

Joachim Bensel &
Gabriele Haug-Schnabel

Entwicklungs- psychologie für die Ganztagsschule

Kinder von 6 bis 12 Jahren



Aus Umweltschutzgründen wurde dieses Buch
ohne Folie produziert.

© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2025
Alle Rechte vorbehalten
www.herder.de

Gesamtgestaltung und Satz: Sabine Ufer, Leipzig
Annett Jana Berndt, Radebeul

Herstellung: Graspo CZ, Zlin
Printed in the Czech Republic

ISBN (Print) 978-3-451-39456-0
ISBN E-Book (PDF): 978-3-451-83314-4
ISBN E-Book (EPUB): 978-3-451-83315-1

Inhalt

Vorwort	7
1 Kindheit: eine Begriffsbestimmung	9
2 Übergangsbegleitung und die Chancen des Ganztags	10
2.1 Schulbeginn – ein erneuter Übergang	10
2.2 Schulfähigkeit der Kinder oder Kindfähigkeit der Schulen?	16
2.3 Hort und Ganztagsbetreuung – Chance auf Entwicklungsbegleitung jenseits von Lernunterstützung	19
3 Das siebte bis zehnte Lebensjahr: Die Sechs- bis Neunjährigen ..	24
3.1 Körperliche und motorische Entwicklung	25
3.2 Das Denken von Grundschulkindern	29
3.2.1 Exekutive Funktionen	36
3.2.2 Metakognition – Das Denken über das Denken	39
3.2.3 Kategorisieren und räumliches Denken	41
3.2.4 Zeitverständnis	42
3.2.5 Zeichnen	43
3.2.6 Das Lernen lernen	47
3.3 Sprache wird zum Informationsträger	48
3.4 Aneignung von Kulturtechniken	50
3.4.1 Schreiben	50
3.4.2 Lesen	53
3.4.3 Rechnen	56
3.5 Kindgemäße Angebote der Schule	61
3.6 Beziehung und Lernen	63
3.7 Die soziale Entwicklung im Grundschulalter – Bedeutung von Peergruppen und Freundschaften	65
3.8 Selbstwert und Umgang mit Emotionen	70
3.8.1 Entwicklung des Selbstkonzepts	72
3.8.2 Kontrollüberzeugungen	76
3.9 Jungen und Mädchen in der Grundschule	79
3.9.1 Geschlechtstypische Unterschiede im Verhalten und deren Ursachen	79
3.9.2 Geschlechterstereotype und Infragestellung binärer Geschlechterkategorien	83

3.9.3 Transidentität	86
3.9.4 Psychosexuelle Entwicklung	88
3.10 Förderung von Resilienz und Partizipation	91
3.11 Die Bedeutung von Bewegung und Naturerfahrung	98
3.12 Die Bedeutung von Geheimnissen und wildem und gewagtem Spiel	98
3.13 Entwicklungsstörung als Abweichung von der Norm	102
3.13.1 Die BELLA- und die COPSY-Studie	107
4 Das elfte bis dreizehnte Lebensjahr: Die Zehn- bis Zwölfjährigen	110
4.1 Auseinanderdriften von körperlicher und psychosozialer Reife in der Moderne	112
4.2 Beginn und Verlauf der Pubertät	113
4.3 Säkularer Trend und verfrühte Pubertät	117
4.4 Kognitive Entwicklung bei Jugendlichen	119
4.5 Soziale Entwicklung und Selbstkonzept bei Jugendlichen	121
4.6 Soziale Medien und Selbstwert	124
4.7 Identitätsentwicklung und inklusive Pädagogik	128
4.8 Moralisches Denken und soziales Wissen	132
4.9 Lust auf intensive Gefühle und Risikobereitschaft	136
4.10 Gleichaltrige und Freunde werden noch wichtiger	139
4.11 Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule	141
Literatur	146
Autoren	156
Register	157

Vorwort

Eine gute Entwicklungs- und Bildungsbegleitung kann nur dort stattfinden, wo pädagogisches und erzieherisches Geschick mit ausreichend gutem Wissen über anstehende Entwicklungsaufgaben, altersentsprechende Interessen und Themen der Kinder und der Normalität von Entwicklungsvielfalt einhergeht. Dieses Wissen sollte auf einem aktuellen Stand sein, da das Auseinanderklaffen körperlicher und psychosozialer Reife noch nie so stark war, wie heutzutage. Gleichzeitig hat der Einfluss und die Bedeutung sozialer Medien insbesondere auf die Identitätsentwicklung von Kindern einen neuen Höhepunkt erreicht, der bereits bei älteren Grundschulkindern sichtbar wird.

