnen dabei helfen, Strategien für ein friedliches und demokratisches Miteinander zu entwickeln (ebd.).

Zahlreiche Forschungsarbeiten belegen, dass gute pädagogische Beziehungen ein zentrales Fundament dafür bilden, dass Leben, Lernen und demokratische Sozialisation gelingen. Viele Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte realisieren alltäglich genügend gute pädagogische Beziehungen. Empirische Studien zur Beziehungsqualität zeigen jedoch auch, dass Kinder und Jugendliche in allen Altersgruppen und allen Bildungsinstitutionen Verletzungen durch Erwachsene, die sie betreuen und unterrichten, erfahren (Deutsches Institut für Menschenrechte et al. 2017).

Auf Seiten der Erwachsenen berührt die Gestaltung pädagogischer Beziehungen grundlegende Aspekte des Generationenverhältnisses, „in dem auf komplexe Weise zugleich hierarchische, egalitäre und freiheitliche Relationen zwischen ‚groß und klein‘ auszubalancieren sind“ (Prenzel 2019, S. 91). Die Gleichheit zwischen Kindern und Erwachsenen beruht unter anderem darauf, dass alle gleichermaßen Träger:innen von Rechten sind, während sich die leitende Position der Erwachsenen aus ihrem Wissens- und Erfahrungsvorsprung und ihrer Verpflichtung zur Sorge für die heranwachsende Generation begründet. Kinder sind in vielfacher Hinsicht angewiesen auf das Handeln der Erwachsenen, nicht zuletzt auch darauf, dass sie ihnen helfen, ihre Rechte gemäß der Kinderrechtskonvention in ihrem Alltag zu erfahren und zu erleben. Gleichzeitig besteht jedoch auch die Gefahr,

dass Erwachsene sich ihrer Macht nicht ausreichend bewusst sind, diese zur Durchsetzung bestimmter Ziele einsetzen und dadurch die institutionelle und strukturelle Gewalt der Schule (Schubarth 2014; Hurrelmann & Bründel 2008) in ihrem Wirkungsgrad verstärkt wird.

## Die Kinderrechte als zentraler Bezugsrahmen

Nach Art. 29 der VN-Kinderrechtskonvention (Vereinte Nationen 1989) sind die Ziele von Bildung darauf gerichtet, die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen und dem Kind Achtung vor den Menschenrechten, vor den Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten zu vermitteln. Diskriminierung jeglicher Art ist verboten (Art. 2), und laut Art. 29 Abs. 2 muss die Disziplin in der Schule in einer Weise gewahrt werden, die der **Menschenwürde des Kindes** entspricht. Bei allen Fragen, die Kinder betreffen, müssen die „besten Interessen des Kindes“ – das Kindeswohl (Art. 3) – **vorrangig** berücksichtigt werden, und die Kinder sind an diesen Entscheidungen **immer** zu beteiligen (Art. 12).

Das heißt, Kinder sind keine kleinen Objekte, über die verfügt werden darf, sondern sie sind – ebenso wie Erwachsene – Rechts-Subjekte, die in ihrer Rechtsausübung auf Erwachsene als Verantwortungsträger:innen angewiesen sind. Krappmann (2016, S. 22) sieht hier das eigentliche Ziel der Kinderrechte: „Die leitende Absicht ist, die Kinder dahin zu führen, ihre Rechte selber ausüben zu können und bis dahin die Erfüllung ihrer Rechte in ihrem Sinne sicherzustellen.“

Auch wenn die Kinderrechte noch nicht in das Grundgesetz aufgenommen worden sind, gibt es in den verschiedenen Gesetzen, wie zum Beispiel im SGB VIII, im BGB, in den Landesgesetzen und Schulgesetzen kinderrechtliche Bezüge. Durch das Bundeskinderschutzgesetz (2012), das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (2021) und verschiedene Schulgesetze, wie etwa das Berliner Schulgesetz (2022), wird zum Beispiel das Recht auf Partizipation besonders hervorgehoben und zum Teil operationalisiert. Gemäß § 1631 Abs. 2 BGB haben Kinder „ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig.“ Explizit wird hier in einem Bundesgesetz die seelische Gewalt angesprochen, die gleichzeitig die am häufigsten auftretende Form von Gewalt ist (Deutsches Institut für Menschenrechte et al. 2017, S. 5).

Um bestmöglich die Rechte der Kinder auch in den Institutionen zu schützen, ist es vorgeschrieben, in allen Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen ein Gewaltschutzkonzept und Beschwerde- sowie Beteiligungsverfahren einzurichten (§ 45 Abs. 2 SGB VIII), und auch für die Schule wird dies zunehmend zum Thema. In allen Berliner Schulen muss ein institutionelles Kinder- und Jugendschutzkonzept gegen Gewalt entwickelt werden, das sich explizit auf das Handeln von schulischem Personal bezieht: Neben Partizipation und Beschwerdeverfahren sowie Prävention und Intervention gehören zum Beispiel auch die Entwicklung eines Verhaltenskodex und eines Leitbildes dazu, was den Vorbildcharakter und die Haltung des schulischen Personals unterstreicht und die Relevanz der pädagogischen Beziehungsgestaltung verdeutlicht.

Beim Blick auf die Gesamtheit der Bundesländer zeigt sich allerdings, dass beim Thema Gewaltschutz an Schulen vor allem sexuelle Gewalt, teilweise auch Diskriminierung und Rassismus thematisiert werden. Ein umfassendes Gewaltschutzkonzept, das auch psychische Gewalt durch Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte einschließt, ist in den meisten Bundesländern für die Schulen noch nicht verpflichtend.

## Empirische Ergebnisse zur Interaktionsqualität

Eine Reihe von Studien zur Qualität pädagogischer Interaktionen belegen, dass trotz des umfassenden Gewaltverbots seelische Verletzungen regelmäßig vorkommen (Krumm & Eckstein 2003; Hafenecker 2013; Krumm & Weiß 2000, 2001; Telling 2015; Prengel 2019).

Kinder nehmen seelische Verletzungen deutlich wahr, können sie jedoch oftmals nicht benennen und geben sich häufig selbst die Schuld daran, dass sie sich schlecht fühlen, weil sie sich nicht so verhalten haben, wie die Erwachsenen es von ihnen wollten (Juul 2011). Dass seelisch verletzendes Verhalten in der Pädagogik informell zwar bekannt ist, aber offiziell in Kauf genommen und geduldet wird (Leddin et al. 2019), kann gravierende Auswirkungen auf das Wohlergehen und den weiteren Lebens- und Bildungsverlauf der Kinder haben, denn sie wachsen mit dem Wissen auf, dass unrechtes, verletzendes Verhalten von Erwachsenen weder sanktioniert noch transparent kommuniziert wird.

Dabei steht die pädagogische Beziehungsgestaltung in engem Zusammenhang sowohl mit Motivation, Selbstwert und Selbstvertrauen (Deci & Ryan 2017; Leitz 2017; Bauer 2008) als auch mit der demokratischen Sozialisation (Kripp-

mann 2016; Pianta 2014; Prenzel 2016) von Schüler:innen. Gleichsam trägt Anerkennung und damit unterstützende und freundliche Zuwendung von Pädagog:innen dazu bei, dass sich Kinder und Jugendliche emotional, sozial und kognitiv positiv entwickeln und ihre Persönlichkeit frei entfalten können (Fischer & Richey 2021). Dies ist vielfach durch die Bindungs- und Entwicklungspsychologie, Sozialisations- und Resilienztheorie sowie die Neurobiologie belegt (Bauer 2008, 2014; Grossmann & Grossmann 2012; Roos & Grünke 2011; Göppel 2011; Prenzel 2019). Folglich sind das Bewusstsein und die Reflexion über die Machtasymmetrie in pädagogischen Beziehungen auf Seiten der Lehrkräfte besonders wichtig im Hinblick auf den Bildungsauftrag der Schule (Misamer & Thies 2014).

Im Projektnetz INTAKT (= Soziale **Interaktionen** in pädagogischen Arbeitsfeldern) wurde aus einer Reihe von Beobachtungsstudien über 15 Jahre hinweg eine Reihe von Datensätzen und Feldvignetten zur Qualität pädagogischer Beziehungen erhoben (Prenzel 2019). Ausgehend von einem theoretischen Modell der Anerkennung (Honneth 2003; Prenzel 2019) wurde ein Erhebungsinstrument entwickelt, das ausführlich die Interaktion zwischen Lehrperson/pädagogischer Fachkraft und Kind beschreibt. Es handelt sich um die erste Studie, in der das Verhalten von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften in Bezug auf die Menschen- und Kinderrechte erforscht (Tellisch 2015) und anerkennungstheoretisch untermauert wird. Die Skala zur Bewertung der Qualität des pädagogischen Handelns reicht von „sehr anerkennend“ über „leicht anerkennend“, „neutral“, „leicht verletzend“, „sehr verletzend“ bis zu „schwer einzuordnen bzw. ambivalent“. Von diesen Szenen sind zurzeit über 12.000 kodiert.

Die wichtigste Erkenntnis dieser Erhebung ist, dass circa drei Viertel aller Interaktionen anerkennend oder neutral sind, jedoch mit durchschnittlich jeder vierten pädagogischen Interaktion eine Verletzung verbunden ist. Folglich werden Kinder durchschnittlich mindestens zwei Mal täglich Zeugen einer psychischen Verletzung. Auf diese reagieren die Kinder sichtbar und deutlich mit Blockaden, während bei Ermutigungen Lernaktivitäten in Gang kommen (Prenzel 2019).

Gleichzeitig wird deutlich, dass sehr anerkennend handelnde Lehrpersonen Tür an Tür mit sehr verletzend handelnden Lehrpersonen arbeiten (Prenzel 2019). Auffällig erscheint es, dass die Lehrpersonen das verletzende Handeln freimütig zei-

gen und nicht versuchen, dies zu verbergen, was Rückschlüsse über mangelnde Reflexionsmöglichkeiten, Empathie und Wissen nach sich ziehen könnte.

## Ergebnisse zur Qualität pädagogischer Beziehungen im Ganzttag

Auch für den Ganzttag bestätigt sich, dass eine von den Schüler:innen als gut eingeschätzte „Schüler-Betreuer:innen-Beziehung“ die Motivation, das schulische Wohlbefinden und das Sozialverhalten positiv beeinflusst (Sauerwein & Fischer 2020, S. 1526).

Insgesamt zeigt sich in den nicht allzu zahlreichen Studien zur Interaktionsqualität in ganztägigen Angeboten ein Bild mit unterschiedlichen Facetten (vgl. Winklhofer 2020): Einerseits wird die – vermutlich vor allem auf den Freizeitbereich bezogene – Beziehungsqualität vonseiten der Kinder mehrheitlich positiv eingeschätzt (Fischer & Kuhn 2021; Wildgruber 2017), andererseits aber in der schulisch geprägten Hausaufgabensituation die Beziehung zu den Fachkräften teilweise sehr negativ erlebt (Nordt 2013; Wildgruber et al. 2019; Heyl et al. 2018).

Eine auf Bayern bezogene Studie von Wildgruber (2017) kommt zu dem Ergebnis, dass etwa zwei Drittel bis drei Viertel der Kinder ganz oder „eher schon“ davon überzeugt sind, dass ihre Betreuer:innen sie mögen, dass ihnen bei Streitigkeiten geholfen wird, dass sie Vertrauen haben können und dass die Betreuer:innen merken, wenn es ihnen nicht gutgeht. Allerdings geben auch fünf bis 15 Prozent der Kinder in den verschiedenen Beziehungsfragen (eher) negative Einschätzungen ab, und zehn bis 20 Prozent machen die Erfahrung, dass die Beziehungsqualität unterschiedlich ist (vgl. Wildgruber 2017).

Betrachtet man allerdings die Hausaufgabensituation im Ganzttag, so zeigen sich sehr unterschiedliche Profile im Handeln der Fachkräfte. In allen Studien finden sich Fachkräfte, deren Haltung sich in erster Linie an der Kontrolle der Aufgaben, an festgelegten Regeln und an Strenge, einhergehend mit Distanz, orientiert (Nordt 2013; Wildgruber et al. 2019; Heyl et al. 2018). Gleichzeitig werden die Leistungen und das Verhalten der Kinder eher defizitorientiert beschrieben. Die Kinder wiederum beklagen die Strenge der Fachkräfte und fühlen sich durch

negative Rückmeldungen belastet (Nordt 2013). Auch eine Studie zur „Weiterentwicklung der Hausaufgabenpraxis in Horten und Häusern für Kinder“ (Wildgruber et al. 2019) kommt zu dem Ergebnis, dass die Interaktionsqualität in der Gestaltung der Hausaufgaben-situation teilweise prekär ist und dadurch Stress, mangelnde Motivation und negative Emotionen bei allen Beteiligten ausgelöst werden. Eine Weiterentwicklung der Hausaufgaben-situation erscheine in einigen Einrichtungen unbedingt notwendig, andernfalls bestehe Gefahr für die Beziehungsqualität zwischen einzelnen Fachkräften und Kindern sowie für das Selbstwertgefühl der Kinder (ebd.).

