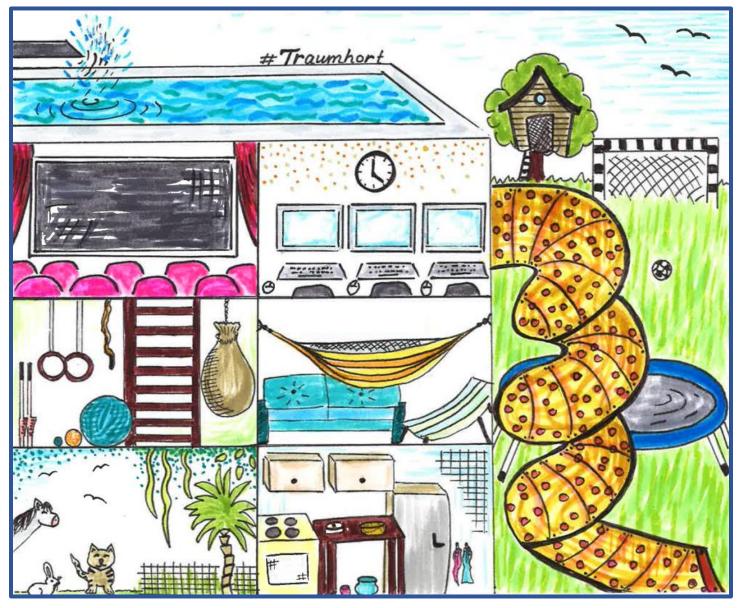
Schulergänzende Tagesstrukturen: Für Kinder gemacht – an Kinder gedacht?

Inwiefern entsprechen die schulergänzenden Tagesstrukturen in Kriens den Bedürfnissen der Kinder?



Masterarbeit im Rahmen des MAS Bildungsinnovation (MAS 15 / 2019-2021)

Verfasst von Franziska Wyss – Begleitet durch Dr. Frank Brückel Eingereicht an der PH Zürich Departement Weiterbildung und Nachdiplomstudien Luzern, Februar 2021

Abstract

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit schulergänzenden Tagesstrukturen auseinander und untersucht dabei gezielt die Perspektive der Kinder. Im Rahmen einer Gruppenwerkstatt wurden insgesamt zwölf Kinder gebeten, ihre Sichtweise auf den Hort wiederzugeben. Es handelte sich dabei um eine erweiterte Form der Gruppendiskussion, deren Ablauf an Bremer (2004) angelehnt wurde. Die Diskussion mit den Kindern wurde durch Impulse angeregt, welche sich stark an den kindlichen Bedürfnissen orientieren. Die zugrundeliegende Bedürfnisdefinition basiert auf den Erkenntnissen von Brazelton & Greenspan (2002) und Largo (2019). Die Gruppenwerkstatt wurde in zwei Gruppen durchgeführt und jeweils aufgezeichnet, so dass die Aussagen transkribiert werden konnten. Die entstandenen Transkripte wurden mithilfe eines Kodierleitfadens untersucht, so wie dies Mayring (2015) im Rahmen einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse vorschlägt.

Die Auswertung der Ergebnisse lässt den Schluss zu, dass es den schulergänzenden Tagesstrukturen über weite Strecken gelingt, den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden. Viele Kinder besuchen den Hort gerne und erzählen begeistert von ihren Spielgefährten und dem Betreuungspersonal. Indes zeichnet sich in den Bereichen Mitbestimmung & Partizipation und in der Bereitstellung von Ruhe- und Erholungsräumen noch Entwicklungspotenzial ab. Es empfiehlt sich auch, die Bedürfnisse der älteren Kinder vermehrt in den Fokus zu rücken. Die Datenerhebung brachte zudem hervor, wie wichtig es für die Kinder ist, zu den Betreuer/-innen und den anderen Kindern tragfähige Beziehungen aufbauen zu können.

Inhaltsverzeichnis

Ab	stract	2
1.	Einleitung	4
1	I.1 Kernanliegen und Aufbau der vorliegenden Arbeit	6
1	1.2 Ausgangslage in Kriens	7
1	1.3 Fragestellung und Zielsetzung	8
2.1	Theoretischer Hintergrund	9
2	2.1 Relevante Theoriebezüge zu schulergänzenden Tagesstrukturen	9
	2.1.1 Zentrale Begrifflichkeiten: Modulare und gebundene Tagesstrukturen resp. Tagesschulen	9
	2.1.2 Geschichtliche und rechtliche Hintergründe schulergänzender Tagesstrukturen	. 10
	2.1.3 Mögliche Effekte schulergänzender Tagesstrukturen zugeschrieben & aktuelle Studienlage	. 12
	2.1.4 Qualitätsmerkmale von schulergänzenden Tagesstrukturen	. 14
	2.1.5 Standortbestimmung & Ausblick: Entwicklung schulergänzender Tagesstrukturen	. 16
	2.2.1 Die Grundbedürfnisse eines Kindes – ein Definitionsversuch	. 17
	2.2.2 Die Grundbedürfnisse von «Hort-Kindern» im Kontext der Datenerhebung	. 20
	2.2.3 Weshalb die kindlichen Bedürfnisse ins Zentrum des Interessens gehören	
3.	Methodisches Vorgehen zur Erhebung empirischer Daten	26
3	3.1 Vorbereitung der Datenerhebung	
3	3.2 Ablauf und Durchführung der Gruppenwerkstatt	. 27
3	3.3 Datenaufbereitung	. 29
3	3.4 Auswertung der Daten	. 30
4.	Ergebnisse der Datenerhebung	33
4	4.1 Quantitative Ergebnisse	. 33
2	1.2 Qualitative Ergebnisse	. 35
	4.2.1 Inwiefern ermöglichen die Tagesstrukturen entwicklungsgerechte Erfahrungen?	. 35
	4.2.2 Inwiefern stillen die Tagesstrukturen das Bedürfnis nach tragfähigen Beziehungen?	. 36
	4.2.3 Inwiefern gewährleisten die Tagesstrukturen das körperliche Wohlbefinden?	. 37
	4.2.4 Inwiefern stillt der Hort das Bedürfnis nach Sicherheit, Grenzen und Strukturen?	. 38
	4.2.5 Inwiefern stillt der Hort das Bedürfnis nach individueller Entfaltung & Partizipation?	. 39
	4.2.6 Inwiefern stillt der Hort das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Gemeinschaft?	. 40
5.	Diskussion und praktische Implikation	41
į	5.1 Theoriegestützte Diskussion der Ergebnisse und entsprechende Handlungsempfehlungen	. 41
	5.2 Abschliessende Einschätzung hinsichtlich der Ausgangsfrage	. 46
į	5.3 Methodenkritik	. 47
6.	Schlusswort und Ausblick	49
7.	Quellenverzeichnis	52

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Der Qualitätsrahmen QuinTas	S.14
Abb. 2: Wortwolke basierend auf den Transkripten der Gruppenwerkstätten	S.33

Abbildung auf der Titelseite:

Illustration von Franziska Wyss → Summarische Darstellung der Traumhortplakate.

Die Plakate entstanden im Zuge der Kreativaufgabe während der Gruppenwerkstatt (siehe Anhang).

Diese Arbeit wurde im Rahmen des MAS-Studiums Bildungsinnovation der Pädagogischen Hochschule Zürich verfasst. Die Verwendungsbefugnisse liegen bei der PH Zürich und eine Publikation bedarf deren vorgängiger schriftlichen Bewilligung.

1. Einleitung

Der Mensch ist nicht allein auf der Welt, die ganze Außenwelt ist Gegenstand seines Erkennens und Mittel zu seiner Entwicklung und Ausbildung.

Friedrich Wilhelm August Fröbel (nach Schradi, 2012)

Friedrich Fröbel erkannte bereits vor über 200 Jahren die Wichtigkeit der Aussenwelt für die menschliche Entwicklung und forderte Erziehende auf, die Umgebung eines Kindes ansprechend zu gestalten (Fröbel 1840, 5-14). Auch für Heinrich Pestalozzi und Maria Montessori stellte die Nutzung und Gestaltung der Umwelt einen Kernaspekt dar, um die Entwicklung und das ganzheitliche Lernen eines Kindes zu fördern (Kaysel 1996, 16-71). Folglich setzen sich Pädagogen und Pädagoginnen seit Jahrhunderten mit der Frage auseinander, wie sich die Umwelt eines Kindes in dessen Sinne gestalten lässt.

Diese Frage beschäftigt Eltern, Erziehende und Lehrpersonen bis heute. Angesichts der Zunahme familienergänzender Betreuungsformen und der aktuellen Tagesschuldebatte erweist es sich derzeit als besonders relevant, über eine förderliche Gestaltung der kindlichen Lebenswelt nachzudenken (Lanfanchi 2010, 97-121).

Dies bestätigt auch die Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF).

Wir können von einer Pluralisierung von Familien- und Lebensformen und von Rollenmustern sprechen. Diese hat auch zur Folge, dass der familien- und schulergänzenden Kinderbetreuung aus verschiedenen Blickwinkeln eine wichtige Bedeutung zukommt [...]. Bezüglich der Frage, für wen (Mutter, Vater, Kind), wann (in welcher Lebensphase), welche Form der Kinderbetreuung [...] die beste ist, gehen die Meinungen auseinander. Dies führt dazu, dass das Thema der familien- und schulergänzenden Kinderbetreuung aus verschiedenen Perspektiven diskutiert und erforscht wird. (Ermert Kaufmann et al. 2008, 6)

Früher verbrachten Kinder viel Zeit in ihrer Familie, wo sich folglich auch der Grossteil ihrer Sozialisierung abspielte. Heute ist die familiäre Betreuung verstärkt mit der Schule und schulergänzenden Betreuungsangeboten verwoben (Ermert Kaufmann et al. 2008, 8-10). Dies eröffnet bezüglich der Gestaltung der kindlichen Umwelt erweiterte Möglichkeiten und

Spielräume, wirft jedoch auch neue Fragen auf. Damit die Aussenwelt, wie von Fröbel gefordert, als Mittel zur Ausbildung und Entwicklung der Kinder dienen kann, muss jene entsprechend auf die Kinder abgestimmt werden. Wie die Stellungnahme der EKFF zeigt, gehen die Meinungen jedoch weit auseinander, wie schulergänzende Kinderbetreuung ausgestaltet sein soll. Dies hängt massgeblich vom jeweiligen Blickwinkel ab. Ermert Kaufmann et al. (2008, 8-10) weisen darauf hin, dass sich soziale, demografische, pädagogische, wirtschaftliche und familien-politische Interessen oft unterscheiden oder gar widersprechen. Wenn Empfehlungen hinsichtlich schul- und familienergänzender Betreuungsangeboten formuliert werden, so muss folglich definiert werden, aus wessen Perspektive dies geschieht.

1.1 Kernanliegen und Aufbau der vorliegenden Arbeit

Im Laufe der MAS-Arbeit wird evaluiert, inwiefern die schulergänzenden Tagesstrukturen in Kriens den Bedürfnissen der Kinder entsprechen. Als Klassenlehrerin in Kriens habe ich ein grosses Interesse daran, dass unsere Lernenden möglichst umfassend begleitet, gefördert und betreut werden. Dieses Interesse erwies sich als Triebfeder der vorliegenden Arbeit. Insofern widmet sich die Arbeit gezielt der Sichtweise der Kinder. Wirtschaftliche oder politische Überlegungen spielen somit eine untergeordnete Rolle. Im Kapitel 2.2.3 wird ausführlich begründet, weshalb die vorliegende Untersuchung explizit auf die Bedürfnisse der Kinder abzielt. An genannter Stelle wird auch dargelegt, weshalb den kindlichen Bedürfnissen innerhalb der Debatte rund um Tagesstrukturen, einen hohen Stellenwert beigemessen werden muss.

Wer sich mit schulergänzenden Tagesstrukturen und Tagesschulen befasst, stösst rasch auf eine Vielzahl verschiedener Begrifflichkeiten. Deshalb werden im ersten Teil der Arbeit zentrale Termini definiert oder zumindest umrissen. Im Laufe des Theorieteils werden zudem relevante theoretische Aspekte beleuchtet und aktuelle Entwicklungen aufgezeigt.

Im zweiten Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der Datenerhebung präsentiert. Sie stützt sich ausschliesslich auf die Befragung von Kindern, deren Ergebnisse qualitativ ausgewertet wurden. Basierend auf die Diskussion der erhobenen Daten sollen letztlich Handlungsempfehlungen abgeleitet werden, um die schulergänzende Tagesstrukturen in Kriens besser auf die Bedürfnisse der Lernenden abstimmen zu können.

Das nachfolgende Kapitel gibt Aufschluss über die Ausgangslage und Rahmenbedingungen, welche in Kriens herrschen.

1.2 Ausgangslage in Kriens

Die Stadt Kriens grenzt unmittelbar an Luzern und zählt 27'000 Einwohner (Anderes 2020, www.stadt-kriens.ch). Hiervon besuchen rund 2'200 Kinder und Jugendliche die Volksschule Kriens (VSK). Sie werden von zirka 380 Klassen- und Fachlehrpersonen unterrichtet. Die VSK deckt mit diversen Kindergärten und mehreren Primarschul- und Sekundarschulzentren die obligatorische Schulzeit flächendeckend ab. Nebst dem Unterricht besteht an neun Standorten ein schul- und familienergänzendes Betreuungsangebot. (Zemp 2021, www.volksschule-kriens.ch). Die Betreuungseinrichtungen befinden sich stets auf dem Schulareal oder sind in wenigen Gehminuten von der Schule aus erreichbar.

Während in drei Schulzentren lediglich ein Mittagstisch angeboten wird, umfassen die übrigen Standorte die Betreuung der Kinder von 7.00 bis 18.00 Uhr und werden als «Hort» bezeichnet. Die verschiedenen Betreuungselemente können modular zusammengestellt werden. Die Eltern haben die Wahl zwischen Morgen- und Mittagsbetreuung und zwei aufeinanderfolgenden Betreuungselementen am Nachmittag. Diese könne «à la carte» zusammengestellt werden (vgl. Kapitel 2.2.1) und richten sich entsprechend stark an den individuellen Bedürfnissen der Familien. Während den Ferien können die Eltern ihre Kinder zudem auch für den Ferienhort anmelden.

Die Mittagstische und Horte unterliegen erst seit Sommer 2018 der Verantwortung der Volksschule Kriens. Zuvor wurden jene vom Gemeinnützigen Frauenverein Kriens verwaltet und koordiniert. Entsprechend arbeiteten Schule und Hort lange Zeit sehr unabhängig voneinander. Der Zusammenschluss bietet nun für alle Beteiligten die Möglichkeit, näher zusammenzurücken und ein gemeinsames pädagogisches Konzept zu erarbeiten. So sagte Rektor Markus Buholzer in einem Interview: «Der Unterricht ist ein Teil, die Freizeit ein anderer. Doch in beiden Teilen findet Lernen statt, darum müssen sie verbunden werden.» (Glaus 2017, www.luzernerzeitung.ch)

Die VSK strebt somit langfristig an, die Übergänge zwischen Schule und Hort fliessender zu gestalten und das Potenzial des Ganztags besser auszunutzen. Dieser Prozess bedarf jedoch viel Zeit und entsprechender Begleitung. Zudem muss geklärt werden, wie die verschiedenen Anspruchsgruppen das aktuelle Betreuungsangebot wahrnehmen und welche Entwicklung als wünschenswert erachtet wird. Die vorliegende MAS-Arbeit kann hier einen Beitrag leisten, in dem sie die Perspektive der Kinder datengestützt abbildet.