Die Jahre zwischen 6 und 12 sind die ersten Jahre mit formalen unterrichtsgebundenen Bildungsangeboten, aber auch weiterhin Lebenszeit, in der das meiste Lernen informell, außerhalb des Unterrichts stattfindet. Der Begriff des informellen Lernens wird auf jedes Selbstlernen bezogen, das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt, wobei selbst bei Erwachsenen etwa 70 Prozent der Lernprozesse außerhalb von Bildungsinstitutionen – nicht nur durch Handy- und Computernutzung – stattfinden!

Natürliches Lernen ist selbstinitiiertes, selbstgesteuertes und bedürfniszentriertes Lernen, das in Begegnungen und Erfahrungen wurzelt und in direktem Bezug zum persönlichen Erleben steht. Damit einhergehende Lernprozesse sind sehr individuell, effektiv und nachhaltig und oftmals mit Begeisterung verbunden. Der Anspruch moderner Entwicklungsbegleitung liegt nicht mehr allein auf dem Aneignen von Kulturtechniken, wie Schreiben, Lesen oder Rechnen oder der zunehmenden Beherrschung exekutiver Funktionen der Aufmerksamkeitssteuerung und Selbstkontrolle, sondern vor allem auf der Förderung von Lebenskompetenzen wie Selbstwirksamkeit(serwartung), Konflikt- und Problemlösekompetenz, der Förderung von Resilienz und Partizipation und der Infragestellung – kindliche Lebensperspektiven einschränkender – binärer Geschlechterkategorisierungen.

Die Bedeutung der schulfreien Zeit hat einen weit unterschätzten Anteil an der entwicklungsprägenden Umgebung für heranwachsende Kinder. Informelles Lernen trägt wesentlich zu den Lernerfahrungen von Kindern und Jugendlichen bei. Jetzt muss die Bedeutung altersgemischter Peererfahrungen – am besten in Bewegung und in der Natur – in den Blick genommen werden. Durch die zunehmend verbrachte

Zeit im Ganztag, egal ob in Hort, Hort an der Schule oder andere Formen der Schulkindbetreuung, findet Kindheit immer mehr unter Aufsicht in öffentlichen Räumen statt. Unbeaufsichtigte Draußen- und Straßenkindheit mit der viele von uns noch groß geworden sind, scheint dagegen vom Aussterben bedroht. Diese Form der selbst organisierten und eigen gestalteten Zeit ist jedoch ein wichtiger Bestandteil günstiger Entwicklungsbedingungen der mittleren und späten Kindheit. Darum stellt sich hier nicht nur für Eltern, sondern auch für Lehrer:innen und Schulkindbetreuer:innen die Frage: „Wie können wir unbehütete eigenverantwortete Reservate der Freiheit in schulischen und anderen öffentlichen Räumen für die Kinder schaffen, damit sie davon nachhaltig für ihre persönliche und soziale Entwicklung profitieren können?“.

In den Grundschuljahren geht es vor allem um die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen. Wenn sich in dieser Zeit alles nur um kognitive Inhalte, Wissen und Leistung dreht, tut sich später eine große Lücke im Erleben der Schüler:innen auf. Schon jetzt bedauern Vertretende der Wirtschaft, dass 20-jährige Bachelor-Absolvierende beim Berufseinstieg sozial unerfahren und unmotiviert sind. Diese jungen Menschen haben nicht genügend vielfältige Lebenswelten kennengelernt. Sie haben ihre Motivation einschränkende Kindergarten-, Schul- und Ausbildungsjahre hinter sich gebracht und nicht herausfinden können: Wer bin ich eigentlich? Was schlummert in mir? Und wie kann ich die Welt verändern?