## Die „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“

Während körperliche und sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche eindeutig geächtet und strafrechtlich verfolgt werden, wird seelische Gewalt häufig ignoriert oder toleriert. Es scheint immer noch ein Tabubruch zu sein, darüber zu sprechen, dass Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte durch ihr Verhalten Kinder und Jugendliche seelisch verletzen. Etablierte Verfahren, wie damit umgegangen werden kann, sind bislang selten, und es erfordert häufig großen Mut, in Teams und Kollegien Vorfälle seelischer Gewalt zur Sprache zu bringen (Boll & Remsperger-Kehm 2021a, b).

Mit den „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ wurden Leitlinien für eine pädagogische Selbstverpflichtung entwickelt und umfassend begründet. Ziel ist es, die wechselseitige Achtung und Würde aller Mitglieder von Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen zu stärken, Reflexion anzuregen und Orientierung für die professionelle Entwicklung auf der Beziehungsebene zu bieten (Deutsches Institut für Menschenrechte et al. 2017). Die Reckahner Reflexionen sollen dazu beitragen, vor allem die seelische Gewalt im Bildungswesen bewusst zu machen und zu vermindern sowie das eigene pädagogische Handeln an den geltenden Kinderrechten auszurichten.

**Drei grundlegende Leitlinien** der „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ lauten:

1. Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.
2. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.
3. Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet.

Die zehn Leitlinien der Reckahner Reflexionen und ihre praktische Umsetzung können als eine Art Richtschnur angesehen werden, die Orientierung für anerkennendes Handeln gibt und zum Beispiel als Grundlage für wechselseitiges Feedback dienen kann, denn „pädagogische Situationen brauchen Reflexion, weil sie einzigartig, unvorhersehbar und widersprüchlich sind“ (Deutsches Institut für Menschenrechte et al. 2017, S. 5). Dabei geht es nicht darum, Perfektion zu erreichen, sondern „genügend gute“ Beziehungen (Prengel 2019) zu etablieren, damit sich Kinder bestmöglich entfalten können. Im Folgenden wird dargestellt, unter welchen Bedingungen die Reckahner Reflexionen in Schule und Ganzttag wirksam werden können.

## Erfahrungen mit der Umsetzung der Reckahner Reflexionen in Schule und Ganzttag

Im Rahmen einer Fortbildungsevaluation wurden Lehrkräfte, Schulsozialarbeit und pädagogische Fachkräfte aus Grundschulen zu Maßnahmen und Gelingensbedingungen für die Arbeit mit den Reckahner Reflexionen befragt (Langer-Bachmann 2023). Ihre Aussagen machen exemplarisch deutlich, wie die Reflexion über pädagogische Beziehungen angeregt werden kann und welche Hindernisse, aber auch welche Gestaltungsmöglichkeiten für die Verbesserung der Interaktionsqualität sich in der Praxis zeigen. Einige Aspekte sollen hier näher beleuchtet werden.

### Bewusstsein für verletzendes und anerkennendes Verhalten fördern

Das Wissen darüber, welche Verhaltensweisen von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften verletzend wirken können, ist teilweise wenig ausgeprägt. Deshalb geht es im ersten Schritt darum, das Bewusstsein dafür zu schärfen, wie bestimmte Aussagen und Handlungen auf Kinder wirken können. Dabei ist nicht nur

das Wissen über Theorien und Ergebnisse empirischer Studien bedeutsam, sondern gerade auch das eigene Erleben sowie insbesondere die Reflexion eigener Erfahrungen. So berichten die Interviewpartner:innen sehr beeindruckt von einer Übung mit Beispielen von adultistischen Sätzen wie „Das ist mal wieder typisch“, „Das verstehst du noch nicht“, „Du brauchst nicht traurig sein“, „Hör auf zu weinen“ oder „Du weißt wohl nicht, wen du vor dir hast“, die laut vorgelesen und in ihrer Wirkung wahrgenommen wurden. In den Erzählungen der Pädagog:innen wurde deutlich, dass diese oder ähnliche Sätze schon gehört und teilweise selbst in der Interaktion mit Kindern ausgesprochen wurden, ohne dass die verletzenden und abwertenden Botschaften wahrgenommen wurden:

**„Man spricht das einfach so hin, ohne nachzudenken, einfach so.“**

Ein weiterer Ansatzpunkt ist die biografische Reflexion und das Erinnern an selbst erlebte anerkennende oder verletzende Interaktionen. In den Interviews zeigt sich, dass insbesondere verletzende Erfahrungen oft lange nachwirken und noch sehr deutlich erinnert werden. Auch hier lässt sich die Verbindung zum eigenen pädagogischen Handeln herstellen und erkennen, wie wichtig es ist, die eigene Biografie und eigene Muster immer wieder zu reflektieren.

Das Thema der pädagogischen Beziehung sollte aus Sicht der Befragten nicht nur einmalig „abgehakt“, sondern verstetigt werden, ähnlich wie Erste-Hilfe-Kurse:

**„Erste Hilfe müssen wir auch alle zwei Jahre machen in den Präsenztagen, da wird überhaupt nicht drüber gesprochen, es ist einfach so.“ Genauso müsste man „regelmäßig wieder dazulernen, wie kann ich mit schwierigen Situationen umgehen.“**

## **Zeit für Reflexion und multiprofessionelle Kooperation**

Wenn es um die Frage geht, wie die Erfahrungen aus der Fortbildung wirksam werden und die Auseinandersetzung mit der Beziehungsgestaltung im schulischen Alltag gelingen kann, werden von allen Interviewpartner:innen das Thema Zeit für die Reflexion des pädagogischen Handelns und der Austausch in multiprofessionellen Teams im Ganztage besonders betont.

Im Rahmen eines Fortbildungstages ist die Erfahrung von offenem Austausch in einem geschützten Rahmen, auch mit Bezügen zu eigenen biografischen Erfahrungen, für die Befragten besonders eindrucksvoll und führt zu einem neuen



Verständnis für das eigene Handeln und für den subjektiven Sinn im Verhalten der Kinder. Im Schulalltag dagegen fehlt häufig die Zeit für Reflexion, da diese Zeiten sowie feste Kooperationszeiten strukturell nicht vorgesehen sind. Gemeinsame Zeit für Austausch kann oft nur durch großes persönliches Engagement gewonnen werden, indem zum Beispiel Pausenzeiten genutzt werden.

Dabei ist der multiprofessionelle Austausch dringend notwendig – gerade, wenn es darum geht, die Lebenssituation und das Verhalten von Kindern besser zu verstehen, wie eine Lehrkraft am Beispiel eines Jungen schildert, der jeden Tag zu spät in die Schule kam:

**„... ich wusste nicht warum und war auch schon so ein bisschen sauer; dann musst du eben fünf Minuten früher los gehen und so'. Dann hatte ich mit Frau X. [päd. Fachkraft] einen Austausch und habe erfahren, dass die Eltern grade in einer ganz schwierigen Situation sind, dass das Kind eigentlich gar nichts dafür kann, weil es morgens selbstständig sein Frühstück machen muss [...]. Dann haben wir so ein Buddy-System eingeführt, dass ein anderer Schüler, der bei ihm in der Straße wohnt, ihn einfach morgens abholt. [...] Seit sein bester Freund ihn morgens abholt, ist er so motiviert, dass er wirklich motiviert um acht Uhr vor der Tür steht, und seitdem klappt es.“**

Die Lehrperson resümiert, dass damit eine gemeinsame Lösung gefunden wurde, die für alle Beteiligten gewinnbringend ist.

**„Aber um sowas rauszufinden und zu schauen, wo können wir helfen, braucht es Zeit und einen Raum.“**

Für die strukturelle Verankerung von Kooperationszeiten werden in den Interviews etliche Ideen und Vorschläge genannt: So könnte zum Beispiel eine von drei vorgesehenen Vertretungsstunden für regelmäßigen Austausch genutzt oder ein Nachmittag in der Woche festgelegt werden, an dem alle Lehrkräfte in der Schule sind. Angesichts der noch häufig unterschiedlichen Arbeitszeiten von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften müssten gemeinsame Besprechungszeiten etabliert werden. Dafür sollten bei einer Vollzeitstelle drei von 28 Unterrichtsstunden für Team- und Besprechungszeiten verwendet werden. Sehr positive Erfahrungen gibt es mit einer „kooperativen Sprechstunde“, die mit Lehrkräften und externen Fachkräften regelmäßig stattfindet. „Und da können sich auch Kollegen anmelden, einfach, wenn sie mal reden wollen, vielleicht mal über ein Kind, oder wenn sie mal Input von außen bekommen möchten. Das ist super, das funktioniert. Das ist wirklich wertvoll.“

Ein innerschulisches multiprofessionelles Beratungsteam könnte eine Anlaufstelle sowohl für Lehrkräfte als auch für Eltern und Kinder darstellen, das in allen Fragen der pädagogischen Beziehungsgestaltung ansprechbar ist und damit auch eine wichtige Anlaufstelle für Beschwerden von Kindern und Jugendlichen darstellt.

## Zentrale Rolle der Schulleitung – Strukturen und Kultur der Wertschätzung

Die Schulleitung wird von allen Interviewten als zentrale Person gesehen, durch die das Thema Beziehungsgestaltung in der Schule verankert wird. Wie sehr es von der Schulleitung abhängt, ob das Thema der pädagogischen Beziehungsgestaltung in das Kollegium getragen wird, zeigen die unterschiedlichen Erfahrungen der Befragten: Eine Lehrkraft erwirkte bei der Schulleitung sofort einen Studientag für das gesamte Kollegium zum Thema Reckahner Reflexionen während eine andere Lehrkraft mit ihrer Initiative, das Thema auf der Gesamtkonferenz vorzustellen, von der Schulleitung ausgebremst wurde, mit der abwehrenden Begründung, das Kollegium würde dieses Thema nicht ernst nehmen.

Deutlich wird darüber hinaus der starke Wunsch, dass durch die Schulleitung ein Klima der Anerkennung und Wertschätzung sowohl im Umgang mit den Kindern als auch im Kollegium geschaffen wird. Trotz der Belastung durch zahlreiche Anforderungen wie Zeugnisse und Klassenarbeiten, Elterngespräche und Förderprognosen würde in einem solchen Klima das Wohlbefinden gestärkt werden.

Eine ideale Schule wäre eine Art „Insel“, auf der sich alle sicher und geborgen fühlen und „sein können“, die Kinder und auch die Erwachsenen:

**„Dass ich den Kindern hier ein Zuhause schaffe, sozusagen, die verbringen hier den halben Tag. Das muss schön sein. Das muss eine Insel sein, das ist mein Ziel. Ihr müsst hierher kommen, ihr sollt mit Freude hierher kommen, euch soll es hier gut gehen, und wenn ihr den halben Tag, hatte ich auch schon als Kind, auf der Couch liegt und schläft. Weil ich einfach fertig war. Aber nicht nach Hause wollte. Dann ist das 'ne Insel. Und genau so müsste es 'ne Insel sein für uns Erwachsene. Dass ich weiß, ich komm hierher und hier geht es mir gut. [...] Auch wenn es mir zuhause vielleicht nicht gut geht, weiß ich, das ist meine Insel hier. Und hier kann ich sein.“**

Eine Atmosphäre der grundlegenden Anerkennung erfordert eine positive Feedback-Kultur sowie ein Klima von Fehlerfreundlichkeit. Die Offenheit, Fehler machen zu dürfen und zu Fehlern zu stehen, wird als wichtig erachtet:

**„...dass es auch nicht schlimm ist, wenn mal was nicht funktioniert, so ´ne generell wohlwollende Kultur. Ich glaube, wenn sich das etabliert, dann würde sich das auch auf die Schüler übertragen.“**

An keiner der Schulen, an denen die Interviewpartner:innen arbeiten, ist ein regelmäßiges kollegiales Feedback verankert. Nur in sehr kleinen Teams geben sich manche Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte gegenseitig Rückmeldung, allerdings nur aufgrund ihres freiwilligen Engagements und ihres persönlichen Vertrauensverhältnisses, ohne dafür vorgesehene Kooperationszeiten. Dabei ist der Wunsch nach einer wertschätzenden Feedback- und Fehlerkultur sehr groß:

**„Niemand von uns ist perfekt, [...] und jeder macht Fehler, ne? Und das halt auch zuzugeben, auch selbst dem Kind gegenüber das zuzugeben, das macht uns dann viel stärker. [...] Das ist unsere Hoffnung, dass so ein Studientag uns weiterbringen kann und dass da Umdenken stattfindet.“**

Die Befragten versprechen sich durch Veränderungen in diesem Bereich Entlastungsmomente und ein besseres Schulklima, das sich auch auf die Beziehung zu den Schüler:innen positiv auswirkt.

## Fazit und Ausblick

Mit den Reckahner Reflexionen wurden Leitlinien geschaffen, die eine normative Orientierungshilfe für pädagogisches Handeln bieten, denen die Prinzipien der Kinderrechte als unverhandelbare Basis zugrunde liegen. Darüber hinaus stärken sie professionelles Handeln, fördern Selbstreflexion und geben gerade auch den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, sich mit Bezug auf die Leitlinien Hilfe zu holen oder sich zu beschweren. Hierfür müssten diese Möglichkeit allerdings allen Akteur:innen bekannt und in den Schulprogrammen und -ordnungen verankert sein.

Bei den Interviewpartner:innen bestand Einigkeit darüber, dass die Reckahner Reflexionen ein sinnvoller Ansatz sind, um pädagogische Beziehungen zu verbessern und zu stärken. Ihre Erfahrungen zeigen jedoch auch, dass eine erfolgreiche Implementierung der Reckahner Reflexionen in der alltäglichen Praxis von Schule und Ganzttag eine Reihe von Voraussetzungen erfordert.