1.3 Fragestellung und Zielsetzung

Die vorliegende MAS-Arbeit geht der folgenden Frage nach:

Inwiefern entsprechen die schulergänzenden Tagesstrukturen in Kriens den Bedürfnissen der Kinder?

Um darauf Antworten zu finden, wurden an allen sechs Hort-Standorten in Kriens Daten erhoben. Die Ergebnisse der qualitativen Befragungen werden nachfolgend zusammengefasst, ausgewertet und interpretiert.

Das Rektorat möchte die Volksschule Kriens langfristig verstärkt zur Bildungslandschaft heranwachsen lassen (Jacobs Fondation 2016).

Im Pädagogischen Orientierungsrahmen der VSK wird deshalb Folgendes festgelegt:

Uns ist bewusst, dass Bildung in ganz unterschiedlichen Kontexten erfolgt: Beispielsweise in der Familie, im Zusammensein mit Gleichaltrigen, in der Freizeit, in der Schule. Eltern, Schule, schulergänzende Tagesstrukturen, Vereine u.a. tragen zu einer umfassenden Bildung bei. Dabei greifen verschiedene Lernformen ineinander: Formales Lernen, das vorrangig im Unterricht stattfindet und zu anerkannten Abschlüssen führt, nicht-formales Lernen, beispielsweise im Rahmen von schulergänzenden Tagesstrukturen, und informelles Lernen unter Peers, in der Familie, mit Medien usw. ergänzen einander.

(Volksschule Kriens, 2019, 5)

Um die beschriebene Vernetzung zu stärken, sollen Schule und Betreuung in den kommenden Jahren enger zusammenrücken. Damit dies gelingen kann, erarbeitet die VSK derzeit ein entsprechendes Konzept. Der Pädagogische Orientierungsrahmen gibt ebenfalls vor, dass sich die VSK stark an den Bedürfnissen der Kinder orientiert. Insofern sind die Ergebnisse der geplanten Datenerhebung von grossem Interessen. Möglicherweise können die erhobenen Daten einen Beitrag dazu leisten, die schulergänzenden Tagesstrukturen künftig noch besser auf die kindlichen Bedürfnisse auszurichten. Damit Schule und Hort stärker ineinandergreifen können, bedarf es natürlich auch einer Fortentwicklung der Schule. Eine Datenerhebung in beiden Bereichen wäre im Rahmen einer MAS-Arbeit jedoch kaum realisierbar. Die vorliegende Arbeit fokussiert deshalb ausschliesslich die schulergänzenden Tagesstrukturen.

Das folgende Kapitel soll Aufschluss darüber geben, was unter schulergänzenden Tagesstrukturen zu verstehen ist.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Relevante Theoriebezüge zu schulergänzenden Tagesstrukturen

Setzt man sich mit familienergänzenden Betreuungsformen auseinander, so fällt rausch auf, dass viele Begriffe nicht einheitlich definiert werden oder sich kantonal unterscheiden. Rellstab (2016, 4) spricht in diesem Zusammenhang gar von einem «Chaos der Begriffe». Auch das Bundesamt für Statistik weist zudem darauf hin, dass die unterschiedlichen Bezeichnungen und grossen kantonalen und regionalen Unterschiede es erschweren, bestehende Angebote systematisch zu erfassen und zu kategorisieren (Gschwend et al. 2015, 7). Nachfolgend wird deshalb dargelegt, welche Begriffsdefinitionen der vorliegenden Arbeit zu Grunde liegen.

2.1.1 Zentrale Begrifflichkeiten: Modulare und gebundene Tagesstrukturen resp. Tagesschulen

Der Verband der Kinderbetreuung «Kibesuisse» definiert schulergänzende Tagesstrukturen in den dafür publizierten Richtlinien folgendermassen:

Tagesstrukturen (Tagesschulen, Horte, Mittagstische, Hausaufgabenbetreuung etc.) sind ein pädagogisches Angebot für Kindergarten- und Schulkinder in Ergänzung zum Kindergarten oder zum Schulunterricht. Die individuellen Entwicklungsschritte der Kinder werden anregungsreich und entwicklungsfördernd unterstützt. Somit liegt den Tagesstrukturen als non-formales Bildungsangebot ein sozialer und präventiver Charakter zugrunde [...] (Begnaglio et al. 2019, 3).

In der Publikation der «Kibesuisse» wird zwischen *modularen* und *gebundenen Tagesstrukturen* unterschieden (5). Diese gängige Unterscheidung wird auch vom Bundesamt für Statistik (Gschwend et al. 2015, 9-10) vorgeschlagen.

Modulare Tagesstrukturen umfassen demnach verschiedene Betreuungseinheiten für Schulkinder. Jene decken die Zeitfenster vor, zwischen und nach der Unterrichtszeit ab, was die Betreuung der Kinder am Morgen, am Mittag und am Nachmittag gewährleistet. Jedoch decken nicht alle Tagesstrukturen zwangsläufig alle Tageszeiten ab. Das Angebot ist modular aufgebaut, so dass die verschiedenen Betreuungseinheiten bedürfnisorientiert genutzt werden können. Die verschiedenen Module können folglich à la carte zusammengestellt werden. In diesem Zusammenhang wird auch von additiver Tagesschule oder dem à la carte-Modell

gesprochen. Tagesstrukturen werden innerhalb der Schulräumlichkeiten oder auch in einem zusätzlichen Gebäude angeboten. Als Trägerschaft der Tagesstrukturen kommen die Schule (resp. die Gemeinde) oder auch ein privater Anbieter infrage (Gschwend et al. 2015, 2).

Gebundene Tagesstrukturen bieten eine ganztägige Kinderbetreuung für Schulkinder an. Die Betreuungseinheiten lassen sich meist nicht beliebig zusammenstellen. Für die Lernenden besteht insofern auch während eines Teils der Betreuungseinheiten Anwesenheitspflicht. Die Tagesstruktur befindet sich in der Regel in der Schule, welche für deren Organisation zuständig ist. Nebst angestelltem Betreuungspersonal kümmern sich meist auch die Lehrpersonen um die Betreuung der Kinder. Das Lehr- und Betreuungspersonal richtet sich nach einem gemeinsamen pädagogischen Konzept und ist im Normalfall der gleichen Leitung unterstellt (Gschwend et al. 2015, 2).

Gebundene Tagesstrukturen werden in gewissen Regionen und Kantonen auch als *Tages-schule* bezeichnet. Das Schulamt Fürstentum Liechtenstein definiert jene folgendermassen: «Tagesschulen sind nicht nur dazu da, dass Kinder den ganzen Tag gut aufgehoben und betreut sind, sie erfüllen auch wichtige Funktionen im sozialen Bereich. So leisten sie unter anderem einen Beitrag zur Förderung von Sprach- und Kulturkompetenzen. Schule und Betreuung rücken sehr nah zusammen; teilweise wird der Unterricht von Lehr- und Hortpersonen gemeinsam bestritten» (Ospelt-Geiger 2013, 4). Insofern erweist sich das Konzept der Tagesschule mit jenem der gebundenen Tagesstruktur als fast deckungsgleich.

Der Begriff schulergänzende Tagesstrukturen wird oft synonym mit dem Begriff der familienergänzenden Tagesstruktur verwendet. Zuweilen werden die beiden Ausdrücke auch kombiniert, wobei dann von schul- und familienergänzenden Tagesstrukturen die Rede ist (z.B. Vincent, 2009). Im Rahmen der vorliegenden MAS-Arbeit wird der Begriff schulergänzende Tagesstrukturen genutzt und entsprechend der Definition der Kibesuisse ausgelegt (vgl. oben Begnaglio et al. 2019, 3)

2.1.2 Geschichtliche und rechtliche Hintergründe schulergänzender Tagesstrukturen

Gemäss Schüpbach, Frei und Nieuwenboom (2018, 141), ist die Diskussion um schulergänzende Tagesstrukturen und Tagesschulen in der Schweiz noch relativ jung. Schüpbach beschreibt, dass die Kinder traditionell während relativ kurzer Vormittags- und Nachmittagsblöcken zur Schule gingen, welche in ihrer Länge täglich gemäss Stundenplan variierten. Dies

änderte sich vielerorts erst mit der Einführung der Blockzeiten am 1.August 2009. Seither sind alle Volksschulen dazu verpflichtet, montags bis freitags am Morgen mindestens vier Lektionen anzubieten. Schüpbach (2018, 15-17) beruft sich auf die Argumentation der Eidgenössischen Erziehungsdirektoren Konferenz, welche sich durch die Einführung der Blockzeiten eine Erleichterung der familialen Kinderbetreuung und den flächendeckenden Ausbau von Tagesstrukturen versprach. Dennoch ist die lange Tradition der familieninternen Kinderbetreuung bis heute spürbar. So gilt es gemäss Schüpbach bis heute als normal und erwünscht, dass Kinder während der Mittagspause nach Hause zurückkehren können, um mit er Familie zu essen. Schüpbach, Frei und Nieuwenboom (2018, 229) fügen jedoch an, dass die ausserfamiliäre und institutionalisierte Sozialisation von Kindern ab der Jahrtausendwende mehr Akzeptanz erfuhr und dass seither auch der Ruf nach entsprechenden Angeboten zunehmen lauter wird.

Der Ausbau ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote erhielt zusätzlichen Aufwind mit der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse im Jahr 2000 (Schüpbach 2018, 18-19). Die Resultate wiesen nicht nur die mangelhafte Lesekompetenz vieler Kinder aus, sondern zeigten auch den grossen Stellenwert des sozioökonomischen Hintergrunds. Somit war der bildungspolitische Handlungsbedarf nun auch wissenschaftlich ausgewiesen. Vom Ausbau flächendeckender, ganztägiger Betreuungsangebote versprach man sich fortan mehr als die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Stattdessen wurde zunehmend der pädagogische Mehrwert der ganztägigen Bildungsangebote entdeckt und mit der Hoffnung auf mehr Chancengerechtigkeit verbunden.

Wie die EDK (2018, 5) klarstellt, obliegt die Verantwortung für das Bildungswesen in erster Linie den Kantonen. Das Gesetz über die Volksschulbildung des Kantons Luzern delegiert die Verantwortung für schulergänzende Tagesstrukturen weiter an die Gemeinden. Im betreffenden Gesetzartikel wird Folgendes definiert: «Die Gemeinden sorgen dafür, dass den Lernenden bedarfsgerecht schul- und familienergänzende Tagesstrukturen zur Verfügung stehen» (Gesetz über die Volksschulbildung, Kanton Luzern 2020, § 36). Folglich müssen alle Gemeinden im Kanton Luzern schulergänzenden Betreuungsangebote verbindlich anbieten. Bei deren Ausgestaltung treten entsprechend grosse kommunale Unterschiede auf.

Derzeit setzt die Stadt Kriens auf modulare schulergänzende Tagesstrukturen. Allerdings gab es im Jahr 2008 einen Vorstoss, um zentrumsnah eine integrative Tagesschule zu errichten. Das Projekt sah vor, Eltern und Kindern künftig auch gebundene Tagesstrukturen anzubieten. Somit hätten Eltern künftig die Wahlfreiheit zwischen integrativer und additiver Tagesschule

gehabt. Wie sich dem Protokoll der Einwohnerratssitzung vom 15.Mai entnehmen lässt (2008, 388) wurde das Projekt auf politischer Ebene mit knapper Mehrheit gutgeheissen. Allerdings wurde gegen den Entscheid das konstruktive Referendum ergriffen. Schliesslich wurde der Einwohnerratsbeschluss aufgehoben und der Ausbau der additiven Tagesschule beschlossen. Seither werden die modularen Tagesstrukturen an den jeweiligen Schulstandorten kontinuierlich ausgebaut.

2.1.3 Mögliche Effekte schulergänzender Tagesstrukturen zugeschrieben und aktuelle Studienlage

Wie die Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern ausführt (Vincent 2009, 3), haben sich Familienstrukturen in den vergangenen Jahrzehnten massiv verändert. So sind Mütter vermehrt und verstärkt berufstätig, wodurch das traditionelle Familienmodell immer mehr an Bedeutung verliert. Familienstrukturen sind indes sehr vielfältig geworden und geprägt durch die hohe Scheidungsrate, den Zuwachs an Einelternfamilien, kleinere Haushaltsgrössen und einer Mehrung nicht ehelicher Geburten (Vincent, 2009, 3). Die Eidgenössische Kommission für Familienfragen (EKFF) erachtet die Errichtung und den Ausbau familienergänzender Tagesstrukturen als Antwort auf diese Entwicklung (Ermert Kaufmann et al. 2008, 8-10) So würden jene die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erleichtern und hätten gemäss EKFF auch einen hohen wirtschaftlichen Nutzen. Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich (VSA 2017, 4) begründet den volkswirtschaftlichen Mehrwert durch die gesteigerten Steuereinnahmen, welche durch die Erwerbstätigkeit der beiden Elternteile und des Betreuungspersonals resultieren. Dies bestätigen auch Bauer und Müller Kucera (2000, 70). Sie erhoben für das Sozialdepartement Zürich das Kosten-Nutzen-Verhältnis von Kindertagesstätten und konnten nachweisen, dass ein investierter Franken der öffentlichen Hand letztlich einen volkswirtschaftlichen Nutzen von bis zu drei Franken erbringt.

Indes zeigt eine aktuelle Studie des Bundesamts für Statistik (Berrut, Mosimann, Nicolet-dit-Félix 2019, 17-21), dass die Vereinbarkeit von Familie und Beruf insbesondere für Frauen noch immer eine grosse Herausforderung darstellt. Trotz der bestehenden Betreuungsangeboten empfinden es rund 20% aller berufstätigen Mütter als sehr schwierig und belastend, die Familie und den Beruf unter einen Hut zu bringen. Cammarano, Stern und Sigrist (2015, 37) wiesen im Zuge einer Studie der EKFF darauf hin, dass viele Eltern die angebotenen Tagesstrukturen noch immer als zu wenig flexibel wahrnehmen und insbesondere die unzureichende Abdeckung der Abende und Schulferien bemängeln.

Für den Ausbau schulergänzender Tagesstrukturen sprechen jedoch auch noch andere Argumente. So erweitern diese gemäss der Bildungsdirektion Zürich (VSA 2017, 5) massgeblich auch die pädagogischen Möglichkeiten. Sofern Unterricht und Betreuung nach einem gemeinsamen pädagogischen Konzept arbeiten, können die Bildungsziele umfassender verfolgt werden und die Alltagskompetenz der Kinder werden im Zuge vielfältiger Situationen ganzheitlich gefördert. Weiter bietet die Zusammenführung von Schule und Betreuung mehr Beziehungskonstanz für die Kinder und vermittelt dadurch Kindern und Eltern mehr Sicherheit.