Die Jahre bis zur Pubertät sind die salutogenetisch wichtigen Jahre: Sie entscheiden darüber, wie stark sich ein Kind später fühlt und wie gut es auch in anspruchsvollen Lebenslagen zurechtkommt. Damit das gelingt, muss man einem Kind fehlerfreundlich selbst verantwortete Aktivitäten zutrauen und es – auch riskante – Erlebnisse machen lassen. Wenn die Schulkindbetreuung professionell gestaltet ist, dann kann sie hier viel bewirken. Ganztagsangebote sollten bewusst vielfältig und unterschiedlich gestaltet werden. Es muss gemeinsame Zeiten mit Erwachsenen geben, aber auch Zeiten, in denen Kinder alleine oder zusammen mit wenigen Freundinnen und Freunden frei agieren dürfen. Auf diese Weise können Kinder am Nachmittag zusätzlich neuartige Lernerfahrungen machen, die sie in ihren dynamischsten Zeiten der Entwicklung spürbar wachsen lassen.

1 Kindheit: eine Begriffsbestimmung

In diesem Buch geht es um die Jahre von 6 bis 12, also um die Lebensphase, in der die Kinder in Deutschland vier bis acht Stunden am Tag in der Grundschule verbringen. In der Entwicklungsforschung unterteilt man die ersten Jahre in die frühe (0/3–6 Jahre), mittlere (6–10 Jahre) und späte (10–14 Jahre) Kindheit. Die mittlere Kindheit, also die Jahre 6–10, wird in einem Großkapitel mit 13 Unterkapiteln thematisiert und der sichtbar werdende Entwicklungsverlauf in geistiger, sozialer und emotionaler Hinsicht deutlich gemacht.

Bei Mädchen beginnt die Pubertät und damit auch die Adoleszenz, das Jugendalter, bereits mit 10 (frühestens bereits mit 8 Jahren), bei Jungen etwa zwei Jahre später, also mit 12 (frühestens bereits mit 9 Jahren). Dieser Lebensabschnitt zeigt noch einmal ganz besondere Eigenheiten, darum widmen wir den Jahren 10–12, dem Beginn der späten Kindheit und gleichzeitig Eintritt ins Jugendalter, ein eigenes Großkapitel mit elf Unterkapiteln.

Jährigkeit	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Lebensjahr	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
Säuglingszeit																				
Klein(st)kindalter																				
frühe Kindheit																				
mittlere Kindheit																				
späte Kindheit																				
große Kinder																				
Pubertät (Mädchen)																				
Pubertät (Jungen)																				
Adoleszenz/Jugendalter (Mädchen)																				
Adoleszenz/Jugendalter (Jungen)																				
Teenagerjahre																				

Abb. 1: Altersgruppen der Kindheit und des Jugendalters. Die Zahlen in der ersten Zeile (Jährigkeit) beziehen sich jeweils auf den Startzeitpunkt des jeweiligen Jahres (0 bedeutet also 0-Jährige = von Geburt bis zum 1. Geburtstag; 1 bedeutet 1-Jährige = 1. Geburtstag bis 2. Geburtstag usw.) (eigene Darstellung)