Insgesamt ergeben sich folgende **Gelingsbedingungen zur Implementierung der Reckahner Reflexionen** an Schule und Ganzttag:

- Regelmäßige Fort- und Weiterbildungen, in denen zum einen Wissen über die Bedeutung der pädagogischen Beziehung vermittelt und zum anderen Bewusstsein für anerkennendes und verletzendes Verhalten geschaffen wird; dabei ist es von zentraler Bedeutung, Gelegenheiten für (Selbst-)Reflexion und Erfahrungslernen zu schaffen
- Fest verankerte Zeiten für multiprofessionelle Kooperation und gemeinsame Reflexion über pädagogisches Handeln
- Eine etablierte Feedback- und Fehlerkultur, durch die eine angstfreie und fehlerfreundliche Atmosphäre entsteht
- Eine starke Schulleitung, die wertschätzend und anerkennend sowohl mit den Kindern als auch mit den Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften agiert und kommuniziert; die Schulleitung schafft notwendige Strukturen für Austausch und Reflexionsräume zur pädagogischen Beziehungsgestaltung
- Niedrigschwellige Anlaufstellen für Kinder und Jugendliche sowie Beschwerdeverfahren, die transparent und zuverlässig agieren

Zu einer wertschätzenden Kultur sollte auch gehören, dass Reflexions- und Besprechungszeiten im Sinne der mittelbaren pädagogischen Arbeit als genauso bedeutsam angesehen werden wie die unmittelbare pädagogische Arbeit am Kind und dass diese verbindlich in die Arbeitszeiten integriert werden. Denn die professionelle Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung und dem eigenen Handeln sowie der fachliche Austausch, insbesondere zu widersprüchlichen und herausfordernden Situationen, ist eine zentrale Voraussetzung für gute pädagogische Arbeit mit Kindern.

Aufgrund der Machtasymmetrie und der Ungleichheitsstrukturen in der Schule ist es für die Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte vor allem im Ganzttag, durch den die Kindheit noch stärker institutionalisiert wird, von besonderer Bedeutung, den Fokus auf die Beziehungsgestaltung mit den ihnen anvertrauten Kindern zu richten. Denn die Bildungsziele, zu denen neben dem fachlichen Lernen gerade auch die Entfaltung der Persönlichkeit und der Erwerb demokratischer Kompetenzen gehören, können nur auf dem Fundament guter pädagogischer Beziehungen erreicht werden.

## Literatur

- Bauer, J. (2008): Lob der Schule. Hamburg.
- Boll, A. & Remsperger-Kehm, R. (2021a): Verletzendes Verhalten in Kitas. Eine Explorationsstudie zu Formen, Umgangsweisen, Ursachen und Handlungserfordernissen aus der Perspektive der Fachkräfte. Opladen, Toronto, Berlin.
- Boll, A. & Remsperger-Kehm, R. (2021b): Verletzendes Verhalten von Fachkräften. [www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/verletzendes-verhalten-von-fachkräften](http://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/verletzendes-verhalten-von-fachkraeften) (letzter Zugriff: 23.04.2023).
- Bundesgesetzbuch – BGB (2000): § 1631, Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. [www.gesetze-im-internet.de/bgb/\\_1631.html](http://www.gesetze-im-internet.de/bgb/_1631.html) (letzter Zugriff: 23.04.2023).
- Bundeskinderschutzgesetz – Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (2012): URL: [www.gesetze-im-internet.de/kkg/KKG.pdf](http://www.gesetze-im-internet.de/kkg/KKG.pdf) (letzter Zugriff: 23.04.2023).
- Deci, E. & Ryan, R. M. (2017): Self-Determination Theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York.
- Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin; Deutsches Jugendinstitut e. V., München; Menschenrechtszentrum an der Universität Potsdam; Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e. V. an der Universität Potsdam (2017): Reckahner Reflexionen. Reckahn.
- Diers, M. (2014): Resilienzförderung in pädagogischen Beziehungen – ein Projekt zur Verknüpfung von Biografie- und Resilienzforschung. In: A. Prengel & U. Winklhofer, (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen.
- Fischer, N. & Kuhn, H.P. (2021): Abschlussbericht der Evaluation „Pakt für den Nachmittag“ (PfdN). Kassel. DOI: 10.25656/01:23314.
- Fischer, N. & Richey, P. (2021): Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen. Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis. Stuttgart.
- Göppel, R. (2011): Resilienzförderung als schulische Aufgabe? In: M. Zander (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden, S. 383–406.
- Grossmann, K. & Grossmann, K.E. (2012): Bindung – das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart.
- Hafeneger, B. (2013): Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen. Beschämung in der Pädagogik. Frankfurt a. M.
- Heyl, K.; Gaiser, J. M.; Kielblock, S. & Fischer, N. (2018): Hausaufgabenbetreuung in der Ganztagschule – Potenziale für individuelle Förderung. Diskurs, 13 Jg., H. 3, 361–367.
- Honneth, A. (2003): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.
- Hurrelmann, K. & Bründel, H. (2008): Gewalt an Schulen. Weinheim, Basel.
- Juul, J. (2011): Dein kompetentes Kind – Auf dem Weg zu einer neuen Wertgrundlage für die ganze Familie. Hamburg.

- Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG. (2021): URL: [https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger\\_BGBL&jumpTo=bgbl121s1444.pdf#\\_\\_bgbl\\_\\_%2F%2F%5B%40attr\\_id%3D%27bgbl121s1444.pdf%27%5D\\_\\_1689312915072](https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBL&jumpTo=bgbl121s1444.pdf#__bgbl__%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl121s1444.pdf%27%5D__1689312915072).
- Krappmann, L. (2016): Kinderrechte, Demokratie und Schule. Ein Manifest. In: L. Krappmann & C. Petry (Hrsg.): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte und Schule: Ein Manifest. Schwalbach im Ts., S. 17–63.
- Krumm, V. & Eckstein, K. (2003): „Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule?“ Über Lehrerverhalten, das Schüler und manche Eltern krank macht. *Die deutsche Schule*, 95 (4), 439–451.
- Krumm, V. & Weiß, S. (2000): Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. *Psychosozial*, 23 (1), Nr. 79, 57–73.
- Krumm, V. & Weiß, S. (2001): „Du wirst das Abitur nie bestehen.“ Befunde aus einer Untersuchung über verletzendes Lehrerverhalten. *Lernchancen*, 3, 14–18.
- Langer-Bachmann, K. (2023): Wie gelingen gute pädagogische Beziehungen in der Schule? Die Reckahner Reflexionen als Ansatz für die Fortbildung von pädagogischem Personal in der Schule (Unveröffentlichte Masterarbeit).
- Leddin, A.; Ostermann, B.; Prengel, A.; Tellisch, C. & Wysujack V. (2019): Kindliche Resonanzen auf pädagogisches Handeln – Beobachtungsstudien zu relationalen Verflechtungen in Kita und Schule. In: F. Hartnack (Hrsg.): *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte*. Göttingen, S. 83–108.
- Leitz, I. (2017): Die motivationale Kraft guter Beziehungen. *Lehren & Lernen* 43, Heft 3, 11–15.
- Misamer, M. & Thies, B. (2014): Machtverhältnisse im Unterricht – Eine Analyse des Spannungsfeldes von Macht, Gerechtigkeit und Vertrauen. In: *Politische Psychologie*, 3(1), 51–61.
- Nentwig-Gesemann, I. & Walther, B. (2022): Den pädagogischen Alltag für und mit Kinder(n) zum Wohl des Kindes gestalten. In: *Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (Hrsg.): *Ganztag für Grundschulkindern. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 16. München, S. 46–55.
- Nordt, G. (2013): Lernen und Fördern in der Hausaufgabenpraxis der offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. Eine qualitative Studie aus der Perspektive der pädagogischen Kräfte und der Kinder. Münster.
- Pianta, R. C. (2014): „Children cannot be successful in the classroom unless they are successful in relationships“ – Analysen und Interventionen zur Verbesserung von Lehrer-Schüler-Beziehungen. In: A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.): *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen*. Band 2: *Forschungszugänge*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 127–141.

- Prenzel, A. (2016): Pädagogische Beziehungen im Lichte der Kinderrechte. In: L. Krappmann & C. Petry (Hrsg.): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest. Schwalbach, S. 149–161.
- Prenzel, A. (2019): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. 2. Auflage. Opladen.
- Ritz, M. (2013): Adulthood – (un)bekanntes Phänomen. In: P. Wagner (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg.
- Roos, S. & Grünke, M. (2011): Auf dem Weg zur „resilienten“ Schule – Resilienz in Förderschulen. In: M. Zander (Hrsg.): Handbuch der Resilienzförderung. Wiesbaden, S. 407–433.
- Sauerwein, M. N. & Fischer, N. (2020): Qualität von Ganztagsangeboten. In: P. Bollweg, J. Buchna, Th. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2. Aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 1523–1533.
- Schubarth, W. (2014): Lehrerhandeln und Gewalt. In: A. Prenzel & U. Winklhofer: Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen/Berlin/Toronto, S. 103–112.
- Schulgesetz Berlin (2022): URL: [www.schulgesetz-berlin.de/berlin/schulgesetz.php](http://www.schulgesetz-berlin.de/berlin/schulgesetz.php) (letzter Zugriff: 23.04. 2023).
- Tellisch, C. (2015): Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung. Opladen/Berlin/Toronto.
- Vereinte Nationen (1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. URL: [www.bmfsfj.de/blob/93140/78b9572c1bffdda3345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf](http://www.bmfsfj.de/blob/93140/78b9572c1bffdda3345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf).
- Walther, B.; Nentwig-Gesemann, I. & Fried, F. (2021): Ganzttag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen. Gütersloh.
- Wildgruber, A. (2017): Evaluation des offenen Ganztagsangebots als Kombi-Modell von Jugendhilfe und Schule (OGTS-Kombi). Ergebnisse der Kinderbefragung. IFP-Projektbericht 31/2017. München.
- Wildgruber, A.; Schuster, A., & Fischer, S. (2019): Weiterentwicklung der Hausaufgabenpraxis in Horten und Häusern für Kinder. Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Projektes in Stadt und Landkreis Rosenheim. IFP-Projektbericht 35/2019. München.
- Winklhofer, U. (2020): Qualität der pädagogischen Beziehungen zwischen Lehrkräften bzw. Fachkräften und Kindern. In: A. Guglhör-Rudan, U. Winklhofer, S. Gerleigner, Ch. Alt & A. Langmeyer: Qualitätskriterien für die Ganztagsbetreuung im Grundschulalter. Expertise. München. [www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/33059-qualitaetskriterien-fuer-die-ganztagsbetreuung-im-grundschulalter.html](http://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/33059-qualitaetskriterien-fuer-die-ganztagsbetreuung-im-grundschulalter.html) (letzter Zugriff: 23.04.2023).

## „Ich habe Rechte und kann darauf vertrauen, dass sie umgesetzt werden“ *Kinderrechtsansatz und Kinderperspektive als Qualitätsmerkmal*

Rebekka Bendig

Wie ist um die UN-Kinderrechtskonvention in deutschen Bildungseinrichtungen aus Kinder- und Jugendsicht bestellt? Hand aufs Herz – sind die Inhalte der Kinderrechtskonvention (KRK) im Detail wirklich bekannt? Findet sie angemessene Berücksichtigung bei der Gestaltung des Lern- und Lebensortes Schule? Werden die jungen Menschen an den Schulen umfassend über ihre Rechte informiert?

Zwei Aspekte sollen in diesem Beitrag beleuchtet werden:

1. Zum einen geht es um die Frage, wie Schule aus Sicht junger Menschen im Hinblick auf die Kinderrechte erlebt wird. Wie ist der Ist-Stand? Sehen sich Kinder und Jugendliche geschützt, angemessen gefördert und können sie sich an sie betreffenden Entscheidungen beteiligen?
2. Zum anderen soll aufgezeigt werden, welche Gestaltungsmöglichkeiten, welches Potenzial ein konsequent angewendeter Kinderrechtsansatz bietet. Der Kinderrechtsansatz wird als wesentliches Qualitätsmerkmal des Ganztags verstanden, das strukturell entwickelt und kontinuierlich durch alle Mitglieder der Ganztagsgemeinschaft mit Leben gefüllt wird.

### Wie ist es und was brauchen wir? – Schule aus Kinder- und Jugendsicht

Wie ist es um die Kinderrechte in deutschen Schulen aus Sicht von Kindern und Jugendlichen bestellt? Zwei Kinder- und Jugendreports über die bundesweite Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte des Kindes und zahlreiche regionale Konsultationsberichte stellen Schulen ein differenziertes Zeugnis mit Empfehlungen zur Entwicklung kind- und jugendgerechter Schulen aus. Auf 48 Seiten des



aktuellen Kinder- und Jugendreports der National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland (im Folgenden kurz: NC) ist 114 Mal das Wort „Schule“ zu finden, ein Indiz für die herausragende Bedeutung, die Schule für das Leben und die Entwicklung junger Menschen hat.