Herzog (2009, 15-43) weist jedoch darauf hin, dass insbesondere innerhalb modularer Tagesstrukturen oft kein gemeinsames pädagogisches Konzept verantwortet werde und der Mehrwert schulergänzender Betreuung dadurch nicht ausgeschöpft werden kann.

Dennoch bleiben die Erwartungen an die Effekte eines ganztägigen Schul- und Betreuungsangebots gross. Gemäss EKFF (Ermert Kaufmann et al. 2008, 30) verbessern sich an Tagesschulen gar die Bildungschancen von sozialbenachteiligten Kindern und Lernenden mit Migrationshintergrund. Auch die Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern (Vincent 2009, 3) verspricht sich vom Angebot schulergänzender Tagesstrukturen bessere Schulleistungen der Kinder. So würden insbesondere Kinder bildungsferner Familien von schulischen Betreuungsangeboten profitieren. Tatsächlich zeigten familienergänzende Betreuungsangebote in einer Studie von Lanfranchi (2002, 72-92) positive Auswirkungen auf die sprachliche und soziale Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund. Hingegen zeigten Frei, Schüpbach und Nieuwenboom (2018, 213-229), dass die hohen Erwartungen an schulergänzende Tagesstrukturen oft nicht erfüllt werden können. So bewirkte die Nutzung schulergänzender Betreuungsangebote in ihrer Studie keine positiven Effekte auf die Schulleistung von Kindern. Zwar zeigten sich bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien leichte kompensatorische Effekte auf deren Mathematikleistung. Im Deutsch oder auch im Sozialverhalten konnten allerdings keinerlei positive Auswirkungen nachgewiesen werden. Frei, Schüpbach und Nieuwenboom (2018, 220-229) weisen jedoch explizit darauf hin, dass vielerorts das Potenzial von schulergänzenden Betreuungsangeboten nicht ausgeschöpft werde und allfällige Effekte folglich massgeblich von deren Qualität abhängen.

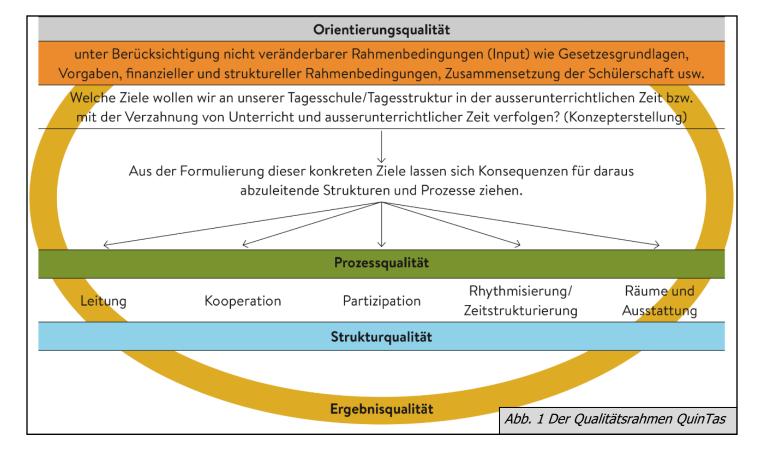
Letztendlich scheinen sich alle genannten Autoren einig, dass positive Effekte der schulergänzenden Betreuung nur dann zum Tragen kommen, sofern die Einrichtungen eine hohe Qualität ihres Betreuungsangebots gewährleisten können. Schüpbach (2018, 166) stellt jedoch fest, dass Tagesstrukturen das pädagogische Potenzial oft nur unzureichend ausschöpfen würden.

Sie bedauert, dass gezielte und geleitete pädagogische Aktivitäten oft fehlen. Insgesamt seien die Tagesstrukturen in der Schweiz von mittlerer bis gute Qualität, so resümiert sie.

Im nachfolgenden Kapitel werden deshalb zentrale Qualitätsmerkmale guter, schulergänzender Betreuungslösungen vorgestellt. Weil in Kriens derzeit hauptsächlich auf modulare Tagesstrukturen gesetzt wird, beziehen sich die Qualitätshinweise nicht nur auf Tagesschulen, sondern sollen explizit auch auf ungebundene Formen der ganztägigen Betreuung anwendbar sein.

2.1.4 Qualitätsmerkmale von schulergänzenden Tagesstrukturen

Brückel et. al (2017, 11-12) stellen fest, dass es sich sehr anspruchsvoll gestaltet, die Qualität von Tagesschulen und Tagesstrukturen zu erfassen. Die Autoren ziehen verschiedene bestehende Qualitätsrahmen und Orientierungsraster heran, kommen jedoch zum Schluss, dass diese in der Zusammenführung eine grosse Uneinheitlichkeit aufweisen (25-38). Die Modelle stützen sich auf sehr unterschiedlichen Begrifflichkeiten, bleiben teils sehr vage oder fördern eine überwältigende Menge von Indikatoren zu Tage. Insofern eignen sie sich nur bedingt, um die Qualität von schulergänzenden Tagesstrukturen und Tagesschulen zu erheben. Brückel et al. (2017, 12) setzten sich deshalb zum Ziel, Begrifflichkeiten zu klären und das Qualitätsverständnis zu schärfen. Hierzu diente die Publikation des Qualitätsrahmens «QuinTas»:



Zusammen mit dem Qualitätsrahmen «QuinTas» bieten Brückel et al. (2017) erstmals konkrete Arbeitsmaterialien für den schweizerischen Kontext an, um bestehende Tagesstrukturen auszubauen und zu reflektieren. Aufgrund der hohen Praxisorientierung von «QuinTas» orientiert sich die vorliegende Arbeit auf den darin vorgestellten Qualitätsdimensionen. Diese werden nachfolgend zusammenfassend vorgestellt. Der Qualitätsrahmen umfasst fünf Qualitätsbereiche (Brückel et al. 2017, 39-51): Inputqualität, Orientierungsqualität, Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität. Der Prozess- und Strukturqualität sind verschiedene Dimensionen zugeordnet (Leitung, Kooperation etc.). Daraus wiederum werden konkrete Handlungsfelder abgeleitet.

Wie im Vorwort des Werks erläutert wird, diente bei der Erarbeitung des Qualitätsrahmens eine Frage als zentraler Fluchtpunt «Was dient unseren Kindern und Jugendlichen?» (Brückel et al. 2017, 6). Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, die Bedürfnisse der Kinder ins Zentrum des Interessens zu rücken. Insofern erweist sich «QuniTas» als hilfreiches Arbeitsinstrument, um die erhobenen Daten besser verorten zu können. Nachfolgend wird auf die verschiedenen Qualitätsbereiche deshalb kurz eingegangen (gemäss Brückel et al. 2017, 39 – 44).

Die **Orientierungsqualität** betont den Stellenwert definierter Strategien und verbindlicher Zielsetzungen innerhalb der Tagesstrukturen. Vorherrschende Auffassungen der kindlichen Entwicklung und Ansprüche an die Bildung werden dadurch reflektiert und können transparent offengelegt und diskutiert werden. Alle verschiedenen Anspruchsgruppen sollen in die Qualitätsentwicklung einbezogen werden, wodurch eine hohe Konsensfähigkeit resultiert.

Die **Inputqualität** umfasst die Rahmenbedingungen von Tagesstrukturen wie zum Beispiel bildungspolitische Vorgaben, sozio-demografische Merkmale, räumliche Voraussetzungen oder kantonale und kommunale Regelungen. Die Rahmenbedingungen der verschiedenen Schulen unterscheiden sich stark voneinander, was es bei der Entwicklungs- und Reflexionsarbeit zu berücksichtigen gilt.

Als **Strukturqualität** werden die gestaltbaren Bedingungen bezeichnet, welche von jeder Schule festgelegt werden müssen (z.B. die Regelung der Mahlzeiten, die Arbeits- und Stundenplanung, die Öffnungszeiten, die vereinbarte Aufgabenteilung & die Nutzung der Räume).

Die **Prozessqualität** beinhaltet die Gestaltung sozialer Prozesse auf den verschiedenen Ebenen. Sie bezieht sich auf die Zusammenarbeit zwischen Schulleitung, Lehr- & Betreuungs-

personen, den Umgang innerhalb des Teams, die Gestaltung der Elternarbeit, das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen aber auch auf das Klima innerhalb der Kinderschar.

Der Begriff der **Ergebnisqualität** beinhaltet, dass alle Beteiligten regelmässig reflektieren, was die geleistete Arbeit bewirkt hat. Dies ermöglicht das Erkennen von Ressourcen und Entwicklungsfeldern und dient auch der Rechenschaftslegung gegenüber den Eltern oder Behörden. Das Feststellen der Ergebnisqualität bedingt verbindliche Zielsetzungen und eine gut verankerte Evaluationskultur.

2.1.5 Standortbestimmung & Ausblick: Entwicklung schulergänzender Tagesstrukturen

Wie im Kapitel 2.1.3 dargelegt, blieb der eindeutige Nachweis positiver Auswirkungen von Tagesstrukturen bisher aus. Frei, Schüpbach und Nieuwenboom (2018, 166-169) führen dies unter anderem auf die derzeitige Ausgestaltung der Tagestrukturen zurück. So seien viele schulergänzenden Angebote eher auf die blosse Beschäftigung der Kinder als auf deren gezielte Förderung ausgerichtet. Auch Dach et al. (2018, 73-82) kommen in ihrem Synthesebericht rund um das Handlungsfeld Bildungschancen zum Schluss, dass schulergänzende Tagesstrukturen noch breiter ausgebaut und gefördert werden müssen, um sich tatsächlich positiv auf die Chancengerechtigkeit auswirken zu können. Diese Ansicht teilt auch die Eidgenössische Kommission für Familienfragen (EKFF). In ihrem Bericht stellen Gschwend et al. (2015, 7-9) fest, dass Schule und Betreuung von den Eltern oft noch nicht «aus einem Guss» wahrgenommen würden. So mangelt es additiven Tagesstrukturen meist an einem ganzheitlichen pädagogischen Konzept, welches vom Schul- und Betreuungsteam gemeinsam verantwortet wird. Die EKFF weist zudem darauf hin, dass die Angebote insbesondere in ländlichen Gebieten und kleineren Gemeinden noch immer zu wenig flächendeckend und niederschwellig seien.

Entsprechend dieser Befunde lassen sich Konsequenzen für die künftige Entwicklung schulergänzender Tagesstrukturen ableiten. So müssen Schule und Betreuung vielerorts besser vernetzt werden und auf ein pädagogisches Gesamtkonzept ausgerichtet sein. Dies forderte die EKFF auch in ihrem Policy-Brief (Hoch 2019, 1-2). Viele modulare Tagesstrukturen gleichen demnach in der Realität eher einem Flickenteppich. Das sogenannte *à-la-carte-Modell* fordert die Institutionen auf der organisatorischen Ebene derart, dass die pädagogische Förderung schlicht zu kurz kommt. Gemäss Hoch (2019, 3-4) variiert die Qualität und der Betreuungsschlüssel zudem beträchtlich zwischen den verschiedenen Angeboten. Sie empfiehlt deshalb

eine interkantonale Steuerung und Verbesserung der Angebotsqualität und eine bessere Qualifizierung und Weiterbildung des Betreuungspersonals.

Diesen Ansprüchen möchte zunehmend auch die Volksschule Kriens gerecht werden. So soll Schule und Betreuung näher zusammenrücken und nach einem gemeinsamen pädagogischen Konzept arbeiten. Einen ersten Schritt ging die VSK mit der Einführung des Pädagogischen Orientierungsrahmens (VSK, 2019). Dieser löste das bisherige schulische Leitbild ab und bietet Lehr- und Betreuungspersonal Orientierung in ihrer täglichen Arbeit. Auch das Weiterbildungsangebot und gewisse Anlässe werden neu bewusst für alle Mitarbeitenden angeboten, so dass die Zusammenarbeit zwischen Hort & Schule seit der Umstrukturierung merklich gestärkt wurde.

2.2.1 Die Grundbedürfnisse eines Kindes – ein Definitionsversuch

Viele Schulen, Horte und Kindertagesstätten werben in ihren Konzepten damit, sich an den Bedürfnissen der Kinder auszurichten. Dies entspricht auch der Forderung der EKFF: «Familienund schulergänzende Betreuung muss auf die Bedürfnisse der Kinder zugeschnitten sein» (Ermert Kaufmann et al. 2008, 9). Oft werden die kindlichen Bedürfnisse jedoch nicht näher definiert. Auch die EKFF bleibt diesbezüglich eher vage:

«Die Bedürfnisse der Kinder variieren je nach Alter, Familiensituation und Persönlichkeit. Familien- und schulergänzende Betreuung sollte jedoch immer darauf ausgerichtet sein, den Kindern ein Sicherheitsgefühl zu vermitteln, Anregungen zu bieten, ganzheitliche Bildungsprozesse zu unterstützen, verlässliche Beziehungen und soziale Erfahrungen zu ermöglichen.» (Ermert Kaufmann et al. 2008, 9). Wie lassen sich die Grundbedürfnisse von Kindern jedoch genau definieren?

In der Auseinandersetzung mit menschlichen Bedürfnissen im Allgemeinen, führt nichts vorbei an den Forschungsergebnissen von Maslow (1954, 97-105). Dieser ging von einer Bedürfnishierarchie aus. Der untersten Ebene ordnete er die biologischen Bedürfnisse (Nahrung, Wasser, Erholung usw.) zu. Darauf folgen die Sicherheitsbedürfnisse (Ruhe, Angstfreiheit etc.). Auf einer nächsten Ebene befindet sich das Bedürfnis nach Zusammengehörigkeit, Bindung und Liebe. Darauf folgt das Bedürfnis nach Wertschätzung und kognitiven Anreizen. Das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung stellt schliesslich die Spitze der Maslowschen Bedürfnispyramide dar. Maslow nahm an, dass zunächst die grundlegenden Bedürfnisse befriedigt sein

müssen, bevor die übergeordneten Bedürfnisse zum Tragen kommen. Dies gilt heute gemäss Andresen & Albus (2009, 14-16) als umstritten. Die beiden Autoren halten jedoch fest, dass Maslow erstmals die Bedürfnisse des Menschen explizit benannt hat. Diese üben auf das menschliche Verhalten und die Entwicklung einen grossen Einfluss aus. Entsprechend stützen sich viele Forschende auf die Ergebnisse von Maslow ab.

Deci und Ryan (1995, 31-49) gingen davon aus, dass jedes Individuum über drei grundlegende psychische Bedürfnisse verfügt, welche auch dessen Motivation prägt. So strebt jeder Mensch nach *Autonomie, sozialer Eingebundenheit* und *Kompetenzerleben*. Verspricht sich ein Mensch von einem bestimmten Verhalten eine Steigerung seiner Autonomie oder eine Stärkung seines Kompetenzerlebens, so steigt folglich die Motivation des Menschen das betreffende Verhalten zu zeigen. Somit verfolgt jeder Mensch das Ziel, durch sein Handeln das Gefühl von Unabhängigkeit, Zugehörigkeit und Kompetenz zu erlangen.