2 Übergangsbegleitung und die Chancen des Ganztags

2.1 Schulbeginn – ein erneuter Übergang

Der Eintritt in die Schule bringt für das Kind eine umfassende Erweiterung und Neustrukturierung seiner Erlebenswelt mit sich. Viele Regeln bestimmen seinen neuen Tagesablauf. Der unstrukturierte Raum zum Träumen oder freien Spielen wird zunehmend weniger. Stattdessen wird eine feste Zeitstruktur fürs Aufstehen und Zubettgehen, fürs Essen, den Schulweg, das Zusammensein mit Gleichaltrigen, für Hausaufgaben sowie für Zeiten, in denen man sich bewegen darf und in denen man still sitzen muss, sichtbar. Die Kinder befinden sich in einem Spannungsfeld: Auf der einen Seite sind sie noch ganz Kind, leben in der Gegenwart, im Hier und Jetzt, erleben alles sehr intensiv, können völlig im Spiel aufgehen und die Zeit vergessen. Auf der anderen Seite entwickeln sie viele neue geistige und soziale Kompetenzen und erproben in Schule und Spiel mit anderen Kindern Kooperation, aber auch Wettbewerb. Moraleische Prinzipien wie Gerechtigkeit, Gleichheit und die Verpflichtung auf gemeinsam erarbeitete Regeln werden zunehmend wichtiger. Kinder sind durchaus motiviert, in die Schule zu gehen. Sie wollen ernst genommen werden, wollen zeigen, dass sie etwas können, Neues erfahren wollen und bereit sind, sich an Verbindlichkeiten zu halten. Grundschulkinder gestalten ihre Lebenswelt zunehmend selbstständiger, erobern sich dadurch immer größere Freiräume. Das heißt, sie stehen weniger unter der Kontrolle von Bezugspersonen, was automatisch mit einem Rückgang an individueller Aufmerksamkeit ihnen gegenüber einhergeht.

„Übergänge, wie der **Übergang** vom Kindergarten in die **Grundschule**, stellen vielfältige Anforderungen an die Bereitschaft und Fähigkeit zur Anpassung an die neuen Gegebenheiten. Die unbekannten Situationen bieten gleichzeitig wichtige Entwicklungsanreize und mobilisieren Kräfte zu ihrer Bewältigung. Forscher sprechen von ‚verdichteten Entwicklungsanforderungen‘, auf die Kinder mit verstärkter Lernbereitschaft reagieren. Optimal ist es, wenn die neuen Anforderungen pädagogisch so gestaltet werden, dass sie den individuellen Kapazitäten entsprechen, um eine Überforderung, aber auch eine Unterforderung zu vermeiden“ (Niesel 2015).

Zur erfolgreichen Bewältigung der aus den Entwicklungsübergängen resultierenden Anforderungen bedarf es kindiger Potenziale, wie soziale Kompetenz, sowie der Unterstützung durch „alte“ und „neue“ Bezugspersonen. Bei Entwicklungsübergängen, wie der Einschulung, werden bestehende Beziehungen und Ge-

wohnheiten gelockert oder verschwinden, während eine Reihe von Entwicklungsanforderungen gemeistert werden müssen, wie zum Beispiel die Eingliederung in ein neues Umfeld oder in eine neue Peergruppe.

Portfolioarbeit, die bereits in den Kindertageseinrichtungen begonnen und mit dem Kind in der Grundschule fortgeführt wird, unterstützt die Kooperation zwischen alter und neuer Bildungseinrichtung sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern. An den Interessen des Kindes anzusetzen hilft bei der Übergangsbegleitung, da die Themen und Projekte, die das Kind bereits in der Kindertageseinrichtung erfahren hat, im Portfolio dokumentiert sind. Über alte und neue Portfoliobeiträge kann ein Dialog zwischen Fachkraft und Kind und unter Kindern entstehen. Das Festhalten der individuellen **Stärken** und **Interessen** der Kinder und das Wissen über ihre Lern- und Bildungswege stärken die positive Selbstwahrnehmung der Kinder und fördern die dialogorientierte Arbeit mit dem Portfolio, was zur Selbst-einschätzung befähigt.

Die Transitionsforschung zeigt uns, dass Übergänge durchaus auch entwicklungsfördernd sein können. Entscheidend ist hierbei, wie der Übergang vorbereitet und begleitet wird. Das gilt auch schon für den vorherigen Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung.