Schule ist ein Lebensort, an dem Kinder und Jugendlichen einen großen Teil ihrer Zeit verbringen:

- Ort des Lernens wichtiger Grundfertigkeiten, die für ein selbstständiges Leben unabdingbar sind,
- Begegnungsort, um Freund:innen kennenzulernen und zu treffen,
- Ort der Inklusion ebenso wie der Exklusion,
- Angstort – zum Beispiel in Form von Prüfungsangst, Angst vor Gewalt und Beschämung,
- gleichzeitig aber auch Zufluchtsort (z. B. vor häuslicher Gewalt),
- manchmal der einzige Ort, an dem positive Zuwendung durch Erwachsene erfahren wird, ein Ort der Anerkennung, Ermutigung, Wertschätzung.

Zu all diesen Themen äußerten sich die Kinder und Jugendlichen und entwickelten darüber hinaus weitere Gedanken über die Funktion und Gestaltung von Schule. Neben wissenschaftlichen Studien und anderen Fachpublikationen sind diese Erfahrungen eine wichtige Quelle für die Zustandsbeschreibung und Basis für die Qualitätsentwicklung in Schule.

Exemplarisch wird an dieser Stelle ein Themenfeld dargestellt. „33 Prozent der Jugendlichen und 35 Prozent der Kinder sagten, dass sie oft oder manchmal von einer Gruppe gemobbt worden seien“ (NC 2019, S. 15). Diskriminierungserfahrungen durch Erwachsene ebenso wie durch Gleichaltrige sind in allen Konsultationsberichten über die Jahre hinweg leidvoll erlebte Alltagsrealität. Bisweilen so alltäglich, dass das Bewusstsein hierüber und die Artikulation bisweilen erst im Zuge der Auseinandersetzung mit den eigenen Rechten entstehen. „Na, das passiert schon mehrmals in der Woche, dass mich Leute einfach so im Vorbeigehen beschimpfen“, erzählte ein elfjähriger Junge zum Ende des Workshops, nachdem er zunächst sehr positiv von der Umsetzung seiner Kinderrechte gesprochen hatte. Im zweiten Kinder- und Jugendreport wird auf die besonders fragile Lage geflüchteter Kinder hingewiesen: „In den gesammelten Erfahrungen junger Geflüchteter war Diskriminierung in der Schule ebenfalls ein Thema: ‚Es war schlimm. Die deutschen Mädchen und Jungen, die haben so viele schlechte Wörter gesagt über die Flüchtlinge, und ich war allein aus einem anderen Land und ich habe das verstanden, aber ich konnte nicht antworten‘“ (Autor:innenkollektiv „Jugendliche ohne Grenzen“ in: NC 2019, S. 17).

Hier zeigt sich ein deutlicher Handlungsbedarf. Die jungen Menschen haben klare Vorstellungen davon, was verantwortliche Erwachsene in Bezug auf Diskriminierungserfahrungen und Mobbing tun sollten: „Es soll mehr Aufklärung über Diskriminierung, seelische Gewalt und Mobbing an Schulen und für Eltern und Lehrkräfte geben. (...) soll festgelegte Konsequenzen für Mobberinnen und Mobber geben. Es soll mehr Raum in Bildungseinrichtungen geben, wo Kinder und Jugendliche über ihre Probleme und über Verletzungen ihrer Rechte sprechen können. Rassismus und Diskriminierung sollen stärker bekämpft werden. Schulen sollen sich an Projekten und Programmen gegen Rassismus beteiligen. Alle sollen die gleichen Chancen bekommen. In den Medien sollen verschiedene Kulturen besser geachtet werden (...) Es muss besser über das Thema Cybermobbing aufgeklärt werden. Schulen müssen sich damit auseinandersetzen“ (ebd.).



**Abb. 1:**  
Stopp MOBING,  
© R. Bendig

Diese differenzierten Vorschläge machen deutlich: Es lohnt sich, junge Menschen nicht nur regelmäßig anzuhören und in die Problemanalyse einzubeziehen. Schulen sind gut beraten, sie auch regelhaft an der Lösungssuche und Gestaltung der Schulgemeinschaft zu beteiligen – und zwar auch und gerade an den Kern- und Krisenthemen. Häufig findet sich hier in wenigen Sätzen anschaulich dargelegt wieder, was in ausführlichen Expert:innenhearings und wissenschaftlichen Studien bestätigt wird.

Die Betonung liegt hierbei auf „regelhaft“, damit junge Menschen – wie Erwachsene auch – Partizipationsprozesse einüben und das Vertrauen erlangen können, dass ihrer Stimme ein „angemessenes Gewicht“ verliehen wird, wie es der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes empfiehlt.

## Beispiel: Ein Tag in der Kinderrechtesschule

Der folgende Tag in der Kinderrechtesschule ist beides: Realität und Fiktion. Alle Elemente sind Beispiele, die tatsächlich in einzelnen Schulen und kommunaler Jugendhilfe umgesetzt werden, andere geben Wünsche junger Menschen aus unterschiedlichen Konsultationen wieder.

Dunja freut sich auf den Montag nach den Herbstferien. Sie freut sich darauf, ihre Freund:innen wieder zu treffen und im Klassenrat von ihrem Ausflug mit dem städtischen Kinderbüro zu erzählen. Sie haben ein Jugendparlament einer anderen Stadt besucht, und Dunja möchte vorschlagen, etwas Ähnliches auch in ihrem Stadtteil aufzubauen, damit junge Menschen Entscheidungen, die sie betreffen, zum Beispiel den Ausbau der Radwege, beeinflussen können. Schön ist auch, dass der Tag mit einem gemeinsamen Frühstück beginnt. Das haben sie in der Klassengemeinschaft gemeinsam beschlossen und organisieren es auch zusammen.

Es hat sich schon Einiges auf Initiative der Kinder verändert. Als die Fridays For Future-Bewegung startete, haben sie sich zum Beispiel gewünscht, mehr über das Thema Klimawandel und umweltbewusstes Leben zu lernen. Die Lehrer:innen haben sich daraufhin überlegt, was in ihren Fächern dazu passt, und die Schule hat sich dem Projekt Klimadetektive angeschlossen. Das Highlight war eine Mathestunde, in der die CO<sub>2</sub>-Einsparungen der Schule errechnet und gefeiert wurden.

Die Klasse hat sich zu Beginn des Schuljahres gemeinsam überlegt, welche Vereinbarungen sie für ein gutes Miteinander treffen wollen, damit alle sich wohlfühlen und gut lernen können. Hilfreich dazu war es, gemeinsam mit den Kindern Regeln aufzustellen. Die Stimmung in der Klasse, das Miteinander ist meistens gut. Natürlich gibt es manchmal Streit. Meistens lassen sich die Konflikte aber gut lösen. Schon in der Grundschule haben die Kinder und die pädagogischen Fachkräfte die Grundregeln gewaltfreier Kommunikation nach Marshall Rosenberg gelernt und üben sich täglich darin. Wenn es allein nicht geht,

helfen die in Mediation geschulten Konfliktlotsen – Dunja ist ebenfalls im Konfliktlotsenteam, das sich regelmäßig trifft und austauscht. Die Schule hat außerdem ein Beschwerdemanagement installiert, das insbesondere bei Konflikten zwischen Erwachsenen und Schüler:innen einen Ausgleich sucht, der allen gerecht wird.

Zum guten Klassenklima trägt das gemeinsame Frühstück bei, das sie jeden Montag gemeinsam organisieren. Selbstverständlich ist Mittagessen für die Kinder kostenlos, und weil sie den Essensplan nicht nur mitbestimmen, sondern auch lebenspraktische Fertigkeiten erwerben wollten, ist jede Klasse einmal im Schulhalbjahr mit der Unterstützung der Küche dran.

Einmal wöchentlich findet eine Schulvollversammlung statt. In dieser Woche wurden Modelle zur Schulhofumgestaltung ausgestellt, die von einer Delegation aus jeder Klasse in einem Workshop gebastelt wurden. Nun kann die ganze Schule über die einzelnen Elemente abstimmen. Tolle Ideen sind entstanden, und Dunja freut sich schon, denn der Schulhof ist auch am Nachmittag nach der Schule für viele Kinder noch ein Lieblingsplatz. Dunja wohnt in einer großen Stadt, der Schulhof ist eine wertvolle Grün- und Spielfläche für die Kinder.

Ganz besonders an ihrer Schule findet Dunja die Tiere, die die Kinder mitbetreuen. Wer möchte, ist für ein Kaninchen zuständig und, wenn es möglich ist, darf das Tier nach Abschluss der Schule mit nach Hause genommen werden.

Natürlich findet auch „ganz normaler“ Unterricht statt. Dunja arbeitet an ihrem Wochenplan und wendet sich, wenn sie nicht weiterweiß, an eine der beiden Klassenleitungen – eine Lehrerin und ein Sozialpädagoge. Wenn sie den Eindruck hat, dass sie soweit ist, kann sie sich für eine Lernzielüberprüfung anmelden.

Außerdem ist das Team der Schulsozialarbeit immer für Fragen und Anliegen offen, auch, wenn es einmal um etwas Persönliches geht. Die Sozialarbeiter:innen der Schulstation haben auch das Projekt mit dem Kinderbüro organisiert – sie sind durch den Stadtteil gegangen und haben überlegt, was ihnen gefällt, was noch verbessert werden kann und was sie selbst machen möchten. Im Deutschunterricht wurden Briefe geschrieben und mit der Mathelehrerin ausgerechnet, wieviel das Projekt kostet, damit sie einen kleinen Antrag an die Schuljury stellen können.

In ihrer Schule werden die Kinderrechte meistens gut eingehalten, findet Dunja. Nicht immer werden die Kinderrechte in den Familien der jungen Menschen eingehalten. Die Schule arbeitet deshalb eng mit Beratungseinrichtungen und dem Jugendamt zusammen. Neben regelmäßigen Elternabenden zu Themen wie der gewaltfreien Erziehung gibt es auch eine wöchentliche Sprechstunde des Jugendamtes in den Räumen der Schulsozialarbeit.

## Der Kinderrechtsansatz: Kinderrechte als normative Basis von Organisationsentwicklung

Was leitet die Mitglieder der Schulgemeinschaft in ihrem Handeln? Worauf können sich Leitungen, Eltern, Lehrkräfte, Sozialarbeitende sowie Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen kulturellen, religiösen und sozioökonomischen Hintergründen, eher kognitiv oder eher pragmatisch ausgerichtet, einigen? Was ist der rote Faden, der sichtbar im Klassenraum und im Kollegiumszimmer hängt, der auf dem Schulhof und im Gespräch mit Kooperationspartner:innen erlebbar wird und auf den alle Beteiligten sich berufen und beziehen können, wenn es um konkrete Verhaltensweisen und Entscheidungen geht?

„Die Menschenrechte – und darin impliziert Demokratie und Gerechtigkeit – gelten weithin als eine Grundlage, der sich über religiös-, kulturell- und generationenübergreifende Grenzen hinweg eine Mehrheit verpflichtet fühlt. Wenn auch die Realisierung immer wieder für Diskussionen sorgt und im Konkreten ausgehandelt werden muss, berufen sich doch fast alle gesellschaftlichen Gruppen auf Inhalte der Allgemeinen Menschenrechtserklärung von 1948. Die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) ist das Menschenrechtsdokument, das die meisten Staaten der Welt unterzeichnet haben. Kinderrechte sind die für Kinder spezifizierten Menschenrechte, die die besondere Schutz- und Unterstützungsbedürftigkeit von Kindern und Jugendlichen ebenso wie ihren Subjektstatus berücksichtigen und diese als Rechtsträger definieren“ (Bendig 2021, S. 147).

Die Kinderrechtskonvention wurde nicht nur von fast allen Staaten der Welt unterzeichnet, im Jahr 1992 ratifiziert und damit verbindlich durch die Bundesrepublik Deutschland angenommen. Sie ist einfaches Bundesgesetz und damit innerstaatlich direkt anwendbar. Damit verpflichtet sie alle im staatlichen Auftrag Tätigen als „duty bearer“ (Pflichtenträger), ihren aktiven Beitrag zur Umsetzung zu leisten. Dies gilt für den Gesetzgeber ebenso wie für die Verwaltung und für alle ausführenden Fachkräfte und schließt die Bekanntmachung der Kinderrechte gemäß Art. 42 mit ein. Leitungspersonen sind angehalten, auf die Qualifizierung ihrer Mitarbeitenden hinzuwirken. Eltern sollen informiert und sensibilisiert werden und Kinder ihre Rechte kennen, um sie einzufordern und im Umgang miteinander beachten zu können.

Das Recht auf Bildung und Bildungsziele sind im Artikel 28 und 29 der UN-Kinderrechtskonvention festgeschrieben. Bildung wird hier in einem umfassenden Sinne verstanden und zielt auf die bestmögliche Entwicklung des einzelnen Kindes (gemeint sind in der Konvention alle jungen Menschen bis 18 Jahre) ab. Im Handkommentar von Schmahl (2017) finden sich weitere Konkretisierungen: „Zu den vom Bildungsbegriff der KRK umfassten Fähigkeiten gehören nicht nur Lesen, Schreiben, Rechnen, sondern auch Lebenskundigkeit sowie die Fähigkeit, überlegte Entscheidungen zu treffen, Konflikte gewaltfrei zu lösen, einen gesunden Lebensstil zu führen, soziale Beziehungen aufzubauen, und Verantwortungsgefühl sowie kritisches Denkvermögen, kreative Talente und andere Fähigkeiten zu entwickeln, die als Hilfe dienen, die Möglichkeiten im Leben zu nutzen. Entscheidend ist, dass aus der menschen- und kinderrechtlichen Perspektive Bildung nicht nur als Grundlage zur Verwirklichung von Chancengleichheit verstanden wird, sondern auch als individuelles Recht des Kindes auf Persönlichkeitsentwicklung“ (Schmahl 2017, S. 331).

