

Bastian Walther, Iris Nentwig-Gesemann, Florian Fried

Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter

**Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen
und -dimensionen**

Abstract

Children in Germany of primary-school age are spending more and more time in educational institutions. This phenomenon will become more pronounced once the country's law granting children the right to all-day care takes effect in 2025. The question has thus become pressing of what children feel the key components are of a "good" all-day experience – i.e. what they need if they are to feel at ease in an all-day setting providing education and care, and well supported in their developmental, learning and educational processes. In terms of its methods and methodology, this explorative study is situated specifically within sociologically based, praxeologically oriented childhood research that makes use first and foremost of the Documentary Method (Bohnsack 2014, 2017; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013; Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2021). Inspired by the "Mosaic Approach" (Clark, 2017), data were collected in eight very different all-day settings located throughout Germany, using a range of methods (group discussions, photo walks, children painting their all-day care, letter boxes and participant observations). This allowed 165 children of primary-school age to express what they consider a "good all-day experience" to be.

In keeping with the principle of comparative analysis, findings were generated using the Documentary Method's interpretive criteria and then consolidated into 14 quality dimensions representing "good" quality in all-day settings. These dimensions were in turn abstracted into the following four quality areas: shaping positive pedagogical relationships; shaping a positive peer culture; productive engagement with the topics and tasks of middle and late childhood; expansion of school and all-day care as an educational space into nature and the outside world.

On the level of the quality dimensions, it was possible to confirm, differentiate and expand from the children's perspective key aspects described in the literature (e.g. Deinet et al. 2018; Beher et al. 2007, SteG-Konsortium 2016) that pertain to the quality of pedagogical activities in all-day settings. The findings highlight, for example, the importance of a positive social atmosphere, one that allows children to participate while also feeling they are part of trusting, respectful relationships with educators. From the children's viewpoint, homework is unnecessary – but if it must be assigned,

then they want to do it quietly, in exchange with other children, assisted by patient and friendly professionals, so they can complete it if at all possible. In terms of relationships with peers, friendships are the most relevant factor, as is the opportunity to play together and move about freely. For this to be the case, children must be able to withdraw and converse, immerse themselves in imaginary games, make various spaces and locations their own and even, on occasion, be rambunctious.

The study also made it possible to reconstruct several aspects that have not yet been addressed in the research on all-day institutions. One example is the tension that arises relating to educators: On the one hand, children expect them to set and enforce clear rules, while providing protection and intervening when serious conflicts arise; on the other, children want teachers to trust them, allow them to be autonomous and engage with them “as equals.” One unique aspect of the all-day experience is the opportunity to interact with children of various ages, something that invites reflection on questions of identity and development during the transition to adolescence. Finally, the study was able to identify additional potentials that children feel all-day institutions offer and that have received scant attention to date: the chance to get involved in longer-term, practical projects and topics, and the opportunity to expand the all-day experience into nature and the social environment.

A key task for developing “the all-day experience of the future” is also discussed: On the one hand, educators must cooperate in multi- or inter-professional teams to further professionalize and shape this pedagogical field so that it focuses on children’s educational processes and their well-being and happiness. On the other, at a time when childhood is becoming increasingly institutionalized and pedagogicalized, all-day institutions must do more to protect and expand the freedom children have to move about and play as they please (Blinkert, 1993).

Zusammenfassung

Kinder im Grundschulalter verbringen zunehmend Zeit in pädagogischen Institutionen. Mit der Einführung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung im Jahr 2025 wird sich dieses Phänomen noch verstärken. Es stellt sich daher dringend die Frage, was aus den Perspektiven von Kindern die zentralen Komponenten für einen »guten« Ganzttag sind, was sie brauchen, um sich in einem ganztägigen Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungssetting wohl und in ihren Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen gut begleitet zu fühlen. Die vorliegende, explorative Studie verortet sich methodologisch-methodisch in einer spezifisch wissenssoziologisch fundierten, praxeologisch ausgerichteten Kindheitsforschung, in deren Zentrum die Dokumentarische Methode (Bohnsack 2014, 2017; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013; Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2021) steht. In acht sehr unterschiedlichen Ganztagen aus ganz Deutschland wurden – angelehnt an den »Mosaic Approach« (Clark, 2017) – Erhebungen mit verschiedenen Methoden (Gruppendiskussion, Fotospaziergang, Kinder malen ihren Ganzttag, Briefbox und Teilnehmende

Beobachtung) durchgeführt. Auf diese Weise konnten 165 Kinder im Grundschulalter ihre Sichtweisen auf einen »guten Ganzttag« zum Ausdruck bringen.