Ein gelungener Übergang stärkt das positive Selbstbild und die **Lernmotivation** des Kindes sowie sein Interesse am lebenslangen Lernen. Ein problematischer Übergang wird hingegen zu einem bedeutenden Stress- und Risikofaktor mit meist langfristigen Folgen für die Bildungskarriere. Insbesondere der Verlust der Lernmotivation kann als Indikator für vorausgegangene Schwierigkeiten beim Übergang gewertet werden (Sturzbecher & Schmidpeter 2020). Antworten zu Beginn der Grundschulzeit noch fast drei Viertel aller Schüler:innen mit „Ja“ auf die Frage, ob „Lernen oft Spaß macht“, sind es am Ende der Grundschulzeit nur noch ein Drittel (s. Abbildung 2)! Dieser Absturz an Lernmotivation ist nach Sturzbecher und Schmidpeter (2020, S. 5) auch darauf zurückzuführen, dass bereits beim Übergang entscheidende Punkte von Seiten der beteiligten Erwachsenen nicht beachtet wurden:

- „Kennen wir die individuellen Ansprüche und Ressourcen der Kinder beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ausreichend?“
- „Werden Kinder zu ihren Vorstellungen, Erwartungen und Sorgen befragt?“
- „Sind sie bei ihrem Übergang einfluss- und handlungsfähig oder ausschließlich fremdbestimmt?“
- „Tauschen sich die Eltern, die Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen und die Lehrkräfte über diese Themen aus oder werden die Ansprüche und Ressourcen der Kinder wie auch ihr subjektives Kontroll- und Belastungserleben nur punktuell und erst im Falle von Lernschwierigkeiten wahrgenommen und thematisiert?“

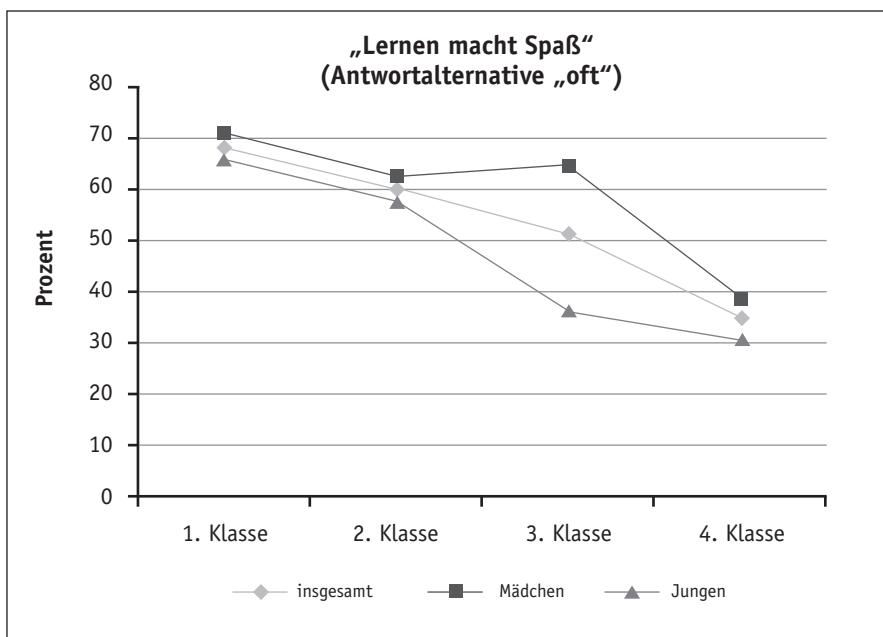


Abb. 2: Verlauf der Lernmotivation in der Grundschulzeit (nach: Sturzbecher & Schmidpeter 2020, S. 5)

Klassische Schnupperbesuche in der Schule oder einen Tag der offenen Tür für angehende Schulstartende und Eltern zeigen keine positiven Effekte auf einen leichteren Schuleintritt (Kordulla 2021). Die **mentale Schulbereitschaft**, soziale und Konfliktlösungskompetenz (Selbstkontrolle) und Wohlbefinden waren dagegen wichtige Prädiktoren für eine positivere **Übergangsbewältigung**. Ein vielversprechender Ansatz für einen gelingenden Übergang von der Kita in die Grundschule stellt das sogenannte **Peer-Learning** im Übergang dar. Statt klassischer vorschulischer Angebote von **Kooperationslehrkräften** im Kindergarten, in denen 5- bis 6-jährige Kitakinder auf die Schule vorbereitet werden sollen, indem mit unterrichtsähnlichen Einheiten „spielerisch“ Schule „geübt wird“, lernen Kita- und Grundschulkinder zusammen (altersübergreifendes Lernen). In kooperativen Lernsettings wie dem „Paderborner Modellprojekt Kinderbildungshaus“ arbeiten Kindergartenkinder (im letzten Jahr) gemeinsam mit Schulanfängern in rhythmisierten, fest in den pädagogischen Alltag verankerten **Lernwerkstätten**.