#### **Artikel 29 Abs. 1 UN-Kinderrechtskonvention**

Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss,

- a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Geltung zu bringen;
- b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;
- c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;
- d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;
- e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.

Dazu kommt, dass Schule nicht nur ein Ort der Bildung, sondern ebenso als ein Ort der Verwirklichung der Kindrechte selbst betrachtet wird. So wird auf den Zusammenhang und die Verknüpfung mit weiteren Rechten verwiesen, wie „dem Diskriminierungsverbot gem. Art. 2, Abs.1 KRK und dem Mitspracherecht des Kindes nach Art. 12 KRK. Desgleichen bestehen Verbindungen zu Artikel 13 bis 17 KRK [Meinungs- und Informationsfreiheit, Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit, Vereinigungs- und Versammlungsrecht, Schutz der Privatsphäre und Ehre, Zugang zu Medien inkl. Kinder- und Jugendschutz, Anm. d. Verf.] sowie zu Artikel 19 Abs.1 [Verpflichtung, Maßnahmen zum Schutz vor Gewalt, Misshandlung und Verwahrlosung zu treffen], Art. 23 Abs.3 [unentgeltliche Förderung von Kindern mit Behinderung], Art. 24 Abs.2 [Gesundheitsvorsorge, Bildung über Ernährung und Gesundheit], Art. 30 [Minderheitenschutz], Art. 32 [Schutz vor wirtschaftlicher Ausbeutung], Art. 43 [regelmäßige Überprüfung von Fortschritten durch den UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes] und Art. 44 Abs.6 KRK [Verbreitung der UN-KRK]“ (Schmahl 2017, S.330).

Die Konvention gilt auch dann, wenn Kinder und Jugendliche sich nicht regelkonform verhalten. Schmahl weist zum Beispiel für den Umgang mit schuldistanzierten jungen Menschen darauf hin, dass es nicht mit Sanktionen getan ist, sondern die Staaten im selben Zuge „positive Maßnahmen zur Förderung des regelmäßigen Schulbesuchs bereithalten [sollen], die einzelfallbezogen angewandt werden (ebd., S.335). Es geht stets darum, die Entwicklung des jungen Menschen positiv zu befördern. Dies bedeutet auch, junge Menschen vor Gewalt und Mobbing durch andere Kinder und Jugendliche angemessen zu schützen (ebd., S.337).

Ein hoher Anspruch, den die Kultusministerkonferenz mit Verweis auf den Menschenrechtsansatz der Vereinten Nationen zusammenfassend empfiehlt als das Lernen über, durch und für die Menschenrechte (vgl. KMK 2018a).

## Kindeswohlvorrang: Welchen Unterschied machen die Kinderrechte?

### Artikel 3 UN-KRK

Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist

Werden junge und erwachsene Menschen nach den Kinderrechten gefragt, geht es in der Regel um konkrete Rechte: Schutz vor Gewalt und Ausbeutung, angemessene Lebensbedingungen, Recht auf Bildung, Recht auf Freizeit und Erholung, Privatsphäre, Identität etc.

Weniger bekannt ist in aller Regel Artikel 3 – in der deutschen Übersetzung mit dem „Vorrang des Kindeswohls“ überschrieben („best interests of the child“). Hier geht es um einen Paradigmenwechsel, der die Interessen und Bedürfnisse des jungen Menschen nicht zum absoluten Maß der Dinge macht, wohl aber als Grundprinzip für Verfahren und Entscheidungen innerhalb des zu gestaltenden Rahmens aufstellt. „The best interests of the child: a right, a principle and a rule of procedure“ fasst der UN-Ausschuss in seinem General Comment zur Umsetzung des Artikels zusammen (vgl. Committee on the Rights of the Children 2013).

Die Belange von Kindern und Jugendlichen vorrangig zu berücksichtigen – ist das nicht allen pädagogischen Einrichtungen immanent? Ganz sicher kann Fachkräften überwiegend unterstellt werden, dass sie ihre Arbeit als Teil der Umsetzung von Kinderrechten betrachten und danach handeln. Dennoch stehen sie im Spannungsfeld von Leistungsansprüchen, häufig unzureichenden Rahmenbedingungen und dem Anspruch, den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden. Mit dem Bezug auf den Artikel 3 kann sich eine Schulgemeinschaft darauf verständigen, bei schwierigen Entscheidungen noch einmal einen expliziten Blick auf die Wahrung der Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen zu werfen und diese in ihre Abwägungsprozesse mit entscheidendem Gewicht einzubeziehen.

Beispielhaft sei hier eine Erfahrung eines Mädchens mit einer Körperbehinderung angeführt: „Meine Eltern mussten lange dafür kämpfen, dass ich auf eine Regelschule gehen durfte. Das hat mich sehr verletzt. Nur weil ich was an den Beinen habe, heißt das nicht, dass ich auch etwas am Kopf habe“ (Hessisches Ministerium 2018, S. 98). Mit der Kinderrechtskonvention, dem Recht auf besondere Förderung und Gleichbehandlung (Art. 23 KRK) und dem Nichtdiskriminie-



rungsgrundsatz als Basis und einer entsprechenden Sensibilisierung sind hier künftig – so ist zu hoffen – freudvollere Erfahrungen zu verzeichnen.

## Kinderrechtsbasierte Schulentwicklung

Der 17 jährige Bastian hat für den Kinder- und Jugendreport der NC über 300 junge Menschen aus Schulen mit und ohne Kinderrechtsprofil nach ihrem Wissen über die Kinderrechte befragt. Das Ergebnis spricht für sich: 90 Prozent der jungen Menschen in Kinderrechteschulen<sup>2</sup> kannten die Kinderrechte, während dies für nur für acht Prozent der „regulären“ Schulen galt (NC 2019, S. 13). Im Zuge der Konsultationen junger Menschen für die Kinderrechte-Charta in Hessen zogen die Jugendlichen in mehreren Workshops die Bilanz, dass die Menschenrechtsbildung in vielen Schulen noch wenig entwickelt ist oder an den Lebensrealitäten der Jugendlichen vorbeigeht: „In der Schule haben wir über Menschenrechte geredet. Aber nicht über Kinderrechte und was die für uns bedeuten“ (Hessisches Ministerium 2018, S. 75). Demgegenüber führte ein Mädchen aus einer Kinderrechteschule an: „Einmal im Jahr hat die ganze Schule eine Projektwoche zu den Kinderrechten. Dann schauen wir auch, was wir in unserer Schule noch verbessern können.“

(Wie) wirkt sich der Kinderrechtsansatz auf die Lebenswirklichkeit der jungen Menschen in der Schule aus? Bastian hat weiter gefragt: „Gibt es für dich die Möglichkeit, deine Meinung zu Themen, die dich betreffen, ohne Probleme mitzuteilen?“ Auch hier zeigen die Antworten signifikante Unterschiede auf: Während 80 Prozent der Schüler:innen aus Kinderrechteschulen dies für ihre Schule regelhaft („oft“) bejahen, trifft dies nur auf 26 Prozent der Schüler:innen aus anderen Schulen zu (ebd.). Hier wird deutlich, dass eine Kinderrechteschule sowohl auf der Ebene des Wissens als auch auf der Ebene des Erlebens von Kinderrechten wirkt.

Eine Schule, die sich als „Kinderrechteschule“ definiert, setzt die Kinderrechte gemäß dem Menschenrechtsansatz (über, durch und für die Menschenrechte) auf allen Ebenen um: Curricular auf der Wissens- und Informationsebene ebenso wie auf der sozialen Ebene – etwa im Umgang der erwachsenen und jugendlichen Mitglieder untereinander, durch die Etablierung einer partizipativen Schulkultur

<sup>2</sup> Informationen über Kinderrechteschulen: [www.handsgermany.org](http://www.handsgermany.org), [www.kinderrechteschulen-nrw.de](http://www.kinderrechteschulen-nrw.de), [www.kinderrechte.de/kinderrechtebildung/kinderrechteschulen](http://www.kinderrechte.de/kinderrechtebildung/kinderrechteschulen), [www.makista.de/projekte/modellschul-netzwerk-fuer-kinderrechte-hessen](http://www.makista.de/projekte/modellschul-netzwerk-fuer-kinderrechte-hessen).

bis hin zum Engagement für Kinderrechte, das von den Interessen der Kinder geleitet sowohl im kommunalen Raum als auch an globalen Themen stattfinden kann. Wichtig ist, dass es sich nicht um ein singuläres Projekt handelt, sondern um eine in der Regel durch die Schulkonferenz legitimierte Grundsatzentscheidung, die in einen kontinuierlichen Prozess mit entsprechenden Steuergremien und Monitoring-Instrumenten mündet.

Die Kinderrechtskonvention kann wie eine Folie über das gelegt werden, was im Unterricht, in der Klasse und auf dem Schulhof stattfindet: Halten die Rahmenbedingungen, Prozesse und Ergebnisse der kinderrechtlichen Prüfung stand? Werden Schutz-, Förder- oder Partizipationsrechte gewahrt, gestärkt oder verletzt? Der Kinderrechtsansatz findet sich mittlerweile in vielen pädagogischen Konzepten wieder. Schulen definieren sich als „Kinderrechtsschulen“ oder „Hands For Kids“-Schulen und bilden schulübergreifende Netzwerke, innerhalb derer sich Fachkräfte fortbilden und kollegial beraten. Die verschiedenen Aspekte und Ebenen auf pädagogischer wie struktureller Ebene lassen sich in dem Manifest „Kinderrechte, Demokratie und Schule“ nachvollziehen (vgl. Krappmann 2016). Damit sind auch die pädagogischen Beziehungen angesprochen, die Fachkräfte unter dem kinderrechtlichen Aspekt betrachten und im Sinne einer wertschätzenden und anerkennenden Kultur entwickeln. Eine Grundlage dafür sind die „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“. Sie beschreiben in zehn Leitsätzen, was ethisch begründet bzw. was ethisch unzulässig ist (vgl. Prengel et al. 2017; auch Bendig 2021, S. 155 ff.; siehe auch Seite 191 ff.).

Die Qualifizierung der Lehrkräfte und Leitungspersonen, einen partizipativen Prozess in der Schulgemeinschaft zu initiieren, Strukturen für eine Umsetzung auf unterschiedlichen Ebenen zu schaffen und ein internes Monitoring zu etablieren – all dies sind anspruchsvolle Vorhaben. Wenn Schulen sich auf den Weg machen, die Kinderrechte konsequent umzusetzen, können sie sich Unterstützung von Kinderrechts- und demokratiepädagogischen Organisationen wie UNICEF, dem Deutschen Kinderhilfswerk, der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik bzw. durch die von den Ländern geförderten Schulentwicklungsprogramme holen.

Genauso ist es aber auch möglich, sich mit kleinen Schritten auf den Weg zu machen und sich zum Beispiel im Kollegium an einem Klausurtag über die Reckahner Reflexionen auszutauschen. Projekt- und themenbezogen können einzelne Aspekte der UN-Konvention näher beleuchtet und den eigenen Möglichkeiten und Kapazitäten gemäß angegangen werden.

## Schule und Kinderrechte im Sozialraum

Schule wird von den Kindern und Jugendlichen als wichtige Bildungsinstitution wahrgenommen, die in ihren Augen die Verantwortung hat, kinderrechtliche Fragen auch über die Einrichtung hinaus zu thematisieren. „Kinder und Jugendliche sollen das Recht auf gewaltfreie Erziehung kennen. Deswegen soll die Aufklärung darüber fest im Bildungssystem verankert sein“ (NC 2019, S. 20). Hieraus könnte auch der Auftrag zur Kooperation mit Beratungseinrichtungen, dem Jugendamt und anderen Institutionen, die unterstützend wirken, abgeleitet werden.

„Ich weiß nicht, wo und wie ich in meinem Ort etwas mitbestimmen kann“, stellen viele Kinder im ersten Kinder- und Jugendreport fest (vgl. AGJ 2010). Zehn Jahre später wünschen sich im zweiten Kinder- und Jugendreport 54 Prozent der Kinder, mehr in ihrem Wohnort mitbestimmen zu können (NC 2019, S. 13). Zahlreiche Gemeinden und Städte verfügen mittlerweile über Beteiligungsstrukturen wie Kinder- und Jugendbeteiligungsbüros und/oder über Kinder- und Jugendparlamente. Auch darüber berichten Kinder und Jugendliche (vgl. Hessisches Ministerium 2018).

Partizipation ist eine Säule im „Gebäude der Kinderrechte“, das mit den beiden anderen Säulen Schutz, angemessene Versorgung und Förderrechte erst stabil steht. „Es gibt nicht viele Orte, an denen ich mich wohl und sicher fühle“ (Hessisches Ministerium 2018, S. 86). Ein sicheres und für die Bedürfnisse junger Menschen angemessenes Wohnumfeld waren in beiden Kinder- und Jugendreports wichtig (vgl. NC 2019, S. 45). Orte zum Spielen, sichere Wege und gesundheitsfördernde Bedingungen – das Umfeld von Kindern und Jugendlichen wirkt sich selbstverständlich auf ihre Entwicklungsmöglichkeiten aus. So fordern Kinder und Jugendliche in Bezug auf das soziale Umfeld ihrer Familien: „Es muss genügend günstigen Wohnraum geben“ (ebd., S. 34) und darüber hinaus: „Es darf keine Diskriminierung am Arbeitsplatz, bei der Vergabe von Wohnungen oder beim Gehalt geben. Dadurch entsteht Armut und die überträgt sich auf die Kinder“ (NC 2019, S. 17).