Dem Prinzip der komparativen Analyse folgend, wurden die mit den Interpretationsprinzipien der Dokumentarischen Methode herausgearbeiteten Erkenntnisse zu vierzehn Qualitätsdimensionen von »guter« Qualität im Ganzttag verdichtet, die noch einmal zu folgenden vier Qualitätsbereichen abstrahiert wurden: »Die Gestaltung positiver pädagogischer Beziehung«, »die Gestaltung einer positiven Peer-Kultur«, »die produktive Bearbeitung von Themen und Aufgaben der mittleren und späten Kindheit« sowie »die Erweiterung des Bildungsraums Ganzttag in die Natur und die Außenwelt«.

Auf der Ebene der Qualitätsdimensionen konnten wesentliche, in der Literatur (bspw. Deinet et al. 2018; Beher et al. 2007, SteG-Konsortium 2016) beschriebene Qualitätsaspekte der pädagogischen Arbeit im Ganzttag aus der Kinderperspektive bestätigt, ausdifferenziert und erweitert werden: So wird u.a. die Bedeutung eines positiven sozialen Klimas deutlich, in dem die Kinder sich in vertrauensvolle, respektvolle Beziehungen zu den Fachkräften eingebunden fühlen und partizipieren können. Hausaufgaben könnten aus Sicht der Kinder abgeschafft werden – wenn sie aber gemacht werden müssen, wollen sie sie in Ruhe, im Austausch mit den anderen Kindern, unterstützt durch geduldige und freundliche Pädagog:innen und möglichst zu Ende erledigen können. In Bezug auf die Beziehungen zu den Peers sind vor allem Freundschaften relevant sowie die Möglichkeit, gemeinsam spielen und sich dabei ausgiebig bewegen zu können. Dazu müssen Kinder sich in Ruhe zurückziehen und unterhalten, in Fantasiespiele eintauchen, sich Räume und Orte aneignen und manchmal auch »wild« spielen können.

Auch einige, bislang in der Forschung zum Ganzttag noch nicht thematisierte Aspekte konnten durch die Studie rekonstruiert werden: So wird u.a. das Spannungsfeld in Bezug auf die Fachkräfte deutlich, von denen die Kinder sich einerseits klare Regeln und deren Einhaltung sowie Schutz und Intervention in ernststen Konfliktsituationen erwarten, sich andererseits aber auch Autonomie, Zutrauen und Begegnungen »auf Augenhöhe« wünschen. Eine besondere Qualität des Ganztags liegt auch in den Begegnungsmöglichkeiten mit Kindern unterschiedlichen Alters, die zur Auseinandersetzung mit Identitätsfragen und Entwicklungsthemen im Übergang zum Jugendalter einladen. Schließlich konnte die Studie weitere Potenziale des Ganztags aus Kindersicht aufdecken, die bislang noch wenig beleuchtet sind: zum einen die Möglichkeit, sich langanhaltend handlungspraktisch mit Projekten, Themen und Arbeiten beschäftigen zu können und zum anderen die Öffnung des Ganztags in den Natur- bzw. Sozialraum.

Als zentrale Entwicklungsaufgabe für den »Ganzttag der Zukunft« wird diskutiert, dass hier zum einen Fachkräfte in multi- bzw. interprofessionellen Teams kooperieren und gemeinsam an der Kontur eines professionalisierten pädagogischen Arbeitsfeldes arbeiten müssen, in dem die Bildungsprozesse der Kinder, ihr Wohlbefinden und Glück im Zentrum stehen. Zum anderen steht der Ganzttag in Zeiten einer zunehmend institutionalisierten und pädagogisierten Kindheit mehr denn je in der Verantwortung, die Frei-, Spiel- und Aktionsräume von Kindern (Blinkert, 1993) zu schützen und zu erweitern.