Andresen und Albus (2009, 24-30) stellten sich nun die Frage, inwiefern sich die Bedürfnisse eines Kindes von den formulierten Grundbedürfnissen unterscheiden. Sie begründen dieses Interesse folgendermassen: «Die gesonderte Betrachtung der Bedürfnisse von Kindern ist insofern sinnvoll, weil die Differenzierung der Lebensphasen die derzeitige Fokussierung von Generationenverhältnissen berücksichtigt. Die Formulierung kindlicher Bedürfnisse spiegeln unser Bild von Kindheit und die Rolle, die Kindern in unserer Gesellschaft zugestanden wird, wider.» (Andresen & Albus 2009, 11). Dennoch weisen die beiden Autoren darauf hin, dass kindliche Bedürfnisse primär als menschliche Bedürfnisse aufzufassen sind. Kinder würden teilweise zusätzlicher Befriedigungsmittel bedürfen oder die Bedürfnisse je nach Alter unterschiedlich priorisieren. Trotzdem betonen Andresen & Albus, dass die menschlichen Bedürfnisse unbestritten den Ausgangspunkt für die kindlichen Bedürfnisse darstellen.

Insofern bezieht sich die Bedürfnisforschung meist auf das menschliche Individuum im Allgemeinen. Weil zumindest in Zentraleuropa davon ausgegangen werden kann, dass die physischen Bedürfnisse (nach Nahrung, einer Unterkunft etc.) in aller Regel gedeckt werden können, bezieht sich die neuere Forschung zudem meist ausdrücklich auf die psychischen Grundbedürfnisse (Andresen & Albus 2009, 12-17)

So beschränkt sich auch Grawe (2004, 183-192) auf vier psychische Bedürfnisse, welche von jedem Menschen verfolgt werden. Demnach strebt jedes Individuum nach:

- Bindung
- Selbstwertschutz resp. Selbstwerterhöhung
- Orientierung & Kontrolle
- Lustgewinn resp. Unlustvermeidung

Vergleicht man die Erkenntnisse von Maslow, Deci & Ryan und Grawe, so tritt zu Tage, dass diese sich grundlegend überschneiden. So spielt die Bindung (resp. soziale Eingebundenheit), die Autonomie (resp. Kontrolle, Status, Entfaltung) und das Kompetenzerleben (Selbstwertschutz, Anerkennung, Lustgewinn) bei den drei vorgestellten Modellen stets eine grosse Rolle. Brazelton & Greenspan (2002) erweiterten diesen Bedürfnisbegriff und bezogen sich in ihrer Forschung explizit auf die kindlichen Bedürfnisse. Sie definierten sieben Grundbedürfnisse eines Kindes und berücksichtigten dabei auch physische Aspekte und eine globalere Perspektive.

Folgende sieben Bedürfnisse erachten Brazelton & Greenspan als essentiell für das gesunde Heranwachsen eines Kindes (2002, 31-307):

- Beständige, liebevolle Beziehungen
- Körperliche Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation
- Erfahrungen, die auf individuelle Unterschiede zugeschnitten sind
- Entwicklungsgerechte Erfahrungen
- Grenzen und Strukturen
- Stabile, unterstützende Gemeinschaften und kultureller Kontinuität
- Einer sicheren Zukunft für die Menschheit

Auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass sich kindliche Bedürfnisse nicht grundlegend von den allgemeinen menschlichen Bedürfnissen unterscheiden, so stiess die Publikation von Brazelton & Greenspan (2002) dennoch auf grosses Interesse. Bis heute beziehen sich viele namhafte Autoren, Institutionen und Referenzrahmen auf die Bedürfnisdefinition der beiden Autoren. So stützen sich nationale Referenzdokumente zur Kinderbetreuung, der Familienwegweiser von Pro Familia oder Publikationen des Marie Meierhofer Instituts auf die sieben definierten Grundbedürfnisse (z.B. Seiler & Simoni, 2012).

Remo Largo (2019, 111-209) definiert die kindlichen Bedürfnisse in ähnlicher Weise. Er benennt existentielle Sicherheit, körperliche Integrität, Geborgenheit, soziale Anerkennung, Selbstentfaltung und das Streben nach Leistung als Grundbedürfnisse eines jeden Kindes. Insofern überschneiden sich die Erkenntnisse von Brazelton & Greenspan (2002) massgeblich mit der Definition nach Largo. Die Begrifflichkeiten weichen allerdings voneinander ab. So sprechen Brazelton & Greenspan von «Entwicklungsgerechten Erfahrungen» (203) oder «liebevollen Beziehungen» (31), während Largo von «Leistung und Selbstentfaltung» (192-195) respektive «Geborgenheit» (128) spricht. Auch wenn Largo weniger explizit auf die Zukunftsperspektive der Menschheit eingeht, so trägt er dem Aspekt dennoch im Sinne der «existenziellen Sicherheit» (201) Rechnung.

Demzufolge stützt sich auch die vorliegende MAS-Arbeit massgeblich auf die Bedürfnisdefinition von Brazelton & Greenspan (2002) und Largo (2019). Im Kontext der schulergänzenden Tagesstrukturen erscheinen gewisse Bedürfnisse von besonderer Relevanz. Basierend auf die Erkenntnisse der genannten Autoren wurden sechs Bedürfnisse formuliert, welche im Rahmen der Datenerhebung erfasst werden. Diese werden nachfolgend detaillierter ausgeführt.

2.2.2 Die Grundbedürfnisse von «Hort-Kindern» im Kontext der Datenerhebung

Beständige Beziehungen & Geborgenheit

Largo (2019, 128-184) und Brazelton & Greenspan (2012, 31-109) berufen sich in ihren Werken auf eine Reihe von Forschenden, um die Wichtigkeit liebevoller Beziehungen für das Kind zu unterstreichen. Dank fürsorglicher und verlässlicher Betreuung kann sich ein Kind gesund entwickeln und sein Potenzial entfalten. Nur wenn ein Kind über eine sichere Bindung zu seinen Bezugspersonen verfügt, wird es ein angemessenes Explorationsverhalten zeigen und dadurch auch stetige Fortschritte zeigen. Largo weist darauf hin, dass Kinder zunächst verlässliche, gelingende Beziehungen erleben müssen, um später wiederum tragende Beziehungen knüpfen zu können. Für die schulergänzenden Tagesstrukturen bedeutet dies, dass dem Betreuungsschlüssel und der Beständigkeit & Qualifikation des Personals einen hohen Stellenwert beigemessen werden muss.

Körperliches Wohlbefinden

Brazelton & Greenspan (2012, 110) merken an, dass wir körperliches Wohlbefinden in unseren Breitengraden oft als Selbstverständlichkeit erachten. Eine ausgewogene Ernährung, genügend Schlaf & Erholung und angenehme Räumlichkeiten tragen massgebliche zum Wohlbefinden eines

Menschen bei. Insbesondere Kinder verfügen gemäss Largo (2019, 285) über einen ausgeprägten Bewegungsdrang, welchen sie auch ausleben wollen. Entsprechend muss innerhalb den schulergänzenden Tagestrukturen darauf geachtet werden, dass die Kinder über genügend Bewegungsmöglichkeiten verfügen, sich ausreichend erholen können und mit nährstoffreichem, schmackhaftem Essen versorgt werden.

Entwicklungsgerechte Erfahrungen

Kinder und Jugendliche entwickeln sich fortlaufend und müssen dabei verschiedene Entwicklungsstufen meistern. Sie bauen ihre sprachlichen, motorischen und kognitiven Fähigkeiten aus und verfügen zunehmend über eine differenziertere Wahrnehmung, höhere Sozialkompetenzen und mehr emotionale Reife (Largo 2019, 83-106). Diese Entwicklung verläuft bei den Kindern jedoch sehr individuell und ist zuweilen auch von regressiven oder krisenhaften Phasen geprägt. Entsprechend ist es für die pädagogische Arbeit unabdingbar, den jeweiligen Entwicklungsstand eines Kindes abzuschätzen und dem Kind entwicklungsgerechte Erfahrungen zu ermöglichen. Für die schulergänzenden Tagesstrukturen bedeutet dies, entwicklungsorientierte Zugänge zu schaffen und den Lernenden ein breites Angebot verschiedener Spiel-, Bewegungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten zu bieten. Zudem muss den Kindern auch das notwendige Mass an Unterstützung und Begleitung geboten werden, um den Hortalltag bewältigen zu können.

Individuelle Entfaltung & Partizipation

Gemäss Largo (2012, 210-226) wollen alle Kinder ihre Kompetenzen entfalten können, die Welt erkunden und ihre Fähigkeiten stetig ausbauen. Sie streben zunehmend nach Selbständigkeit und möchten selbstbestimmt lernen und Erfahrungen sammeln. Kinder sind sehr unterschiedlich, wählen vielfältige Lernwege und weisen individuelle Besonderheiten auf. Sie möchten mit ihrem individuellen Profil angenommen werden und die Umwelt mitgestalten, so dass sie sich darin wohlfühlen. Für die schulergänzenden Tagesstrukturen bedeutet dies, dass sie die Individualität der Kinder akzeptieren, den Besonderheiten Raum gewähren und den Kindern auch ein angemessenes Mitspracherecht einräumen.

Sicherheit, Grenzen und Strukturen

Greenspan, Brazelton (2012, 247-269) und Largo (2019, 129-134) bestätigen, dass sich Kinder nur dann an Regeln und Vereinbarungen halten, wenn eine starke Beziehung zur jeweiligen Bezugsperson besteht. Oft akzeptieren Kinder Grenzen nur deshalb, weil sie sich mit ihren Lehr- und Betreuungspersonen verbunden fühlen und deren Regeln und Wünsche respektieren möchten.

Gleichzeitig verhelfen klare Regeln und Strukturen den Heranwachsenden auch zu mehr Orientierung und Sicherheit. Die Kinder erleben ihren Alltag und ihre Betreuungspersonen als berechenbar und wissen, was von ihnen verlangt wird. Schliesslich vermitteln Regeln den Kindern auch das Gefühl, dass Grenzüberschreitungen von anderen Kindern nicht geduldet werden und sie sich im Konfliktfall entsprechend Hilfe holen können. Dadurch nehmen sie den Hort als sicheren Ort wahr. Für schulergänzende Strukturen bedeutet dies, dass die Kinder durch klare Abläufe, transparente Kommunikation und verbindliche Regeln Orientierung erfahren und bei Regelverstössen konsequent interveniert werden muss.

Zugehörigkeit & Gemeinschaft

Largo (2019, 136) betont, dass Menschen seit über 200'000 Jahren in Lebensgemeinschaften zusammenleben und sich dadurch zu ausserordentlich sozialen Wesen entwickelt haben. Kinder streben insofern nicht nur nach Zuwendung und Geborgenheit, sondern auch nach sozialer Anerkennung und Gemeinschaftsgefühl. Auch gemäss Brazelton & Greenspan (2012, 269) möchte sich ein Kind als Teil einer stabilen Gemeinschaft fühlen. Es braucht entsprechend ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zu seiner Familie, seiner Peergroup, der Schulklasse oder der Hortgruppe. Schulergänzende Tagesstrukturen stehen somit in der Verantwortung, den Gemeinschaftssinn zu stärken und die Teilhabe aller Kinder zu fördern und zu fordern.

2.2.3 Weshalb die kindlichen Bedürfnisse ins Zentrum des Interessens gehören

Die vorangegangenen Kapitel widmeten sich den Bedürfnissen von Kindern. Dies drängte sich hinsichtlich der arbeitsübergreifenden Fragestellung auf. Warum aber bezieht sich die Kernfrage ausgerechnet auf die kindlichen Bedürfnisse? Wie im Kapitel 2.1.4 dargelegt wurde, hängt die Qualität schulergänzender Tagesstrukturen von einer Vielzahl verschiedenster Faktoren ab. Insofern stellt sich die Frage, weshalb die vorliegende Arbeit explizit die Passung zwischen den kindlichen Bedürfnissen und den angebotenen Tagesstrukturen fokussiert. Wie Holtappels (2014, 12-15) beschreibt, wurde die Implementierung von Ganztagesschulen und schulergänzenden Tagesstrukturen bisher auf unterschiedliche Weise begründet. Oft standen wirtschaftliche Überlegungen und gesellschaftliche Interessen im Vordergrund, zumal sich durch die Veränderung des tradierten Familienmodells eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf aufdrängte. Obwohl gemäss Holtappels (2014, 12) bereits seit den Achtzigerjahren immer wieder die pädagogischen Vorzüge der Ganztagesschule proklamiert wurden, spielten

pädagogische Überlegungen bei der Umsetzung oft nur eine untergeordnete Rolle. Erst die enttäuschenden PISA-Resultate der deutschsprachigen Länder verhalfen der Idee der ganztägigen Bildung und Betreuung zu mehr Aufwind. Erstmals traten nun auch pädagogische und didaktische Argumente stärker in den Vordergrund, wodurch insbesondere in Deutschland die Schaffung von Ganztagesschulen stark vorangetrieben wurde. Davon versprachen sich die Akteure der Bildungspolitik mehr Chancengerechtigkeit und eine Erhöhung der Lernzeit.

Holtappels (2014, 9-62) Eindruck, dass pädagogische Argumente lange Zeit stiefmütterlich behandelt wurden, bestätigt sich auch für den schweizerischen Kontext. Die Orientierungs- und Umsetzungshilfen der verschiedenen Kantone manifestieren dieses Bild. So argumentieren die Volksschulämter der Kantone Luzern, Bern oder Zürich in ihren Publikationen stets primär mit der besseren Vereinbarkeit von Arbeitsmarkt und Familienleben (z.B. DVS 2009, 3 oder VSA 2020, 3 und Bildungs- und Kulturdirektion Bern 2009, 5). Volkswirtschaftliche Interessen werden zuerst eingehend beschrieben, pädagogische Vorteile hingegen erst nachgelagert erwähnt. Insofern richten sich die Angebote oft mehr nach den Bedürfnissen der Eltern oder des Arbeitsmarkts, als nach den Bedürfnissen der Kinder. Diese werden, wenn überhaupt erst in einem untergeordneten Kapitel erwähnt.

Betrachtet man jedoch die pädagogischen Konzepte kommunaler Tagesstrukturen, so wird den Bedürfnissen der Kinder oft einen viel höheren Stellenwert beigemessen. So wird in den Konzepten der Städte Luzern oder Kriens mehrfach darauf verwiesen, dass sich das Angebot auf die Bedürfnisse der Kinder ausrichten muss und deren Wohlbefinden im Zentrum steht (z.B. VSK 2019, 8 oder Stadt Luzern 2009, 9). Es ist insofern auffällig, dass sich viele Studien und Politdiskussionen mehrheitlich auf die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Aspekte der schulergänzenden Betreuung beziehen, während in der Praxis durchaus das Wohlbefinden und die Bedürfnisse des Kindes ins Zentrum des Interessens gerückt werden. Auch Brückel et al. stellen fest, « [...] dass als Begründung, weshalb Tagesschulen oder Tagesstrukturen eingerichtet werden sollen, insbesondere wirtschaftliche, soziale, gesellschaftlich und entwicklungspsychologische Argumente genannt werden.» (2017, 11).

Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga (2017, 5/7/9) weisen in der Quaki-Studie mehrfach darauf hin, dass die Kinderperspektive in der Forschung lange Zeit vernachlässigt wurde. Entsprechend bestünden nur wenige gesicherte Erkenntnisse zur Betreuungsqualität aus Kindersicht. Die vorliegende MAS-Arbeit setzt sich deshalb explizit zum Ziel, die Meinung der Kinder

abzubilden. Die Datenerhebung stützt sich ausschliesslich auf Aussagen von Kindern, so dass die Ausgangsfrage möglichst aus der Kinderperspektive beantwortet werden kann. Detaillierte Angaben zum methodischen Vorgehen finden sich im dritten Kapitel.

Die vorangegangenen Ausführungen machen nachvollziehbar, weshalb pädagogische Überlegungen und die Kinderperspektive ins Zentrum des Interessens gehören. Indes bleibt offen, weshalb sich die Forschungsfrage ausdrücklich den kindlichen Bedürfnissen annimmt. Ursprünglich sollte die vorliegende MAS-Arbeit die Frage klären, inwiefern die schulergänzenden Tagesstrukturen in Kriens zum Wohlbefinden der Kinder beitragen.

Hascher (2004, 9) zeigt auf, dass der Begriff des Wohlbefindens in den vergangenen Jahren massgeblich an Bedeutung gewonnen hat. Während es früher oft um die blosse Existenzsicherung ging, möchten sich Menschen innerhalb ihrer Lebensumstände heute vor allem wohlfühlen. Gleichzeitig bezeichnet Hascher (2004, 13) Wohlbefinden nicht als Endzustand, sondern als eine situative Bewertung des individuellen Kontexts. Eltern und Pädagogen wünschen sich nicht nur ihr individuelles Wohlbefinden, sondern sind zunehmend auch darum besorgt, dass sich Kinder innerhalb der Schule und im Rahmen von Betreuungslösungen wohlfühlen. Wie Hascher weiter ausführt, geht es dabei nicht um «Wellness-Pädagogik», sondern viel eher um die Frage, wie die kindliche Lebenswelt möglichst lern- und entwicklungsförderlich gestaltet werden kann. «Implizit wird davon ausgegangen, dass Wohlbefinden einen Beitrag dazu leisten kann, dass Schüler/-innen angemessene Leistungen erbringen, zusammenleben und arbeiten [...]. Auf verschiedenen Wegen konnte gezeigt werden, dass positive Emotionen als Indikatoren für Schulqualität gültig sind und Prozesse stützen, die für den Schulerfolg relevant sind.» (2004, 13). Hascher bekräftigt somit die Annahme, dass Kinder welche sich im schulischen Umfeld wohlfühlen, letztlich auch bessere Leistungen vollbringen. Gemäss WHO steht der Begriff des Wohlbefindens auch in engem Zusammenhang mit der psychischen Gesundheit: «Psychische Gesundheit ist ein Zustand des Wohlbefindens, in dem eine Person ihre Fähigkeiten ausschöpfen, die normalen Lebensbelastungen bewältigen, produktiv arbeiten und einen Beitrag zu ihrer Gemeinschaft leisten kann.» (WHO 2019, 1)

Die genannten Quellen legen nahe, dass schulische Einrichtungen für das Wohlbefinden der Kinder sorgen und einstehen müssen.

Hascher (2004) räumt jedoch ein, dass es sich beim Begriff des Wohlbefindens um ein schwer fassbares, unsystematisches Konstrukt handelt, an dessen schlüssiger Definition schon viele gescheitert sind. Auch wenn das Wohlbefinden gemäss Hascher als «Indikator für ein

gelungenes Leben» gilt, so handelt es sich letztlich um einen Sammelbegriff, der sehr unterschiedlich definiert und systematisiert wird (2004, 19).

Ähnlich vielfältig gestaltet sich die Suche nach den Faktoren, welche menschliches Wohlbefinden stärken und bewirken können. Hascher (2004, 42-69) benennt in der Folge eine Vielzahl verschiedenster Faktoren, welche das Wohlbefinden eines Menschen mutmasslich beeinflussen können. In Anbetracht dieser enormen Vielfalt möglicher Einflussfaktoren, schien es im Rahmen der vorliegenden Arbeit unmöglich, die ursprüngliche Ausgangsfrage hinreichend zu beantworten. Folglich sollte die Ausgangsfrage weiter eingegrenzt werden.

Nebst vielen weiteren Variablen bezeichnet Hascher die Passung zwischen Bedürfnissen und Lebenswelt als ausschlaggebend für das Wohlbefinden. Sie bezieht sich dabei auf Studien von Reis, Sheldon, Gable & Ryan (2000). Diese legten nahe, dass Wohlbefinden massgeblich davon abhängt, ob die individuellen Bedürfnisse von der Umwelt befriedigt werden können. Hascher resümiert: «Die Übereinstimmung zwischen den Motiven, Bedürfnissen und Ansprüchen eines Individuums mit seinen Möglichkeiten, Kontextfaktoren und Rahmenbedingungen führt zu Wohlbefinden. Da diese Passung von aussen nicht eindeutig bestimmt werden kann, ist es zentral, die subjektive Beurteilung und Bewertung der Lebensbedingungen eines Individuums zu erfassen und sie als relevant für das Wohlbefinden zu bestimmen» (2014, 70).

Diese Aussage unterstreicht wiederum die Wichtigkeit eines stark kindbezogenen Forschungsansatzes. Kinder sind folglich als Experten ihrer eigenen Lebenswelt zu betrachten, welch somit am besten in der Lage sind, über ihre Bedürfnisse Auskunft zu geben. Dies bestätigt auch eine Studie der Robert-Bosch-Stiftung: «Um starke Kinder und deren Entwicklung zu fördern, müssen die Lebenswelt und die Angebote für Kinder vor Ort entsprechend gestaltet sein. Dies erfordert einen Perspektivwechsel, der das Kind mit seinen Bedürfnissen und seiner eigenen Wahrnehmung in den Mittelpunkt rückt» (2012, 6).

Statt der Frage nachzugehen, ob die schulergänzenden Tagesstrukturen in Kriens dem Wohlbefinden der Kinder zuträglich sind, wurde der Fokus explizit auf die Bedürfnisse der Kinder gerichtet. Zudem sollte die Forschungsfrage bewusst aus der Perspektive der Kinder beantwortet werden. Im nachfolgenden Kapitel wird das methodische Vorgehen erläutert, mit welchem dies gelingen sollte.

3. Methodisches Vorgehen zur Erhebung empirischer Daten

Bedingt durch die Fragestellung zeichnete sich schon früh ab, dass sich die vorliegende MAS-Arbeit auf empirische Daten stützen wird. Wie im Vorfeld erwähnt, sollte durch die Datenerhebung möglichst präzise die Sichtweise der Kinder erforscht und abgebildet werden, was ein qualitativer Forschungszugang nahelegte. Um die Ansichten verschiedener Kinder darlegen zu können, wurde ursprünglich beabsichtigt, zwei Gruppendiskussionen einer Inhaltsanalyse zu unterziehen. Um die Meinung der Kinder noch umfassender erforschen zu können, wurde schliesslich mit dem Ansatz der Gruppenwerkstatt nach Bremer (2004) gearbeitet. Eine detaillierte Darlegung des methodischen Vorgehens findet sich in den nachfolgenden Kapiteln.

3.1 Vorbereitung der Datenerhebung

Bremer (2004, 134-175) entwickelte mit der *Gruppenwerkstatt* eine erweiterte Form der Gruppendiskussion, welche sich durch den Einsatz verschiedener Visualisierungen und assoziativ-projektiver Methoden auszeichnet. Bremer (2004, 145) beabsichtigt dadurch eine möglichst authentische und alltagsnahe Kommunikation. Eine Gruppenwerkstatt, wie er sie vorschlägt, gestaltet sich sehr vielfältig und arbeitet auch mit ikonischen und enaktiven Zugängen. Somit erweist sich diese angereicherte Form der Gruppendiskussion für die Arbeit mit Kindern als besonders attraktiv. Die Gruppenwerkstatt erschien insofern als passende Forschungsmethode, um die Meinung der Kinder hinsichtlich der schulergänzenden Tagesstrukturen ganzheitlich zu erfragen.

Die Stadt Kriens bietet additive Betreuungselemente an sechs Standorten an. Um die Ausgangsfrage umfassend beantworten zu können, wurde bei der Probandenwahl darauf geachtet, dass Kinder aller sechs Horte für die Gruppenwerkstätte angefragt wurden. Hierfür wurden die Standortleitenden aufgefordert, je zwei Hortkinder zu finden, welche Lust hatten an der Gruppenwerkstatt mitzuwirken. Im Rahmen eines Elternbriefs wurde die jeweiligen Erziehungsberechtigten im Anschluss gebeten, eine Einverständniserklärung auszufüllen (vgl. Anhang). Darin zeigten sie sich einverstanden, dass ihr Kind an der Gruppenwerkstatt teilnimmt und dabei zu Forschungszwecken auch videographiert wird.

Schliesslich liessen sich insgesamt zwölf Kinder im Alter von 8 bis 11 Jahren für die Teilnahme an der Gruppenwerkstatt gewinnen. Ursprünglich bestand die Probandengruppe aus je zwei Kindern der sechs Horten. Weil ein Teilnehmer jedoch kurzfristig in Quarantäne musste,

konnte ein Hort nur noch ein Kind für die Datenerhebung aufbieten. Ein anderer Hort schloss die Lücke jedoch und motivierte stattdessen drei Kinder zur die Teilnahme. Die zwölf Kinder stammen aus sehr unterschiedlichen Einzugsgebieten, so dass davon ausgegangen werden kann, dass sie aufgrund ihres sozio-ökonomische Hintergrund eine grosse Heterogenität aufweisen. Während sechs Kinder für die Gruppenwerkstatt vom Mittwochnachmittag eingeteilt wurden, sollten sechs weitere Kinder an der Werkstatt vom Donnerstagnachmittag teilnehmen. Die Kinder, Horte, Eltern und Klassenlehrpersonen wurden abschliessend über die genaue Terminierung informiert, so dass der Durchführung der Gruppenwerkstätte nichts mehr im Wege stand. Um den reibungslosen Ablauf der Gruppenwerkstatt zu gewährleisten, wurde ein entsprechender Leitfaden erstellt. Dieser wird im folgenden Kapitel überblickshalber zusammengefasst und befindet sich in ausführlicher Form im Anhang.

3.2 Ablauf und Durchführung der Gruppenwerkstatt

Die Gruppenwerkstatt nach Bremer (2004, 145-175) besteht üblicherweise aus einem «Warming-Up» (Vorstellungsrunde), einer Gruppendiskussion geleitet durch Grundreize, einer Vertiefung mit Metaplankarten, einer Kreativaufgabe, einem Feedback und einem sozialstatistischen Fragebogen.

Weil gewisse Probanden mit 8 oder 9 Jahren noch eher jung waren, sollte die Dauer der Gruppenwerkstatt auf zwei Stunden beschränkt werden. Aus Zeitgründen, aber auch aufgrund der eingeschränkter Abstraktionsfähigkeit von jüngeren Kindern, wurde deshalb auf den Einsatz der Metaplankarten verzichtet. Diese Anpassungen entsprechen den Forschungsempfehlungen von Vogl (2005, 32), wonach Forschungsmethoden, welche ursprünglich für Erwachsene konzipiert wurden, auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten von Kindern angepasst werden müssen. Ebenfalls wurde davon abgesehen, die teilnehmenden Kinder einen sozialstatistischen Fragebogen ausfüllen zu lassen. Bremer (2004, 134-139) entwickelte die Forschungsmethode der Gruppenwerkstatt ursprünglich für die typenbildende Milieuforschung im Sinne der Habitus-Hermeneutik.

Bezogen auf die Fragestellung der vorliegenden MAS-Arbeit erschien es wenig zielführend, die Daten einer habitus-hermeneutischen Analyse zu unterziehen. Die Arbeit bedient sich im Rahmen der Datenauswertung deshalb der Methodik der qualitativen Inhaltsanalyse. Unter diesem Gesichtspunkt erschien es nicht notwendig, die Kinder oder deren Eltern einen Sozialdatenbogen ausfüllen zu lassen. Durch das Vorgehen kamen die Vorzüge der Gruppenwerkstatt zum

Tragen, indem die Diskussion durch vielfältige, kindsnahe Zugänge angeregt wurde und die verschiedenen Elemente eine lockere Gesprächsatmosphäre ermöglichten. Gleichzeitig sollte es die Inhaltanalyse ermöglichen, konkrete Handlungsempfehlungen für die Tagesstrukturen der Volksschule Kriens abzuleiten.

Die Gruppenwerkstatt wurde mittels einer Videokamera und eines leistungsstärkeren Mikrofons aufgezeichnet. Vogl (2005, 30- 31) empfiehlt, Gruppendiskussionen in entspannter und freundlicher Atmosphäre abzuhalten. Weiter rät sie, bei Gruppendiskussionen auf eine natürliche Erhebungssituation zu achten und die Kommunikationsbereitschaft und Offenheit der Teilnehmenden zu fördern. Damit die Kinder trotz der Aufzeichnung möglichst gelöst diskutieren konnten, wurde als Durchführungsort bewusst ein besonderes Zimmer im Schulhaus ausgewählt. Es dient nicht als Schulzimmer, sondern ist mit einem grossen, runden Tisch, bequemen Stühlen und besonderem Mobiliar ausgestattet. Durch das wenig direktive Einschreiten der Diskussionsleiterin und die Wahl der Zwischenverpflegung wurde die «Schulatmosphäre» ebenfalls reduziert.