Hier wird besonders deutlich, dass es das Zusammenspiel mehrerer Institutionen, von Verwaltung und Gesetzgeber benötigt, um die Menschenrechte um- und durchzusetzen (vgl. Bendig 2018, 2021). Für Schule ist die Jugendhilfe in ihrer ganzen Bandbreite – von der Kita über die Jugendarbeit bis hin zu den erzieherischen Hilfen (nach § 27 ff SGB VIII) – eine besonders wichtige Kooperationspartnerin. Die Zusammenarbeit ist sowohl im Kinder- und Jugendhilfegesetz, dem SGB VIII mit der Reform des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes (KJSTG) wie auch in den Schulgesetzen der Länder verankert. Der Übergang von der Kita in die Schule, das Zusammenwirken bei familienunterstützenden Hilfen, Begleitung bei

der Entwicklung demokratiepädagogischer Kompetenzen durch die Jugendarbeit – dies sind nur einige Facetten möglicher Kooperationen im Sinne der Kinderrechte. Kinder- und Jugendbeteiligungsbüros und Kinderbeauftragte nehmen dabei aufgrund ihrer Vermittlerfunktion zwischen jungen Menschen und Politik, Verwaltung und pädagogischen Einrichtungen eine besondere Brückenfunktion ein. Der Kinderrechteworkshop in der Schule mit der anschließenden Einladung ins Jugendforum der Stadt stärkt dabei in besonderer Weise die Handlungskompetenzen junger Menschen im Hinblick auf ihre Kinderrechte und schafft im besten Falle echte Veränderungen für die Lebenssituation junger Menschen und ihrer Familien in ihrem Wohnort (vgl. Bendig 2018).

Wenn Kommunen die Umsetzung der Kinderrechte auf ganzer Ebene angehen wollen, bietet der Zertifizierungsprozess der „Kinderfreundlichen Kommunen“ ([www.kinderfreundliche-kommunen.de](http://www.kinderfreundliche-kommunen.de)) die Möglichkeit, die gesamte Verwaltung in die Umsetzung der Kinderrechtskonvention einzubeziehen. Hier geht es unter anderem auch darum, den Kontakt von Verwaltungsentscheidungen zum Leben der Kinder und Jugendlichen herzustellen.

Junge Menschen leben in der Gegenwart und sind von der Zukunft im Besonderen betroffen. Dies wird auch im aktuellen Kinder- und Jugendreport deutlich, der auffallend viele Gedanken und Forderungen zum Klimawandel enthält. „Ich habe Rechte und kann darauf vertrauen, dass sie beachtet werden“: Den Kinderrechtsansatz auf allen Ebenen umzusetzen ist ein entscheidender Schritt für die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft.

## Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe e.V. (AGJ) (2010): Erster Kinder- und Jugendreport zur UN-Berichterstattung über die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland. [www.agj.de/projekte/beendete-projekte/kinder-und-jugendreport-zur-un-berichterstattung.html](http://www.agj.de/projekte/beendete-projekte/kinder-und-jugendreport-zur-un-berichterstattung.html) (letzter Zugriff: 16.04.2023).
- American Jewish Committee (AJC), Berlin u. a. Hrsg.) (2010): Hands for Kids: Ein Grundwertecurriculum für Demokratie. Berlin. <https://degede.de/wp-content/uploads/2020/08/ajs-hands-for-kids-vielfalt-mediathek.pdf> (letzter Zugriff: 23.05.2023).
- Bendig, R. (2018): Handlungskompetenzen entwickeln am Lerngegenstand Kinderrechte. Globales Lernen in Kooperation von Schule, Zivilgesellschaft und Jugendarbeit. Wiesbaden.
- Bendig, R. (2021): Demokratie und Menschenrechte der Kinder: Global lernen – vor Ort erleben, In: T. Simon (Hrsg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Zusammenhang von Demokratie(förderung) und Sachunterricht(sdidaktik). Wiesbaden.

- Bendig, R. & Nissen, B. (2020): Kinderrechte als Leitlinie für die Landespolitik – Gestaltung der Jugendbeteiligung im Konsultationsprozess zur UN-KRK. In K. Gerarts (Hrsg.): Methodenbuch Kinderrechte. Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an Kinderrechten für Politik & Co. Frankfurt a. M., S. 43–73.
- Committee on the Rights of the Children (2013): General comment No. 14 (2013) on the right of the child to have his or her best interests taken as a primary consideration (art. 3, para. 1).
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (2018): Hessische Kinder- und Jugendrechte-Charta. Wiesbaden.
- KMK (2006). Erklärung vom 03.03.2006 zur Umsetzung d. Übereinkommens der VN über die Rechte des Kindes. [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2006/2006\\_03\\_03-Rechte-des-Kindes-UN.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_03-Rechte-des-Kindes-UN.pdf) (letzter Zugriff: 16.04.2023).
- KMK (2018). Menschenrechtsbildung in der Schule. Beschluss vom 04.12.1980 i.d.F. vom 11.10.2018. [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss\\_Menschenrechtserziehung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Menschenrechtserziehung.pdf) (letzter Zugriff: 16.04.2023).
- Krappmann, L. (2016). Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest. In: L. Krappmann & C. Petry (Hrsg.): Worauf Kinder ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule. Schwalbach a. Ts., S. 17–58.
- National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland (2019): Der Zweite Kinderrechtebericht. Kinder und Jugendliche bewerten die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland 2019. [www.kinderrechtebericht.de/](http://www.kinderrechtebericht.de/)(letzter Zugriff: 16.04.2023).
- Prenzel, A.; Heinzel, F.; Reitz, S. & Winklhofer, U. (2017): Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. [http://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2017/11/bf\\_Broschu%CC%88re-ReckahnerReflektionen.pdf](http://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2017/11/bf_Broschu%CC%88re-ReckahnerReflektionen.pdf). (letzter Zugriff: 16.04.2023).
- Schmahl, S. (2017): Kinderrechtskonvention mit Zusatzprotokollen. Handkommentar. 2. Auflage. Baden-Baden.

## Checkliste: Bildungseinrichtungen im besten Interesse der Kinder gestalten

Karen Dohle

Im Folgenden finden Sie Anregungen für die Selbstreflexion und Vorhaben, um einen ganztägigen Lern- und Lebensort zu gestalten. Die gewählten Qualitätsbereiche beruhen auf den von Oggi Enderlein entwickelten und in zahlreichen Publikationen beschriebenen Lebensbedürfnissen der Großen Kinder.

Bewegung und Geschicklichkeit			
	Das nehmen wir uns vor	Daran arbeiten wir schon	Das haben wir bereits umgesetzt
Die Lerneinheiten werden durch kurze Bewegungspausen unterbrochen			
Es gibt eine Mittagspause von mindestens 60 Minuten, in der sich alle frei bewegen und spielen können			
Geräte und Materialien stehen für alle zur Verfügung, zum Beispiel Bälle, Springseile, Einräder			
Die Sporthalle steht auch außerhalb des Unterrichts für Bewegung zur Verfügung			
Es gibt vielfältige Ganztagsangebote wie Jonglieren, Fußball, Handball, Tischtennis			
Die Kooperationspartner:innen können auf die unterschiedlichen Bewegungsbedarfe der Kinder eingehen			
Innenräume und Außengelände bieten Platz für Bewegung			
Es gibt Anregungen zur Bewegung, zum Beispiel Hüpfspiele im Flur			

**Zusammensein mit anderen Kindern**

	Das nehmen wir uns vor	Daran arbeiten wir schon	Das haben wir bereits umgesetzt
Kinder haben die Möglichkeit, in den Ganztagsangeboten in der Gruppe zu agieren			
Kinder können eigene Räume nutzen, in denen sie unter sich sind			
Kinder haben Freiräume und können selbstbestimmten Aktivitäten nachgehen			
Es gibt fest vereinbarte Regeln, und die Kinder können sich sicher fühlen			
Kinder haben die Möglichkeit, sich mit Freunden zurückzuziehen und vertraute Gespräche zu führen			
Kinder haben Zeit und Raum für die Pflege und den Aufbau von Freundschaften			
Kinder können miteinander toben, diskutieren und streiten, solange niemand dabei verletzt wird			
Es gibt Orte, an denen private Dinge der Kinder geschützt und aufbewahrt werden können			

**Individualisiertes Lernen – Wissen und Können erwerben**

	Das nehmen wir uns vor	Daran arbeiten wir schon	Das haben wir bereits umgesetzt
Kinder können in den Lernangeboten ihr Wissen an andere Kinder weitergeben			
Kinder können in den Lernangeboten selbstgesteckte Ziele formulieren und erreichen			
Kinder haben die Möglichkeit, ihre Werke und Fähigkeiten zu präsentieren			
Die Lernmittel und Materialien sind für die Kinder leicht zugänglich			
Kinder werden dabei unterstützt, Lernangebote selbstständig durchzuführen			
Im Ganzttag werden Projekte durchgeführt, in denen die Kinder individuell ihren Interessen nachgehen können			
Kinder haben die Möglichkeit, Lernprojekte im eigenen Tempo zu realisieren			

<b>Partizipation und Beteiligung</b>			
	Das nehmen wir uns vor	Daran arbeiten wir schon	Das haben wir bereits umgesetzt
Kinder können die Inhalte der Lernangebote im Ganzttag sowie die Art und Weise der Durchführung mitbestimmen			
Kinder arbeiten in einer Konzeptgruppe für den Ganzttag mit			
Kinder planen Projekte im Ganzttag und können diese selbstständig durchführen			
Kinder geben regelmäßig Feedback zu den Angeboten des Ganztags und zur Gestaltung des Tages			
Kinder können Konflikte ansprechen, nach Lösungen suchen und in Konfliktsituationen vermitteln			

<b>Welterkundung – eigenständige Aktivitäten</b>			
	Das nehmen wir uns vor	Daran arbeiten wir schon	Das haben wir bereits umgesetzt
Die Lernangebote beziehen den Sozialraum ein, und Aktivitäten außerhalb der Bildungsinstitutionen werden ermöglicht			
Kinder können nach fest vereinbarten Regeln Aktivitäten außerhalb des Geländes nachgehen			
Kinder können in den Ganztagsangeboten* ihre Interessen entwickeln			
Kinder können nützliche Aufgaben für die Gemeinschaft übernehmen			
Aktivitäten der Kinder orientieren sich an gemeinsam vereinbarten Bildungszielen			
Kinder können in eigenen Projekten, zum Beispiel in einer Schülerfirma, Verantwortung übernehmen			

\* Mit Ganztagsangeboten sind hier nicht nur Angebote außerhalb des Unterrichts gemeint, sondern ebenso Lern- und Bildungsprojekte, in denen Unterricht und Angebote miteinander verknüpft werden und die nicht additiv nebeneinander bestehen.



Begleitung durch Erwachsene			
	Das nehmen wir uns vor	Daran arbeiten wir schon	Das haben wir bereits umgesetzt
Die Pädagog:innen tauschen sich über die individuellen Lern- und Entwicklungsstände der Kinder aus			
Im Multiprofessionellen Team mit den Kooperationspartner:innen werden die Interessen der Kinder besprochen			
Es gibt fest vereinbarte Leitlinien im Umgang mit den Kindern, die für alle Erwachsenen – Pädagog:innen, Kooperationspartner:innen und Verwaltungskräfte – gelten			
Die Kinderrechte sind in den Leitlinien und Konzepten verankert und allen Kindern bekannt			
Die Bildungseinrichtung verfügt über Methoden, mit denen die Vorlieben, Erfahrungen und Interessen der Kinder sichtbar gemacht werden können			
Die Erwachsenen bestärken und ermutigen jedes Kind, seine Fähigkeiten und sein Wissen weiter auszubauen			
Kinder haben vertrauensvolle Ansprechpartner:innen, an die sie sich bei Problemen wenden können			
Die Erwachsenen kommunizieren mit den Kindern und den Eltern wertschätzend und sprechen Probleme sachlich an			

## Weitere Anregungen für eine Bestandsaufnahme und die Planung des Ganztags

- Enderlein, O. (2015): Schule ist meine Welt. Ganztagschule aus Sicht der Kinder. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. <https://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/Themenheft-08-web.pdf> (letzter Zugriff: 10.12.2023).
- Enderlein, O. (2020): Alterstypische Lebensthemen und Bedürfnisse von ‚Großen Kindern‘ und ihre Bedeutung für die Entwicklung. In: Plehn, M. (Hrsg.): Qualität in Hort, Schulkindbetreuung und Ganztagschule. Freiburg/Br., S. 114–132.
- QUAD (2021): Wissenschaftsgeleiteter Qualitätsdialog zum Ganztag. Projektleitung: S. Kielblock & K. Maaz, 6 Themenhefte. Frankfurt a. M.
- Qualitätsstandards für die Kindertagesbetreuung im Landkreis Potsdam-Mittelmark (2018): [www.potsdam-mittelmark.de/de/bildung-soziales/kinder-jugend-familie/kindertagesbetreuung/kita-praxisberatung-qualitaetsentwicklung](http://www.potsdam-mittelmark.de/de/bildung-soziales/kinder-jugend-familie/kindertagesbetreuung/kita-praxisberatung-qualitaetsentwicklung) (letzter Zugriff: 23.05.2023).
- Ramseger, J.; Preissing, C. & Pesch, L. (2009): Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule. Weimar, Berlin.
- Sammlung von Qualitätsrahmen verschiedener Bundesländer: [www.ganztagsschulen.org/de/qualitaetsdialog/lesetipps/lesetipps\\_node.html](http://www.ganztagsschulen.org/de/qualitaetsdialog/lesetipps/lesetipps_node.html) (letzter Zugriff: 23.04.2023).