Studien (ebd.) zeigen, dass dabei zu gleichförmige Angebote für Kindergarten- und Schulkinder von den Kindern negativ beurteilt wurden. Die Schulkinder fanden vieles zu leicht und die Kitakinder hatten das Bedürfnis nach Bewegung und einer spielerischen Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen. Unterschiedliche Kinder benötigen unterschiedliche Herausforderungen. Die projektbeteiligten

Kinder forderten selbst differenziertere Aufgaben (Zitat: „Für die Kindergartenkinder leicht und für die Kinder in der Schule schwer“). Einige Kinder äußerten sich positiv über die Zusammenarbeit (Zitat: „Wir haben uns gegenseitig geholfen ... ich hatte Spaß dran, den anderen zu helfen.“). Die Beziehungsqualität und **Kleingruppenarbeit** hatten dabei einen wichtigen Einfluss auf die Qualität der aufgabenbezogenen Zusammenarbeit.

Selbstwirksamkeit kann als Schlüsselfaktor für die Bewältigung des Übergangs in die Grundschule betrachtet werden. Kinder mit hohen **Selbstwirksamkeitserwartungen** setzen sich beispielsweise realistische, aber hohe Ziele, mit denen sie sich identifizieren, entwickeln hohe Ergebniserwartungen, zeigen größere Motivation, Anstrengung und Ausdauer beim Lernen und können mit Rückschlägen konstruktiver umgehen (Bandura 1997).

Nach dem **Erwartungswertmodell für die Leistung** (Eccles & Wigfield 2002) sind Kinder besonders leistungsmotiviert in den Gebieten, in denen sie Erfolge erwarten (Selbstwirksamkeitserwartung) und die sie wertschätzen (z. B. intrinsisches Interesse oder wahrgenommene Wichtigkeit eines Themas). Wenig bekannt ist jedoch, inwiefern sich Kinder in der Kindertageseinrichtung und Grundschule tatsächlich als selbstwirksam erleben und ob und wie sie hierbei Freiräume für persönlich bedeutsame Handlungen wahrnehmen. Insbesondere Spielsituationen ohne Beteiligung von Erwachsenen und das Freispiel oder die Spielpause erwiesen sich in einer aktuellen Studie von Velten (2020) als zentral für die Selbstwirksamkeit von im Übergang befragten Kindern.

Kinder suchen nach Beständigkeit und Voraussagbarkeit. Aber sie haben auch ein Recht darauf, zu spüren, dass sie sich weiterentwickeln, dass sie bewusst zu Neuem übergehen, wo noch Unbekanntes ansteht. Sie haben ein Recht darauf, dass ihnen mehr zugetraut wird. Es geht also darum, Diskontinuitäten als Herausforderung und Entwicklungsanreiz zu akzeptieren, Übergänge als notwendiges Element von Lebensgeschichten zu begreifen. Mehr noch: Ein gut begleiteter Übergang kann die seelische Widerstandskraft eines Kindes, seine **Resilienz**, stärken (Griebel & Niesel 2013). Doch dieses Modell verlangt von Kindergarten und Schule sowie den Eltern viel: Der herausfordernde Charakter der neuen Situation muss erhalten bleiben, gleichzeitig muss aber durch Vertrautes und Verlässliches Überforderung vermieden werden. Und genau darauf muss man vorbereiten, aber nicht mit Vorschulmappen und Still-Sitz-Übungen. Es geht darum, Lernfreude zu schaffen, indem man den Kindern Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht, indem man mit differenzierten Lernstrategien, die Räume für **Erkunden**, Experimentieren, Staunen, Entdecken, Fragen, Sammeln, Ordnen, Planen, Dokumentieren und Präsentieren öffnet (Haug-Schnabel et al. 2020).