Demzufolge gestalteten sich die beiden Gruppenwerkstätte, wie in der Tabelle ersichtlich:

Zeit:	Inhalt / Ziel:	Grundreize / Material:
14.00 - 14.05 Uhr	Begrüssung, Ausblick, Informationen → Die Kinder werden begrüsst und noch einmal kurz informiert, warum sie heute hier sind und weshalb sie während der Gruppenwerkstatt aufgezeichnet werden.	Kamera, Stativ, Mikrofon (für die gesamte Grup- penwerkstatt)
14.05 - 14.20 Uhr	Warming - Up (Vorstellungsrunde) → Alle Anwesenden kriegen drei Wendeplättchen und legen diese auf drei verschiedene Bilder, welche sie besonders ansprechen. In der anschliessenden Vorstellungsrunde nennt jedes Kind seinen Namen und erzählt, weshalb die Wahl auf diese drei Bilder gefallen ist. Die Kinder erzählen zudem auch, wo sie den Hort besuchen.	Wendeplättchen, ver- schiedenste Bilder (Tiere, Sportarten, Landschaften, Essen)
14.20 – 15.00 Uhr	Gruppendiskussion → Zu den kindlichen Grundbedürfnissen (gemäss Kapitel 2.2.2) wurde je eine These formuliert (Anhang). Diese werden nach und nach den Kindern vorgetragen und durch ein passendes Bild und entsprechende Schlagworte gestützt. Nach jeder These wird die Diskussion eröffnet und die Kinder äussern frei ihre Gedanken und Haltungen dazu. Die Gesprächsleiterin stellt lediglich Rückfragen zum besseren Verständnis, hält sich jedoch weitgehend zurück.	Thesenpapier, 6 Bilder (A3 vgl. Anhang) 6 Blätter mit entspre- chenden Schlagworten als Gedankenstütze zur jeweiligen These

15.00 – 15.10 Uhr	Pause → Die Kinder essen ihr Zvieri und verweilen sich mit Ball- spielen oder im angeregten Gespräch miteinander.	Eistee, Gläser, Schog- gibrötchen, Spiele
15.10- 15.50 Uhr	Kreativaufgabe (Collage / Plakatgestaltung) → Die Kinder erhalten in Dreiergruppen den Auftrag, auf einem Plakat ihren «Traumhort» zu gestalten. Hierfür stehen ihnen verschiedenste Magazine, Zeichen- und Bastelmaterialien zur Verfügung. Alle Kinder sollen ihre Ideen und Wünsche einbringen und auf dem Plakat visualisieren oder auch notieren können.	Plakate (A2), diverse Magazine, Neocolor, Filzstifte, Scheren, Leimstift, buntes Papier
15.50- 16.00 Uhr	Präsentation des Traumhorts → Die beiden Dreiergruppen stellen sich ihre Plakate gegenseitig vor und benennen darauf die wichtigsten Punkte. Zum Abschluss der Präsentation fragt die Diskussionsleitung jeweils, welche Wünsche am ehesten und dringlichsten von den Horten in Kriens umgesetzt werden müssen.	Plakate der beiden Drei- ergruppen
16.00 – 16.05 Uhr	Feedback, Dankeschön, Verabschiedung → Die Kinder erhalten Gelegenheit eine Rückmeldung zur Gruppenwerkstatt zu geben und das Engagement der Teilnehmenden wird verdankt.	Körbchen mit kleinen «Give-aways»

3.3 Datenaufbereitung

Im Anschluss an die beiden Gruppenwerkstätte wurden die Audio- und Filmdateien gesichert. Die Tondokumente wurden technisch so aufbereitet, dass alle Kinder gleichermassen akustisch verständlich waren. Die Nivellierung und Normalisierung der Audiodateien wurde mit Audacity vorgenommen. Der erste Teil der beiden Gruppenwerkstätte (Begrüssung, Warming-Up & Gruppendiskussion) wurde vollständig transkribiert. Dabei wurde auf die Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2011) zurückgegriffen. Die Namen der Kinder und erwähnten Personen wurden zudem anonymisiert respektive ersetzt. Die Arbeitsphase zur Kreativaufgabe wurde nicht transkribiert, lässt sich aufgrund der digital vorliegenden Videoaufnahmen jedoch gut nachvollziehen. Die Präsentationen im Anschluss an die Kreativaufgabe wurden wiederum nach den gleichen Regeln transkribiert. Die entstandenen Plakate wurden zusätzlich fotografiert und befinden sich im Anhang.

Die Transkription der Präsentationen wurden von der Autorin der vorliegenden Arbeit vorgenommen. Indes wurde die Verschriftlichung der Gruppendiskussionen an den Transkriptionsservice *Transkripto* ausgelagert und durch die Autorin im Anschluss leicht nachbearbeitet.

Alle Transkripte wurden in einer Zusatzdatei zusammengeführt. Um die Auswertung zu erleichtern, wurden die Zeilen fortlaufend nummeriert. Die Transkripte und digitalen Rohdaten können im Bedarfsfall eingesehen werden.

3.4 Auswertung der Daten

Die Auswertung der Transkripte erfolgte mittels einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Diese ist primär qualitativ-orientiert, beinhaltet jedoch auch gewisse quantitative Aspekte (2015, 17). So wurden die Aussagen der Kinder gemäss eines Kodierleitfadens kategorisiert, wodurch qualitative Forschungsergebnisse gewonnen werden konnten. Diese werden im Kapitel 4.2 dazu genutzt, um darüber Aufschluss zu geben, inwiefern die Krienser Tagesstrukturen den kindlichen Bedürfnissen entsprechen. Bei der Auswertung der Transkripte erwies sich jedoch auch als aufschlussreich, wie häufig und präsent gewisse Aussagen waren, so dass auch quantitative Aspekte berücksichtigt wurden. Um diese überblickshalber zusammenzufassen, wurde das komplette Transkript ebenfalls in die Online-Anwendung wortwollken.com eingespeist. Vor der Erstellung der Wortwolke wurden die Wortlisten jedoch bereinigt. Füllwörter, Hilfsverben aber auch kontextbedingte Wörter wie «Hort» oder «Kinder» wurden dabei entfernt.

Der Kodierleitfaden wurde basierend auf deduktiv abgeleiteten Kategorien erstellt (Mayring, 2000, 13), welche sich insbesondere aus den Theoriebezügen der Kapitel 2.2.1 und 2.2.2 herleiten lassen. Der detaillierte Leitfaden (inkl. Ankerbeispielen und Definitionskriterien) befindet sich im Anhang. Nachfolgend werden jedoch einige Eckdaten überblickshalber zusammengefasst.

Die Wortmeldungen der Kinder konnten entsprechend den Grundbedürfnissen (Kapitel 2.2.2) kategorisiert werden. Die transkribierten Aussagen wurden hierfür mit den folgenden Codes versehen, was schliesslich eine fundierte Auswertung der erhobenen Daten ermöglichen sollte.

A1: Positive Aussage bezüglich entwicklungsgerechter Erfahrungen

A2: Neutrale Aussage bezüglich entwicklungsgerechter Erfahrungen

A3: Negative Aussage bezüglich entwicklungsgerechter Erfahrungen

B1: Positive Aussage bezüglich tragfähiger Beziehung und Geborgenheit

B2: Neutrale Aussage bezüglich tragfähiger Beziehung und Geborgenheit

B3: Negative Aussage bezüglich beständiger Beziehung und Geborgenheit

C1: Positive Aussage bezüglich des körperlichen Wohlbefindens

C2: Neutrale Aussage bezüglich des körperlichen Wohlbefindens

C3: Negative Aussage bezüglich des körperlichen Wohlbefindens

D1: Positive Aussage bezüglich Sicherheit, Grenzen und Strukturen

D2: Neutrale Aussage bezüglich Sicherheit, Grenzen und Strukturen

D3: Negative Aussage bezüglich Sicherheit, Grenzen und Strukturen

E1: Positive Aussage bezüglich individueller Entfaltung

E2: Neutrale Aussage bezüglich individueller Entfaltung

E3: Negative Aussage bezüglich individueller Entfaltung

F1: Positive Aussage bezüglich Zugehörigkeit und Gemeinschaft

F2: Neutrale Aussage zu Zugehörigkeit und Gemeinschaft

F3: Negative Aussage bezüglich Zugehörigkeit und Gemeinschaft

Zwecks besserer Übersichtlichkeit wurden die einzelnen Aussagen jeweils auch farbig gekennzeichnet. So lassen die grüneingefärbten Voten (analog Code A1, B1, C1, D1, E1 oder F1) darauf schliessen, dass ein Bedürfnis hinreichend gestillt werden kann. Wurde ein Satz mit rot eingefärbt (analog Code A3, B3, C3 etc.), lässt sich gemäss der Aussage ableiten, dass ein Bedürfnis nicht ausreichend befriedigt werden kann. Blaueingefärbte Aussagen (analog Code A2, B2 etc.) beziehen sich eher in neutraler Weise auf ein bestimmtes Bedürfnis und lassen keine Wertung zu. Dieser Kategorie wurden auch Wünsche zugeordnet, welche in eher allgemeiner Weise geäussert wurden. Vereinzelt tangierten die Wortmeldungen der Kinder zwei verschiedene Bedürfnisse, so dass gemäss Leitfaden beide Codes angeführt wurden. Aufgrund der Einfärbung können bei der Durchsicht des Transkripts wiederum auch gewisse quantitative Aspekte erkannt werden. Dadurch wird rasch ersichtlich, inwiefern die Diskussion der Kinder eher positiv oder negativ gefärbt war.

Entsprechend des Leitfadens wurde nicht nur die Gruppendiskussion kodiert, sondern punktuell auch die Stellungnahmen innerhalb des Warming-Ups und der Abschlusspräsentationen. Diese wurden auf Aussagen der Kinder hin untersucht, welche sich auf die festgelegten Bedürfniskategorien bezogen und entsprechend kodiert.

Die aus der Kreativaufgabe hervorgegangenen Plakate dienten als Grundlage der abschliessenden Präsentation und ermöglichten eine Anreicherung und Öffnung der Diskussion. Die Transkripte wurden wie beschrieben ausgewertet, wohingegen auf eine systematische Auswertung der bildlichen Inhalte verzichtet wurde.

4. Ergebnisse der Datenerhebung

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der beschriebenen Inhaltanalyse dargelegt. In einem ersten Teil werden gewisse quantitative Aspekte aufgegriffen, wobei die Wortwolke und das eingefärbte Transkript herangezogen werden.

Der zweite Teil geht detaillierter auf die verschiedenen Bedürfnisse der Kinder ein und bezieht sich stärker auf die qualitativen Erkenntnisse, welche durch die Kodierung gewonnen werden konnten. Während dieses Kapitel lediglich die Datenlage aufzeigt, erfolgt im fünften Kapitel schliesslich die Interpretation und Diskussion der erhobenen Daten.

4.1 Quantitative Ergebnisse

Abb.2: Wortwolke basierend auf den Transkripten der Gruppenwerkstätten (erstellt mit wortwolken.com)



Die Wortwolke bietet einen ersten Überblick, welche Aspekte innerhalb der Gruppenwerkstatt einen besonders grossen Stellenwert einnahmen. So sprachen die Kinder sehr viel über ihre Betreuer/-innen im Hort, deren Eigenheiten und die Beziehung zu ihnen. Auch das Spielen und das Essen erwiesen sich in der Diskussion als vordergründig. Die verschiedenen Spielangebote und die Qualität und Auswahl des Essens sorgte für viel Gesprächsstoff. Auch die enge Verknüpfung zwischen Hort und Schule bildete sich in den Diskussionen ab. Das Geburtstagsritual wurde in beiden Probandengruppen sehr ausgiebig diskutiert und auch die im Hort vorherrschenden Regeln nahmen im Diskurs viel Raum ein. Zudem drehten sich die Gespräche immer wieder um die Möglichkeiten Fussball zu spielen oder den Wunsch, dass Computer in den Horten Einzug halten. Die teilnehmenden Kinder erzählten viel von ihren Freunden und bestehenden Gruppenkonstellationen. Sie sprachen zudem gern über Dinge, welche sie im Hort «dürfen» oder sich noch «wünschen» würden, wobei sie oft auf ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten eingingen. Schliesslich sprachen die Kinder viel über das Auftreten von Langeweile und das Bedürfnis, sich ausruhen und entspannen zu können.

Dank der eingefärbten Transkriptteile lässt sich erkennen, dass sich die positiven Äusserungen zu den Tagesstrukturen ziemlich genau die Waage halten mit den eher negativen Aussagen. So wurden je rund 210 Zeilen der kodierten Transkriptteile rot respektive grün eingefärbt. Wertungsfreie Wortmeldungen, welche sich eher in neutraler Weise auf ein Bedürfnis beziehen, traten wesentlich seltener auf. Es zeigt sich somit, dass sich die Kinder in ca. 42 % der kodierten Aussagen dafür aussprechen, dass ihre Bedürfnisse durch die Tagesstrukturen gut abgedeckt werden können. Weitere 42% der Wortmeldungen beziehen sich hingegen eher darauf, dass gewisse Bedürfnisse nicht befriedigt werden können oder zumindest Verbesserungsbedarf besteht. Rund 16% der Aussagen beziehen sich in eher neutraler Weise auf die definierten Bedürfnisse und lassen keine Wertung zu.

Allgemein lässt sich festhalten, dass die Kinder zu jedem der einzelnen Bedürfnisse stets sowohl positive wie auch negative Aspekte benannten. Viele Kinder bezogen sehr differenziert Stellung und gingen gleichermassen auf Gelungenes wie auch auf das Verbesserungspotenzial ein. Insofern vermitteln die oben genannten Prozentzahlen ein realistisches Bild der Grundstimmung während der Gruppenwerkstatt. Die Mehrheit der Probanden schien dem Hort durchaus positiv gesinnt, sah in vielen Bereichen jedoch auch Handlungsbedarf. Dieses allgemeine Stimmungsbild lässt sich durch die qualitativen Ergebnisse differenzierter erfassen.

4.2 Qualitative Ergebnisse

Nachfolgend werden die qualitativen Ergebnisse dargelegt und den bedürfnisbezogenen Kategorien zugeordnet. Zur Verdeutlichung werden besonders prägnante, exemplarische Zitate aus den Transkripten aufgeführt. Zwecks besserer Nachvollziehbarkeit wird bei spezifischen Aussagen in der Klammer die Zeilennummer aufgeführt, so dass diese im Transkript besser rückverfolgt werden können.

4.2.1 Inwiefern ermöglichen die Tagesstrukturen entwicklungsgerechte Erfahrungen?

Die Kinder berichten von vielen verschiedenen Beschäftigungsmöglichkeiten und unterscheiden dabei oft zwischen Outdoor- und Indooraktivitäten. So erklären sie, dass man drinnen basteln, malen, tanzen oder spielen könne und man sich draussen eher mit Klettern, Schaukeln oder Fussball spielen die Zeit vertreibt. Die Mehrheit der befragten Kinder gab an, man könne in ihrem Hort «viele verschiedene Sachen machen» (u.a. Z.161). Die Kinder schätzen es, auch im Freien spielen zu können und wünschen sich draussen entsprechend genügend Platz und Spielangebote (Z.796 ff.). Sie möchten von den Betreuer/-innen jedoch nicht dazu angehalten werden, draussen sein zu müssen und wünschen sich demzufolge die freie Wahl zwischen Outdoor- und Indooraktivitäten (Z.967ff.). In Horten, wo die Kinder beim Kochen helfen dürfen, wird dies sehr geschätzt. Wo ihnen dies verwehrt bleibt, würden sich Kinder diese Möglichkeit hingegen wünschen (Z.1473ff.). Ältere Kinder (ca. ab 10 Jahren) gaben verschiedentlich an, dass das Spiel- und Unterhaltungsangebot tendenziell auf kleinere Kinder ausgerichtet sei und sich ältere Kinder im Hort deshalb eher langweilen würden. Entsprechend würden sich die Kinder in ihrem Traumhort auch mehr Spiele für ältere Kinder wünschen (Z.1424 ff.). In den Transkripten beider Gruppenwerkstätten lassen sich Hinweise finden, dass der Hort von kleineren Kindern als attraktiver erlebt wird und diese auch mehr Beachtung erhalten (Z.858 ff oder Z.1224). Ob die Kinder die gebotenen Spiel- und Beschäftigungsmöglichkeiten als ausreichend erleben, hängt stark von der individuellen Einschätzung des Kindes ab. Selbst wenn zwei Kinder den gleichen Hort besuchen, weichen die Aussagen teils stark voneinander ab, ob der Hort viele Möglichkeiten bietet oder die Angebote eher als einseitig und langweilig erlebt werden. Hingegen zeichnet sich eindeutig ab, dass den Kindern missfällt, wenn Spielsachen oder Geräte defekt sind oder kaum mehr zum Spielen taugen (z.B. Z.189).