# ANHANG

**Materialien – Empfohlen und  
kommentiert von der  
Initiative für Große Kinder**

## **Lothar Krappmann & Oggi Enderlein**

### **23 Thesen für eine gute Ganztagschule im Interesse der Kinder**

Die von Lothar Krappmann und Oggi Enderlein formulierten Thesen basieren auf Informationen, Erfahrungen und Gedanken, die auf Einladung der Initiative für Große Kinder e. V. in einem Kreis von Bildungs- und Entwicklungsforscher:innen, Sozial- und Sportwissenschaftler:innen, Mitgliedern von Schulverwaltungen, Mitarbeiter:innen der Kinder und Jugendhilfe, Lehrkräften, Pädagog:innen, Therapeut:innen, Stadtentwickler:innen sowie Vertreter:innen von Institutionen, die sich um Kinder kümmern, diskutiert worden sind. Sie stellen die Rechte des Kindes auf eine gesunde körperliche, geistige, soziale und emotionale Entwicklung und ihrer Beteiligung an der Gestaltung im Interesse eines guten Schulklimas in den Vordergrund.

Die Erarbeitung der Thesen erfolgte im Rahmen der Werkstatt „Schule wird Lebenswelt“ des bundesweiten Programms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ (2004–2014). „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ war ein Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS), gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Im Folgenden werden die einzelnen Thesen aufgeführt, abzurufen sind sie auch als gestaltetes Dokument unter <https://initiative-grosse-kinder.de/igk3/publikationen>.

#### **Hier werde ich ernst genommen, hier kann ich lernen und wachsen!**

1. *Etwas zu lernen und zu können ist eine wunderbare Erfahrung!*  
Meine Fragen werden beantwortet, meine Ideen und Gedanken ernst genommen, ich komme voran und ich bin stolz, dass ich immer mehr weiß und kann.
2. *Hier wird mir das zugetraut und zugemutet, was ich leisten kann, und diese Leistung wird wertgeschätzt.*  
Die Erwachsenen wissen, wo meine Stärken sind und fordern mich heraus. Aber sie kennen auch meine schwachen Seiten. Sie gestehen mir zu, dass ich manches noch nicht kann oder weiß, was andere in meinem Alter schon können und wissen, und sie ermutigen mich, an den Schwächen zu arbeiten, ohne dass ich mich minderwertig fühle und schämen muss oder gar ausgegliedert werde.

3. *Ich kann selbst mitentscheiden, was ich erreichen möchte.*  
Die Erwachsenen helfen mir dabei und sagen mir am Ende auch genau, was gut ist und wie ich es besser machen kann. Das brauche ich, um zu wissen, woran ich weiterarbeiten muss.
4. *Wenn ich etwas nicht schaffe, was ich erreichen möchte, wird mir geholfen.*  
Von Erwachsenen oder von Kindern, die es können – egal, ob sie so alt wie ich, älter oder jünger sind. Und wenn ich etwas weiß, was ein anderer noch nicht kann oder weiß, dann helfe ich.
5. *Ich kann mein Arbeitstempo selbst bestimmen.*  
Keiner unterbricht mich, wenn ich konzentriert arbeite. Aber ich werde auch nicht zu einer Arbeit gezwungen und nicht dazu, mich zu konzentrieren, wenn ich es gerade nicht kann.
6. *Besonders profitiere ich von „Projekten“, bei denen wir über mehrere Wochen zusammen mit jüngeren und älteren Kindern etwas erforschen, anfertigen und auf die Beine stellen, weil wir gemeinsam versuchen herauszufinden, wie man etwas macht, wie etwas funktioniert, wie Dinge zusammenhängen. Am Ende des Projektes haben es alle zusammen geschafft, und das ist ein gutes Gemeinschaftsgefühl.*
7. *Weil Erwachsene in der Schule am Vor- und Nachmittag verschiedene Angebote machen, kann man noch mehr erfahren, tun und lernen: Fahrrad reparieren, Gitarre spielen, Fußball trainieren, tanzen, Theater spielen, Arabisch lernen, Vögel bestimmen – Dinge, die uns Lehrer:innen und Erzieher:innen nicht vermitteln, weil sie nicht alles können. Von diesen anderen Erwachsenen erfahren wir auch mehr darüber, wie das Leben außerhalb der Schule ist, wenn man erwachsen ist.*
8. *Wir sind nicht immer nur in der Schule, sondern gehen auch oft zu anderen Orten, wo wir Interessantes erleben, erfahren, kennenlernen, uns aneignen und üben können.*
9. *Und es gibt so gut wie nie Hausaufgaben, weil wir alle Übungen, Anwendungen zur Festigung des Gelernten oder Vorbereitungen fast immer in der Schule gemeinsam oder in stiller Einzelarbeit machen können.*

**Die Schule ist meine Welt, hier kann ich aufleben, mich entfalten und zu mir kommen.**

10. *Grenzen und Freiräume werden erklärt und fest vereinbart. Sie ändern und erweitern sich mit meinem Alter.*
11. *Die Erwachsenen fragen mich und die anderen Kinder nach unserer Meinung und unseren Ideen, wenn es um Dinge geht, die für uns wichtig sind oder die uns betreffen, und unsere Meinung wird ernst genommen.*
12. *Hier gibt es Erwachsene, die mich mögen und schätzen, denen ich vertraue, weil sie mir zuhören, mich ernst nehmen und mich bestärken; die mir aber auch sagen, wenn ich mich falsch verhalte und wie ich es besser machen kann.*
13. *Ich brauche keine Angst vor der Schule zu haben, nicht vor Entwertung, Beschämung oder Ausgrenzung durch Lehrer:innen und auch nicht vor seelischen und körperlichen Verletzungen durch andere Kinder.*
14. *Es gibt Regeln, die alle kennen – und ich kann ich mich darauf verlassen, dass Kinder und Erwachsene darauf achten, dass sie eingehalten werden (zum Beispiel, dass wir unsere Kraft aneinander messen dürfen, aber keiner dem anderen absichtlich wehtun darf).*
15. *Wenn ich Energie habe, bekomme ich von den Erwachsenen etwas zu tun, wenn ich erschöpft und müde bin, kann ich mich zurückziehen und ausruhen oder etwas für mich selbst machen.*
16. *Es gibt genug Zeit und Orte, wo wir Kinder, ganz für uns, mit anderen Kindern zusammensein können.*
17. *Die Mittagspause ist lang genug, um mich auszutoben, zusammen mit Freunden oder allein etwas zu machen, was Spaß macht, oder mich zurückziehen, mich mit meinem Hobby zu beschäftigen, zu lesen, ein Musikinstrument zu spielen oder ein Kunststück einzuüben, am Computer zu arbeiten oder miteinander etwas „Richtiges“ zu machen – zum Beispiel etwas zu organisieren, was für alle wichtig ist, etwas herzustellen, zu reparieren, zu erfinden.*

18. *In der unterrichtsfreien Zeit* sind zwar Erwachsene da, die man rufen oder fragen kann, aber wir Kinder können selbst erfinden und entscheiden, was wir machen wollen, wenn es nicht gefährlich, schädlich oder rücksichtslos ist.
19. *Es gibt auf dem Schulgelände und im Schulhaus genug Platz* und Gelegenheiten, um mit anderen zu spielen, Sport zu treiben, Kunststücke zu üben oder zu experimentieren. Es stehen Sport- und Spielgeräte zur Verfügung, es gibt Klettermöglichkeiten, Bereiche, in denen man bauen und gestalten kann, aber auch Verstecke, geheime und ruhige Ecken.
20. *Es gibt Bücher, Hefte, Zeitschriften, DVDs, Videos und Musik-CDs*, die zu meinem Alter passen und die ich ausleihen kann. Ich kann am Computer arbeiten. Es gibt Material zum Werken, Malen und Gestalten. Es gibt Leihinstrumente für Kinder, die ein Musikinstrumente ausprobieren möchten. Und für alle Bereiche sind Erwachsene da, die mir helfen, wenn ich Rat und Hilfe brauche.
21. *Die Räume sind freundlich*, sauber und gepflegt. Es riecht angenehm, und es ist in den Arbeitsräumen nicht laut.
22. *Es gibt ein gutes Mittagessen*, bei dem sich jeder selbst nimmt, und auch sonst gibt es frisches Obst und immer etwas zu trinken.
23. *Auch nach Schulschluss und in den Ferien ist meistens jemand* in der Schule. Dort kann ich mich dann mit anderen Kindern treffen. Und auch Erwachsene, die in der Nähe der Schule wohnen, treffen sich da, und manche machen etwas mit uns.

Karen Dohle

## ***Ludger Pesch in Zusammenarbeit mit Falk Radisch:*** **Einen guten Ganzttag auf der Grundlage eines integrierten Bildungsverständnisses schaffen!**

Flankierend zum Gesetzesvorhaben der Bundesregierung, ab 2026 einen Rechtsanspruch auf einen Ganztagsplatz für alle Kinder im Grundschulalter zu schaffen, haben Arbeiterwohlfahrt Bundesverband, Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung und Stiftung Mercator das Arbeitsbündnis „Rechtsanspruch guter Ganzttag“ gegründet und eine Expert:innenrunde initiiert. Expert:innen aus Politik, Verwaltung und Verbänden arbeiten seit Herbst 2018 in einem vertraulichen Rahmen in Workshops zusammen, um maßgebliche offene Fragen, die für eine qualitätsvolle Umsetzung des Rechtsanspruchs auf einen Ganztagsplatz beantwortet werden müssen, zu identifizieren. Das vorliegende Grundlagenpapier wurde in einer Entwurfsfassung von Ludger Pesch erstmals im Juni 2019 der Expert:innenrunde vorgestellt. Es stützt sich u. a. auf Vorträge in der Expert:innenrunde von Oggi Enderlein (Initiative für Große Kinder e.V.), Stephan Wasmuth (Bundeselternverband), Bettina Arnoldt (Deutsches Jugendinstitut) und Natalie Fischer (Universität Kassel) und damit auf die Perspektiven von Kindern, Eltern, der Wissenschaft und der Schule. In der ersten Überarbeitung des Textes wurden die Rückmeldungen der Teilnehmer:innen der Workshop-Runde berücksichtigt. Für die vorliegende Schlussfassung wurde das Papier vom Autor gemeinsam mit Falk Radisch überarbeitet.

Online erhältlich: [www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/einen-guten-ganzttag-auf-der-grundlage-eines-integrierten-bildungsverstaendnisses-schaffen/](http://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/einen-guten-ganzttag-auf-der-grundlage-eines-integrierten-bildungsverstaendnisses-schaffen/) (letzter Aufruf: 23.04.2023).

*Ludger Pesch*



---

***Deutsches Institut für Menschenrechte et al.:***  
**Die Reckahner Reflexionen für eine Ethik  
pädagogischer Beziehungen**

Fehlverhalten und Gewalt durch pädagogische Fachkräfte stehen immer dann im Fokus öffentlicher Aufmerksamkeit, wenn es um schwere Formen körperlicher oder sexualisierter Gewalt geht. Dabei wird vernachlässigt, dass in pädagogischen Beziehungen die weitaus am häufigsten vorkommende Gewalt gegen Kinder in Form seelischer Verletzungen geschieht. Umgekehrt ist es vor allem eine anerkennende und wertschätzende Beziehungsgestaltung im Alltag, die für das Wohlbefinden und die Verwirklichung der kindlichen Rechte entscheidend ist. „Genügend gute pädagogische Beziehungen, die sich aus einer Folge responsiver einzelner Interaktionen formieren, können zum Wohlbefinden im Hier und Jetzt der Lebensphasen Kindheit und Jugend ebenso maßgeblich beitragen wie zum Lernerfolg und zum Gelingen langfristiger biografischer Entwicklungen. Verletzende Beziehungen, die sich aus einer Folge destruktiver einzelner Interaktionen formieren, können Kinder und Jugendliche unglücklich machen, Lernen und Leistung behindern und ihren Bildungswegen bis ins Erwachsenenalter hinein schaden. Kinder in riskanten Lebenslagen sind ganz besonders von guten pädagogischen Beziehungen abhängig“ (Prenzel 2013, S. 10).

Der Frage, wie pädagogische Beziehungen in der Praxis auf einem Kontinuum zwischen Anerkennung, Ambivalenz und seelischer Verletzung einzuordnen sind, hat sich das Forschungsprojekt INTAKT (Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern) (Prenzel 2013, S. 93 ff.) gewidmet. Im Rahmen eines verzweigten Projektnetzes wurden rund 15.000 Feldvignetten zusammengetragen, die auf Beobachtungen einzelner pädagogischer Interaktionen vor allem in Schulen, aber auch in Kindertageseinrichtungen beruhen. Danach ist etwa mit jeder vierten pädagogischen Interaktion eine seelische Verletzung verbunden, und bei durchschnittlich jeder sechzehnten Interaktion erlebt ein Kind eine starke Missachtung durch eine Lehrkraft bzw. pädagogische Fachkraft.