4.2.2 Inwiefern stillen die Tagesstrukturen das Bedürfnis nach tragfähigen Beziehungen und Geborgenheit?

Wie bereits die quantitativen Ergebnisse zeigten, sprechen die Kinder sehr viel über ihre Betreuer/-innen im Hort. Unabhängig vom Stadium der Gruppenwerkstatt, nahmen sie immer wieder Bezug auf die Erwachsenen, welche im Hort arbeiten. Die Kinder sprachen viel darüber, welche Personen sie besonders nett finden oder von wem sie sich besonders verstanden fühlen. So rechnen sie es jüngeren Betreuer/-innen hoch an, dass sie sich auch für «Kindersachen» interessieren würden (Z.825). Die Kinder schätzen es sehr, wenn sich das Betreuungspersonal aktiv mit ihnen auseinandersetzt, Humor zeigt und selber bei Spielen mitwirkt (Z.226). Entsprechend fällt es den Kindern auch auf, wenn die Erwachsenen eher abwesend wirken oder stets mit anderen Dingen beschäftigt sind (Z.272).

Die Aussagen der Kinder lassen jedoch darauf schliessen, dass sie die Mehrheit der Betreuer/innen sehr gerne mögen und zu ihnen einen guten Zugang finden. Ein Mädchen fasste dies
folgendermassen zusammen: «Also, ich glaube, dass die Hortleiter es sehr gut machen, man
kann immer mit ihnen Spass haben, sie hören gut zu und sagen halt mal nein, wenn etwas zu
gefährlich ist und schauen dann gut zu uns.» (Z.219)

Folglich zeigen die Kinder auch Verständnis, wenn die Leitenden gewisse Dinge untersagen oder Grenzen setzen. Sehr strenge Aufsichtspersonen werden hingegen eher als unfreundlich wahrgenommen und werden tendenziell als unbeliebt beschrieben. Dies verdeutlicht folgendes Zitat: «Und die [Betreuer/innen] sind eigentlich sehr nett, ausser also eine ist manchmal ein bisschen streng und das ist manchmal ein bisschen doof." (Z.831)

Allgemein hat die Beziehung zum Betreuungspersonal einen hohen Stellenwert für die Kinder, so dass sie auch in die Gestaltung des Traumhorts einbezogen wurden. Entsprechend sprachen die Kinder während der Gruppenarbeit nicht nur über die gewünschte Infrastruktur, sondern sehr wohl auch über die Eigenschaften der Betreuungspersonen. Demzufolge sollten diese nett, geduldig, humorvoll und nicht allzu streng sein.

Die Kinder sprachen auch gelegentlich vom Wechsel des Betreuungspersonals. Sie bedauerten es, wenn besonders beliebte Betreuer/-innen ihr Anstellungsverhältnis auflösten (Z.503). Allgemein nehmen die Kinder die Wechsel allerdings nicht als besonders häufig wahr, sondern sprechen von einer gewissen Konstanz (Z.520). Wie im Kapitel 4.2.1 angeschnitten, wünschen sich auch die älteren Kinder nach wie vor ein enges, vertrautes Verhältnis zu den Erwachsenen. Sie wünschen sich entsprechend zugewandte, verständnisvolle Betreuer/-innen und bedauern es, wen sich das Personal vornehmlich um die kleineren Kinder kümmert (Z.858).

4.2.3 Inwiefern gewährleisten die Tagesstrukturen das körperliche Wohlbefinden?

Wie bereits im Kapitel 4.1 ausgeführt, nimmt das Essen in der Diskussion der Kinder einen äusserst grossen Stellenwert ein. Die Probanden tauschten sich sehr ausgiebig über die Qualität des Essens, das Kochpersonal und ihre persönlichen Essensvorlieben aus. Die Kinder berichten mehrheitlich davon, dass ihnen das Essen gut schmeckt und beschreiben es als «meistens sehr fein» Z.908. Auch wenn die Kinder Verständnis zeigen, dass nicht alle Vorlieben beachtet werden können (Z.316), schätzen sie es enorm, wenn Unverträglichkeiten, besondere Vorlieben und Essgewohnheiten von der Küche berücksichtigt werden (z.B. Z.252). Entsprechend empfinden es die Kinder als belastend, wenn ausgeprägten Abneigungen keine Beachtung geschenkt wird (Z.233). Sie wünschen sich zumindest, dass niemand Hunger haben muss und notfalls eine Alternative wie Cracker, Äpfel oder Resten angeboten werden. Die Kinder schätzen es sehr, sofern sie auch bei der Verpflegung ein Mitspracherecht geniessen und erzählen begeistert davon, wenn sie beispielsweise am Geburtstag ein Essen wählen dürfen (Z.449). Die Kinder äussern den Wunsch nach frischem, vielseitigem und gesundem Essen, wünschen sich allerdings auch mehr Süsses und mögen Desserts sehr.

Mehrere Kinder gaben an, dass sie im Hort ausreichend Platz und Möglichkeiten finden, um sich auszutoben und zu bewegen. «Man darf halt viel in die Turnhalle gehen und man spielt auch viel. Es gibt eben einen Raum und der heisst «Grünes Zimmer», dort gibt es Matten, wir hören Musik und tanzen.» (Z.178) Innerhalb des Hortgebäudes wird das bestehende Platzangebot von den Kindern unterschiedlich bewertet. Während rund die Hälfte der Kinder das Raumangebot als grosszügig beschreiben, wird der Hort von anderen Kindern eher als eng oder klein wahrgenommen (Z.206).

Alle befragten Kinder waren sich indes einig, dass es ihnen im Hort kaum gelingt, sich zu entspannen oder auszuruhen. Hierfür fehlt in gewissen Tagesstrukturen schlicht das Raumangebot: «Und chillen? Man kann bei uns [...] nicht so gut ausruhen, es hat keinen Platz.» (Z.305). In anderen Horten gibt es indes sehr wohl Räume und Ecken, welche zur Erholung der Kinder vorgesehen sind. Diese werden von den Kindern allerdings dennoch oft als zu laut und belebt beschrieben: «Eigentlich ist das Sofa dort zum Ausruhen gedacht, aber die meisten klappen dann das Sofa aus und spielen dort und man kann sich eigentlich echt nicht so gut erholen (Z.938).» Mehrere Kinder beschrieben das Klima im Hort zudem als recht laut, wobei sie darauf verwiesen, dass die Lautstärke stark von der Belegung des Horts abhängt (Z.885).

4.2.4 Inwiefern stillt der Hort das Bedürfnis nach Sicherheit, Grenzen und Strukturen?

Fast alle Kinder gaben an, dass sie die Regeln ihres Hortes gut kennen und erzählten auch davon, wie diese visualisiert und thematisiert werden (Z.1007). Sie begründeten gewissen Regeln auch explizit und erklärten beispielsweise, dass die Regeln ihrer persönlichen Sicherheit dienen (Z.289). Allgemein zeigten die Kinder viel Verständnis für die bestehenden Regeln, sofern sie sich an ihren persönlichen Bedürfnissen orientieren. So sprachen sich die Kinder selbst gegen Schimpfwörter, Gewalt oder gefährdendes Verhalten aus und bewerten diesbezüglich die Regeln als entsprechend wichtig (Z.1158). Hingegen stossen Regeln auf mehr Widerstand, wenn die Kinder deren Hintergründe nicht nachvollziehen können. So lehnen sie es ab, dass man bei Sonnenschein nur draussen spielen darf oder nicht selbständig zum nahegelegenen Fussballplatz gehen kann (Z.967 resp. Z.774).

Stellenweise forderten die Kinder gar strengere Richtlinien, sofern sich jene an den Bedürfnissen der Kinder orientieren: «Ich finde die Hortleiter und Hortleiterinnen sollten sich ein bisschen mehr Mühe geben, dass sich die Kinder, die halt Ruhe brauchen halt auch wirklich zurückziehen können und dort halt einfach sich ausruhen bis zur Schule oder so. Dass sie halt eher ein bisschen striktere Regeln machen, dass man dort sich halt wirklich ausruhen kann.» (Z.971)

Rund zwei Drittel der Kinder gaben an, dass es dem Hort relativ gut gelinge, die Regeln durchzusetzen. Sie schilderten die Atmosphäre als meist harmonisch und berichteten, dass gegen
Regelverstösse konsequent und effizient vorgegangen werde (Z.1039). Das andere Drittel der
Kinder zeichnete von ihrem Hort hingegen eher ein Bild, dass von häufigen Streitigkeiten, einem rauen Umgangston und vielen Regelverstössen geprägt war (Z.1028). Mehrere Kinder erwähnten dabei, dass sich insbesondere die kleineren Kinder noch nicht so gut an die Regeln
halten würden oder diese unzureichend verstünden (Z.1019).

Auch bezüglich des Hortklimas beobachten die Kinder auslastungsbedingte Unterschiede. So gaben verschiedene Kinder an, dass es weniger Streitigkeiten und Ärger geben würde, wenn sich im Hort weniger Kinder aufhalten und dieser folglich nicht voll ausgelastet sei (z.B. Z.417). Allgemein wünschten sich die Kinder bei Streitigkeiten und bei Regelverstössen die Gewissheit, dass sie auf die Präsenz und Unterstützung der Hortleitenden zählen können (Z.397) Auch als die Kinder ihren Traumhort präsentierten, stellte sich die Frage nach der Notwendigkeit von Regeln. Die Kinder waren sich allerdings uneinig, ob der Medienkonsum beschränkt werden sollte oder man Computer, Fernseher und Handys im imaginierten Hort unbegrenzt nutzen können sollte.

4.2.5 Inwiefern stillt der Hort das Bedürfnis nach individueller Entfaltung & Partizipation?

Im Rahmen der Gruppewerkstatt gingen die Probanden mehrfach auf ihren Mitbestimmungsspielraum ein. Wie sich bereits im Kapitel 4.2.2 abzeichnete, wünschen sich die Kinder insbesondere im Bereich des Essens Mitspracherecht und ein gewisses Mass an Selbstbestimmung. Allerdings möchten sie auch bei der Ausgestaltung des Horts mitreden können. So schätzen sie die Möglichkeit, Wünsche und Anliegen in einem «Briefkasten» zu deponieren und nehmen diese auch in Anspruch (Z.442). Allgemein wird es von den Lernenden stets positiv aufgefasst, wenn sie um ihre Meinung gefragt werden, mitdiskutieren dürfen oder Stellung beziehen können. Entsprechende Gesprächsanlagen werden von den Kindern folglich sehr ernst genommen und umfassend beschrieben (Z.375). Somit möchten die Kinder insbesondere bei der Anschaffung von Spielen, der Nutzung der Infrastruktur und der Festlegung von Regeln einbezogen werden. Allerdings zeigten sich die Kinder enttäuscht darüber, wenn sie bezüglich gewisser Themen angehört wurden, jedoch letztlich das Gefühl hatten, durch ihre Stimme gar nichts bewirken zu können (Z.1100).

Zudem wünschten sich mehrere Kinder mehr Mitbestimmungsrecht bei Ausflügen oder Aktivitäten im Freien. «Also bei uns beim Mittwochnachmittag tun die Erwachsenen immer entscheiden, was wir machen, und ich fände cool, wenn die Kinder auch mal mitbestimmen könnten, was wir machen" (Z.1072)

Die Kinder gingen in der Diskussion auch auf die Grenzen ihres Mitspracherechts ein. Sie zeigten Verständnis dafür, dass im Hort viele verschiedene Bedürfnisse aufeinandertreffen (Z.1065) und erachten es als normal, dass bei der Spielauswahl oder bezüglich Unterhaltungselektronik bestimmte Einschränkungen existieren (Z.440). Viele Kinder zeigen auch ein Bewusstsein dafür, dass gewisse Wünsche aufgrund der Finanzen nicht erfüllt werden können (Z.1056). Im Rahmen der Traumhort-Diskussion zeigte sich, dass sich die Kinder sehnlichst den Einzug von Computern und Konsolen im Hort wünschen würden.

Die Kinder bestätigten grossmehrheitlich, dass sie sich im Hort angenommen fühlen. Sie stimmten der Aussage überwiegend zu, dass jedes Kind im Hort in seiner Einzigartigkeit respektiert werde. Von einigen Kindern wurde erwähnt, dass es für kleinere Kinder schwieriger sei, sich in den Hort einzufügen und sie sich deshalb teilweise «verstellen» müssten (Z.1126). Falls es zu Beleidigungen oder Angriffen auf die Integrität eines Kindes kommt, so empfinden es die Kinder als enorm wichtig, dass die Erwachsenen konsequent intervenieren (Z.1131). Die Kinder gaben an, dass sie dies in ihrem Hort mehrheitlich auch so erleben (Z.1146).

4.2.6 Inwiefern stillt der Hort das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Gemeinschaft?

Eine grosse Mehrheit der Kinder gab an, im Hort viele Freunde und Spielkameraden zu haben und bestätigte, dass sie innerhalb der Gruppe gut Anschluss finden (z.B. Z.565 oder Z.615). Einzelne Kinder entgegneten indes, dass im Hort kaum richtige Freundschaften entstehen würden und sie sich eher einsam fühlen (Z608). Mehrheitlich wurde in der Gruppenwerkstatt jedoch davon berichtet, dass die meisten Kinder im Hort gut eingebunden sind und nur selten Kinder ausgeschlossen würden (Z.1171). Mehrere Kinder erzählte davon, dass sich innerhalb der Hortgemeinschaft verschiedene Gruppen gebildet hätten, welche dann vor allem miteinander spielen würden. Gemäss den Kindern spielt das Alter oder das Geschlecht bei der Gruppenbildung einen wesentlichen Faktor (Z.1177). Kinder, welche sich keiner Gruppe zugehörig fühlen, schätzen ihr Wohlbefinden als eher gering ein. «Also ich habe halt niemanden so richtig aus der Klasse oder so, [...] wo etwa im gleichen Alter ist. Und dann ist es halt für mich ein bisschen langweilig und auch blöd (Z.554).

Allgemein legen die Kinder grossen Wert darauf, dass es ausreichend ungefähr gleichaltrige Kinder im Hort hat. Zudem schätzen es die Kinder auch, wenn viele Kinder aus ihrer Klasse den Hort besuchen (Z.1197) oder sie die anderen Hortkinder schon viele Jahre kennen (Z.582). Insbesondere die grösseren Kinder (ca. ab 10 Jahren) zeigten sich wenig begeistert, häufig mit kleineren Kindern spielen zu müssen (Z.568). Die meisten der befragten Kinder bestätigten, dass vornehmlich die jüngeren Kinder unter sich bleiben und die älteren Kinder ihrerseits eine Gemeinschaft bilden (Z.1177).

Entsprechend bedauern es die Kinder sehr, wenn Kinder aus ihrer Peergroup aus dem Hort austreten (Z.595) oder in gewissen Situationen nicht da sind (Z.857). Auch in diesem Zusammenhang führten die älteren Kinder wiederum aus, der Hort sei für jüngere Kinder attraktiver, zumal diese mehr Auswahl an Spielkameraden hätten und die Zugehörigkeit zum Hort allgemein mehr schätzen würden (Z.1223). Mit zunehmendem Alter schätzen es die Kinder zudem als attraktiver ein, alleine zu Hause zu sein, statt den Hort zu besuchen (Z.1235).