Vor dem Hintergrund dieser empirischen Befunde fand 2011 in dem brandenburgischen Ort Reckahn die Gründungskonferenz des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung statt. In jährlichen Expertenkonferenzen, an denen Fachleute aus Praxis, Leitung, Verwaltung, Wissenschaft, Bildungspolitik und Stiftungen teilnahmen, wurden die „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ erar-

beitet, die 2017 veröffentlicht wurden (Deutsches Institut für Menschenrechte et al. 2017). Die in zehn Leitlinien formulierte Pädagogikethik ist an den in der UN-Kinderrechtskonvention niedergelegten Kinderrechten orientiert und greift Ergebnisse u. a. aus der Bindungsforschung, Vertrauensforschung, Gesundheitsforschung, Unterrichtsstilforschung, Bedürfnisforschung, Kindheitsforschung und aus der Pädiatrie auf.

Die Leitlinien der Reckahner Reflexionen wenden sich an Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte sowie an verantwortliche Erwachsene in allen Bereichen des Bildungswesens. Sie sollen Reflexion anregen und als Orientierung für dauerhafte professionelle Entwicklungen auf der Ebene pädagogischer Beziehungen dienen. Ziel der Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen ist es, die menschenwürdige Gestaltung pädagogischer Beziehungen zu fördern.

#### **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.

Die in den Reckahner Reflexionen formulierten Leitlinien einer pädagogischen Ethik können auf unterschiedlichen Handlungsebenen unterstützt und gestärkt werden (vgl. Prengel 2017, S. 26):

(1) Es werden menschenrechtlich orientierte pädagogische Konzepte vereinbart, die demokratische Verfahren zur Bearbeitung von Konflikten zwischen allen Beteiligten enthalten.

(2) Personen in Leitungspositionen fördern anerkennende pädagogische Beziehungen und werden dabei vom Träger und den Aufsichtsbehörden unterstützt.

(3) Für Kinder und Eltern werden interne und externe Ansprech- und Beschwerdestellen geschaffen, an die sie sich wenden können, wenn pädagogische Fachkräfte sich Fehlverhalten.

(4) Teams arbeiten an der kinderrechtlichen Qualität ihrer pädagogischen Beziehungen. Dazu werden regelmäßige Sitzungen fest im wöchentlichen Zeitplan verankert. Sie dienen der kollegialen Rückmeldung und der Selbstreflexion. Pädagogische Fachkräfte lassen sich bei Bedarf beraten. Alle Angehörigen der Einrichtung sorgen dafür, dass bei professionellem Fehlverhalten interveniert wird, um die Situation zu verbessern.

(5) Auf allen Ebenen im Bildungssystem werden Strategien zur Unterstützung ethisch begründeten pädagogischen Handelns entwickelt. Verwaltungen, Träger, Organisationen, Verbände, Stiftungen und Politik fördern dazu Prävention, Intervention, Forschung, Ausbildung, Fortbildung, Beratung, Beschwerdemöglichkeiten und juristische Klärungen sowie die Bereitstellung von Ressourcen.

## Literatur

Deutsches Institut für Menschenrechte, Deutsches Jugendinstitut, MenschenRechtsZentrum an der Universität, Potsdam, Rochow-Museum, Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam (Hrsg.) (2017): Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. <https://paedagogische-beziehungen.eu/> (letzter Zugriff: 25.03.2023).

Prenzel, A. (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen.

Prenzel, A. (2017): „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ – eine aktuelle Initiative. *Frühe Kindheit* 6/2017, 22–27.

*Jörg Maywald*

***Bastian Walther, Iris Nentwig-Gesemann & Florian Fried:***  
**Ganztag aus der Perspektive von Kindern**  
**im Grundschulalter – eine Rekonstruktion von**  
**Qualitätsbereichen und -dimensionen.**

In der Studie haben die Autor:innen sich konsequent auf die Perspektive der Kinder eingelassen mit der Frage, was Kinder selbst von einem guten Ganztag erwarten. Die Forscher:innen arbeiteten dabei mit einem vielfältigen Methodensatz, der 165 Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren in acht verschiedenen, deutschlandweit situierten Ganztagsangeboten erfasste und in dessen Zentrum die Dokumentarische Methode steht. Dabei geht es nicht nur um das explizite Wissen wie Wünsche und Einschätzungen der Betroffenen, sondern vor allem darum, „Implizites explizit zu machen“, also die Erfassung und interpretierende Formulierung des immanenten Sinnes, der in Sprach- und Handlungsakten der Kinder erkennbar ist. Dabei wurden 14 Qualitätsdimensionen in vier Qualitätsbereichen eines gutes Ganztags aus Kindersicht rekonstruiert. Diese Qualitätsbereiche sind:

1. die Gestaltung positiver pädagogischer Beziehungen
2. die Gestaltung einer positiven Peer-Kultur
3. die produktive Bearbeitung von Themen und Aufgaben der mittleren und späten Kindheit
4. die Erweiterung des Bildungsraums Ganztag in die Natur und die Außenwelt

Die Studie wurde beauftragt von der Bertelsmann Stiftung und realisiert mit Unterstützung des Arbeiterwohlfahrt Bundesverbandes, der Robert Bosch Stiftung und der Stiftung Mercator.

*Ludger Pesch*

## Die Autor:innen

**Prof. Dr. Rebekka Bendig**, Professorin für Soziale Arbeit an der Hochschule für Soziale Arbeit und Pädagogik Berlin (HSAP) war verantwortlich für den ersten Kinder- und Jugendreport zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention. Sie qualifiziert und berät seit zwei Jahrzehnten Kommunen und Fachkräfte für die strukturelle und methodische Umsetzung der Kinderrechte und der Partizipation junger Menschen. Sie ist seit vielen Jahren engagiertes Mitglied der Initiative für Große Kinder e. V.

**Prof. Dr. Dagmar Bergs-Winkels** ist seit 2019 Professorin für Kindheitspädagogik an der Alice Salomon Hochschule (ASH) und seit 2021 dort Prorektorin für Studium und Lehre. Von 2007 bis 2019 war sie Professorin für Erziehungswissenschaften an der HAW Hamburg sowie Studiengangsleitung im Studiengang Bildung und Erziehung in der Kindheit. Dort oblag ihr auch die wissenschaftliche Leitung der Kita Campuskinder Hamburg. ([www.campuskinder-hamburg.de](http://www.campuskinder-hamburg.de)). In Münster hatte sie die Leitung der ECHA Zertifikatskurse für Erzieher:innen am ICBF (Internationalen Centrum für Begabungsforschung) inne.

**Jutta Croll** ist Vorstandsvorsitzende der Stiftung Digitale Chancen und dort verantwortlich für das auf internationale Zusammenarbeit ausgerichtete Projekt „Kinderschutz und Kinderrechte in der digitalen Welt“ ([www.kinderrechte.digital](http://www.kinderrechte.digital)).

**Karen Dohle**, Dipl.- Päd., war Leiterin der Serviceagentur Ganzttag in Brandenburg im Rahmen des Bundesprogramms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ und viele Jahre bei der Stadt Wolfsburg für den Ausbau und die qualitative Entwicklung der Bildungslandschaft zuständig. Sie ist Referentin in der Bildungsverwaltung, Lehrbeauftragte an der Hochschule Stendal im Studiengang Kindheitspädagogik und Vorstandsmitglied der Initiative für Große Kinder e. V. Thematische Schwerpunkte: Kooperation, multiprofessionelle Zusammenarbeit im Ganzttag.

**Dr.-Ing. Susanne Hofmann** ist Architektin und Gründerin des Architekturbüros „Die Baupiloten“ mit Standorten in Berlin und Innsbruck. Das Büro arbeitet in einem interdisziplinären Team mit dem Schwerpunkt auf partizipativ entwickelten Bildungs-, Wohn- und Kulturbauten sowie Quartiersentwicklung. Im Dialog mit Nutzer:innen und Bauherr:innen werden individuell für jede Bauaufgabe und den jeweiligen Kontext bedarfsgerechte Lösungen ermittelt. Ihre innovativen, sozial engagierten Architekturprojekte, Beteiligungsverfahren und -werkzeuge wurden mit verschiedenen Preisen ausgezeichnet. Susanne Hofmann forscht zum partizipativen Entwerfen, seit 1996 internationale Lehr- und Beratungstätigkeit.

**Christian Kammler** ist Konzeptioneller Leiter der Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung an Schulen“ am Institut für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg sowie Geschäftsführer und Dozent des Weiterbildungsmasters „Kulturelle Bildung an Schulen“. Als Schulentwickler war er Projektleiter an der hessischen Versuchsschule Steinwaldschule für den Lernbereich Kulturelle Praxis wie auch Prozessbegleiter für Kulturelle Schulentwicklung. Er ist forschend und evaluierend im Themenbereich der Kulturellen Bildung tätig, wie zum Beispiel bei ARTuS! (LISUM/Berlin-Brandenburg) und KulturSchuleHessen (HKM).

**Dr. Stephan Kielblock** ist wissenschaftlicher Koordinator (Postdoc) und Experte für Ganztagschulentwicklung am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. In seinen Studien und Funktionen beschäftigt er sich vertiefend mit Fragen der Qualität ganztägiger Bildungsangebote und der multiprofessionellen Kooperation.

**Katja Langer-Bachmann** ist Kindheitspädagogin, Schulsozialarbeiterin und Demokratiepädagogin (MA). Sie bietet Fortbildungen an zu den Themen Kinderrechte, Demokratiebildung, Gewaltprävention und pädagogische Beziehungsgestaltung und ist Trainerin der Reckahner Reflexionen.

**Prof. Dr. Jörg Maywald** hat Soziologie, Psychologie und Pädagogik in Berlin, Amsterdam und Paris studiert und ist Mitbegründer des Berliner Kinderschutz-Zentrums. Von 1995 bis 2021 war er Geschäftsführer der Deutschen Liga für das Kind, von 2002 bis 2022 Sprecher der National Coalition Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention. Seit 2011 ist er Honorarprofessor für Kinderrechte und Kinderschutz an der Fachhochschule Potsdam. Er ist Mitglied im Vorstand der Deutschen Liga für das Kind und im Vorstand der Initiative für Große Kinder.

**Sylvia Mihan**, Dipl. Sozialpädagogin, Erlebnispädagogin, Prozessbegleiterin, ist seit 2007 für die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung tätig. In dieser Zeit leitete sie die Programme „Gemeinsam bildet – Grundschule und Hort im Dialog“, „Perspektive Land“ und „Resilienz im Ganztag“. Dabei bildeten die Themen Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Entwicklung und Lernen der Sechs- bis Zehnjährigen, Offene Bildungsarbeit im Hort, Begleitung von Schulentwicklungsprozessen, Methoden der Partizipation von Kindern und Jugendlichen, Resilienzförderung von Kindern und pädagogischen Fachkräften sowie die Gestaltung von kooperativen und interaktiven Lernsettings ihre fachlichen Schwerpunkte.

**Birgit Olsok** ist Lehrerin, Schulmediatorin und arbeitet als Koordinatorin der schulischen Prävention im SIBUZ-Spandau. Sie unterstützt und berät Schulen im Bereich der Gewaltprävention, des sozialen Lernens, der Gesundheitsförderung und der Suchtprävention. Als

Multiplikator:innen für die Präventionsprogramme „Gemeinsam Klasse sein!“, „Fairplayermanual“ und „Eigenständig werden“ bietet sie im Bereich Mobbing- und Gewaltprävention Fortbildungen an und ist Trainerin der Reckahner Reflexionen sowie für Mimik-Resonanz.

**Prof. Dipl.-Päd. Ludger Pesch** ist Direktor des Pestalozzi-Fröbel-Hauses und Vorsitzender der Initiative für Große Kinder e.V. In früheren Funktionen war er unter anderem Professor an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) und Geschäftsführer des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes (pfv). Freiberuflich tätig als Lehrbeauftragter, Fortbildner, Organisationsberater und Coach. Zu seinen Schwerpunkten gehören sowohl Themen der Kindheitspädagogik als auch die Unterstützung der Teamentwicklung und des Sozialmanagements.

**Dr. Christa D. Schäfer** ist wissenschaftlich qualifizierte Pädagogin mit Zusatzausbildungen in Mediation, Coaching, Supervision, systemischer Beratung und Training. Sie arbeitet deutschlandweit als lizenzierte Mediatorin und Mediationsausbilderin im Bereich von Mediation in Erziehung und Bildung. Des Weiteren ist sie Demokratiepädagogin und in verschiedenen Präventionsprogrammen erfolgreich tätig.

**Ursula Winklhofer**, MA, Dipl.-Soz.päd., war langjährige wissenschaftliche Referentin in der Fachgruppe „Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern“ am Deutschen Jugendinstitut München (bis 12/2021). Die Kommunikationswissenschaftlerin, die auch Pädagogik, Psychologie und Sozialpädagogik studiert hat, beschäftigt sich mit unterschiedlichen Fragen der Kindheitsforschung, Kinderrechten, Partizipation von Kindern und Jugendlichen sowie der Qualität pädagogischer Beziehungen. Sie war beteiligt an der Entwicklung der „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ und ist freiberuflich tätig im Bereich der Fortbildung.