Auf die Frage, ob die Kinder gerne im Hort seien, gaben die Teilnehmer/-innen der Gruppenwerkstatt sehr differenzierte Antworten. Sie gaben zu bedenken, dass gewisse Kinder generell gerne den Hort besuchen würden, während andere eher widerwillig da seien. Bei einigen Kindern sei es auch situations- und tagesformabhängig, ob sie gerne in den Hort gingen. (Z.1215 – Z.1235).

5. Diskussion und praktische Implikation

Wie im vorangegangenen Kapitel ersichtlich wurde, förderten die Gruppenwerkstätte einen umfangreichen Datensatz zu Tage. Nachfolgend werden die Ergebnisse theoriegestützt interpretiert, um weiter der Frage nachzugehen, inwiefern die schulergänzenden Tagesstrukturen in Kriens den kindlichen Bedürfnissen entsprechen. Basierend darauf werden schliesslich Handlungsempfehlungen für die weitere Entwicklung der Tagesstrukturen abgeleitet.

5.1 Theoriegestützte Diskussion der Ergebnisse und entsprechende Handlungsempfehlungen

Bezogen auf die quantitativen Aspekte der Ergebnisse, scheint besonders relevant, dass die positiven und negativen Aussagen der Kinder in einem sehr ausgewogenen Verhältnis standen. In beiden Gruppenwerkstätten fand eine differenzierte Diskussion statt und die Kinder berichteten gleichermassen von Gelingendem und Verbesserungspotenzial.

Die positiven Aussagen der Kinder bezogen sich auf alle sechs Bedürfniskategorien, woraus sich schliessen lässt, dass sich die schulergänzenden Tagesstrukturen bereits stark an den Bedürfnissen der Kinder orientieren. Die Aussagen der Kinder lassen auch erkennen, dass sie diesen Aspekten einen hohen Stellenwert beimessen. So berichteten die Kinder von einem breiten Spielangebot, leckerem Essen, zugewandtem Hortpersonal, Partizipationsmöglichkeiten, klaren Strukturen und einem guten Gruppenzusammenhalt. Folglich gelingt es den Horten bereits in vielen Situationen, die Bedürfnisse der Kinder umfassend zu befriedigen. Die Probanden aller sechs Standorte zeigten anhand vielfältiger Beispiele auf, inwiefern es ihrem Hort glückt, auf die Kinder einzugehen. Wie die jeweiligen Unterkapitel zu den qualitativen Aussagen der Kinder zeigten, fühlen sich die Kinder bereits in vielerlei Hinsicht in ihren Bedürfnissen ernstgenommen.

Gleichwohl berichten sie bezüglich aller Bedürfniskategorien auch von Situationen und Rahmenbedingungen, welche sie als verbesserungswürdig erachten.

Nachfolgend werden die zentralen Erkenntnisse zu den jeweiligen Bedürfniskategorien kurz zusammengefasst und theoriegestützt interpretiert. Daraus werden Handlungsempfehlungen für den entsprechenden Bereich abgeleitet, welche jeweils grau unterlegt sind. Allgemein scheint es dem Hort besser zu gelingen, entwicklungsgerechte Erfahrungen für kleinere Kinder zu ermöglichen. Ältere Kinder berichten entsprechend häufiger von Langweile, mangelnden Spielangeboten oder dem Wunsch nach mehr Selbst- und Mitbestimmung. Die älteren Probanden schätzen den Hort allgemein als weniger attraktiv ein und nehmen die jüngeren Hortkinder eher als privilegiert und zufriedener wahr. Wie Deci und Ryan (1995, 31-49) zeigten, strebt jeder Mensch nach Autonomie. Die Grenze und Strukturen des Hortes scheinen ältere Kinder (ca. ab 10 Jahren) stärker in diesem Bedürfnis zu beschneiden. Sie bedauern es folglich, dass sie nicht selbständig entscheiden dürfen, ob sie auf den Fussballplatz gehen, auch bei Sonnenschein drinnen bleiben oder zu einem anderen Spielkameraden gehen, statt den Hort zu besuchen.

Der Zugang zu entwicklungsgerechten Erfahrungen lässt sich stärken, indem das Spielangebot für ältere Kinder ausgebaut wird und diese vermehrt Autonomie und Mitspracherecht erfahren. So könnten die älteren Kinder bei der Anschaffung neuer Brettspiele und Spielgeräte aktiv eingebunden werden, wie dies in gewissen Horten bereits praktiziert wird. Entsprechend der Erkenntnisse zur Partizipation, gilt es darauf zu achten, dass die Kinder nicht nur angehört werden, sondern die Wünsche der Kinder auch im Rahmen des Möglichen umgesetzt werden. Ältere Kinder sollen im Hort zudem verstärkt erfahren, dass ihnen etwas zugetraut wird. Sie streben danach, gewisse Entscheide selber zu fällen, wünschen sich einen grösseren Bewegungsradius und möchten mehr Verantwortung für sich tragen.

Die teilnehmenden Kinder erzählten häufig und ausführlich von den Hortbetreuer/-innen, wodurch die Relevanz tragfähiger Beziehungen bekräftigt wird. In ihren Aussagen beziehen sich die Kinder entsprechend oft auf die Prozessqualität des Hortes (Kapitel 2.1.4). Vielen Hortbetreuer/-innen gelingt es, feinfühlig, verlässlich, geduldig und humorvoll auf die Kinder einzugehen, so wie dies Largo (2019, 176-184) fordert. Punktuell werden die Betreuer/-innen jedoch auch als sehr streng, ungeduldig, abwertend oder desinteressiert wahrgenommen. Insgesamt konnten die Gruppenwerkstätte zeigen, wie wichtig die Qualität des Betreuungspersonals in der Wahrnehmung der Kinder ist. Das Wohlbefinden hängt massgeblich davon ab, ob sich die Kinder ausreichend verstanden und akzeptiert fühlen. Die Kindervoten lassen darauf schliessen, dass ein Grossteil des Personals diesem Anspruch gerecht wird. Die Kinder berichten davon, dass sie insbesondere zu den jungen Auszubildenden und zu langjährigen Angestellten einen engen Kontakt pflegen.

Um den Aufbau <u>tragfähiger</u>, <u>feinfühliger Beziehungen</u> weiter zu stärken, gilt es, auf einen entsprechenden Betreuungsschlüssel und gut qualifiziertes Personal zu achten. Wie die Rückmeldungen der Kinder zeigen, schätzen diese insbesondere den Umgang mit den Auszubildenden, was für die Aufrechterhaltung und den Ausbau von Ausbildungsplätzen spricht. Weil die Kinder mit grosser Betroffenheit von den Abgängen geschätzter Betreuer/-innen erzählten, empfiehlt es sich auch, die Fluktuation innerhalb des Teams möglichst gering zu halten. Zudem scheint es ratsam, die Rahmenbedingungen innerhalb des Hortes so zu gestalten, dass es den Betreuer/-innen möglichst oft gelingt, feinfühlig und adäquat auf die Kinder einzugehen. Um den Kindern zu erleichtern, enge Beziehungen mit ihnen einzugehen, muss zudem dafür gesorgt werden, dass viele Mitarbeitende in einem hohen Pensum am Hort arbeiten.

Das körperliche Wohlbefinden hängt gemäss Brazelton & Greenspan (2012, 109-149) massgeblich von wohltuender Ernährung und geeigneten Räumlichkeiten ab. Dies bestätigte sich in beiden Gruppenwerkstätten, zumal sehr ausgiebig und engagiert über die Qualität des Essens und die Möglichkeit sich auszuruhen diskutiert wurde. Während das allgemeine Platzangebot sehr unterschiedlich wahrgenommen wird, waren sich alle Probanden einig, dass es kaum Räume zur Erholung gibt. Selbst wo entsprechende Nischen eingerichtet wurden, gelang es den Kindern kaum, dort auch wirklich auszuspannen. Während das allgemeine Platzangebot stark von der Inputqualität abhängt, fällt die konkrete Nutzung und Ausgestaltung der Räume in den Bereich der Strukturqualität. Bezüglich letzterer sehen viele Kinder insofern grossen Handlungsbedarf. Alle Probanden bestätigten, dass sie sich mehr Raum zur Erholung wünschen würden. Sie fordern insofern striktere Regeln und eine konsequentere Wahrung von Ruheräumen. Bezogen auf die Qualität des Essens zeigten die Kinder jedoch weniger Einigkeit. Viele Kinder können gut nachvollziehen, dass Geschmäcker nun mal verschieden sind und das Essen mehrheitlich gesund sein sollte. Sie wünschen sich jedoch eine gewisse Flexibilität seitens der Küche und legen hohen Wert darauf, dass auf Unverträglichkeiten und Abneigungen mit Verständnis reagiert wird. Mehrheitlich zeigen sich die Kinder mit der Qualität des Essens jedoch zufrieden.

Das körperliche Wohlbefinden der Kinder lässt sich somit am ehesten dadurch steigern, wenn innerhalb der Horte der VSK mehr Raum zur Erholung geschaffen wird. Nur wenn die Regeln innerhalb der Ruheräume konsequent durchgesetzt werden, gelingt es den Kindern sich auch tatsächlich zurückziehen und entspannen zu können. Es gilt zu überprüfen, ob die verfügbare Infrastruktur ausreicht, um entsprechende Ruhezonen einzurichten. Gleichwohl soll nämlich vermieden werden, dass die übrigen Räumlichkeiten noch intensiver genutzt werden, zumal gewisse Kinder die Platzverhältnisse ohnehin schon als recht eng wahrnehmen.

Bezüglich der Mahlzeiten scheinen sich insbesondere Menüs anzubieten, welche den Kindern eine gewisse Wahlfreiheit gewähren. Sie schätzen Verständnis und Rücksichtnahme und möchten bei einem Gericht optional die Sauce weglassen können oder zwischen einem Apfel und einem Salat wählen können. Des Weiteren kann die Hortküche damit punkten, wenn sie ab und zu ein Dessert bereitstellt oder die Kinder am Geburtstag die Hauptspeise oder einen Kuchen wünschen dürfen.

Die Kinder der Gruppenwerkstätte liessen keinen Zweifel daran, dass es im Hort gewisse Regeln und Strukturen braucht, um ein friedliches Miteinander zu ermöglichen. Brazelton & Greenspan (2012, 247-269) erachten Grenzen und klare Strukturen als hilfreich, um die Kinder zu ermächtigen, Freiräume zu entdecken und sich angstfrei entfalten zu können. Die Kinder wollen sich im Hort entsprechend darauf verlassen können, dass die Erwachsenen für die Durchsetzung der Regeln sorgen und im Bedarfsfall intervenieren. Die Aussagen der Kinder lassen darauf schliessen, dass sie die Regeln mehrheitlich als sinnvoll erachten und sie sich im Hort allgemein sicher fühlen. Ältere Kinder (ca. ab 10 Jahren) gaben vereinzelt an, sich mit ihren Problemen eher allein gelassen zu fühlen, weil sich die Aufmerksamkeit des Betreuungspersonals eher auf die kleineren Kinder richtet. Die Kinder legen zudem grossen Wert darauf, dass Schimpfwörter, Beleidigungen, Tätlichkeiten und Mobbing konsequent geahndet werden. Gemäss den teilnehmenden Kindern gelingt dies unterschiedlich gut. Während einige Kinder sehr überzeugt von den Interventionen im Hort berichten, schildern andere eher chaotische Zustände. Somit berichtet rund zwei Drittel der Kinder davon, dass die Regeln grundsätzlich gut eingehalten würden und es nur selten zu Ausfälligkeiten käme. Das übrige Drittel erlebt Streitigkeiten, Unruhe und Regelverstösse indes an der Tagesordnung und wünscht sich teilweise auch mehr Regelklarheit.

Hinsichtlich <u>Regeln & Strukturen</u> empfiehlt es sich, diese regelmässig mit den Kindern zu thematisieren und im Hort entsprechend zu visualisieren. Wo immer möglich, sollen die Kinder auch in die Aushandlung und Ausgestaltung von Regeln eingebunden werden. Die Kinder wünschen sich, dass die Hortmitarbeitenden die Regeln konsequent durchsetzen im Falle von Streitigkeiten oder Regelverstössen nicht einfach wegschauen.

Wie die Gruppenwerkstätten zeigten, fühlen sich Kinder im Hort in ihrer Individualität besser akzeptiert, wenn bei Regelverstössen konsequent gehandelt wird und sie sich durch die Erwachsenen ausreichend beschützt fühlen. Grundsätzlich bestätigte eine grosse Mehrheit der Kinder, sich im Hort mit seiner individuellen Persönlichkeit akzeptiert zu fühlen.

Allgemein legen die Kinder grossen Wert auf <u>individuelle Entfaltung und Partizipation</u>. Die Möglichkeit zur Selbstbestimmung und Mitgestaltung stärkt gemäss Largo (2019, 201) auch die Ausbildung der Selbstwirksamkeit. Die Kinder berichten hinsichtlich ihres Mitbestimmungsrechts jedoch von sehr unterschiedlichen Erfahrungen. Während gewisse Kinder begeistert von ihren Partizipationsmöglichkeiten erzählen, halten es andere für unrealisitisch, dass sich der Hort nach den Wünschen der Kinder ausrichten kann. Der Schluss liegt nahe, dass die Horte sehr verschiedene partizipative Elemente aufweisen und unterschiedlich stark auf die Vorstösse der Kinder eingehen.

Wie sich in den Gruppendiskussionen zeigte, reagieren die Kinder auf Formen der «Pseudopartizipation» sehr sensibel. So fühlen sie sich in ihren Bedürfnissen nicht ernst genommen, wenn ihren Wünschen auf wenig Resonanz stossen.

Die Horte sind deshalb dazu angehalten, den Kindern echte Formen der Partizipation anzubieten. Insofern sollen die Kinder nur dann in eine Entscheidung eingebunden werden, wenn sie darauf auch effektiv Einfluss nehmen können. Die Kinder schätzen es enorm, wenn sie Wünsche und Vorschläge einbringen können und auf diese entsprechend eingegangen wird. Hierbei können auch «Briefkästen» oder «Wunschboxen» hilfreich sein, so wie sie in gewissen Horten bereits existieren. Es lohnt sich folglich, wenn die Hortleitenden einen klaren Mitgestaltungsspielraum für die Kinder abstecken. Diesen gilt es von der schwer veränderlichen Inputqualität (Kapitel 2.1.4) abzugrenzen, um den Kindern kein Gefühl der «Pseudopartizipation» zu vermitteln.

Die meisten Kinder geben an, gut in der Hortgemeinschaft eingebunden zu sein. Insofern gelingt es den Tagesstrukturen meist gut, den Kindern ein Gefühl von Zugehörigkeit und Gemeinschaft zu vermitteln. Wie Brazelton & Greenspan (2012, 269-295) bestätigen, gewinnt es für Kinder mit zunehmendem Alter vermehrt an Bedeutung, sich mit Gleichaltrigen zusammenzuschliessen. Insbesondere ältere Kinder orientieren sich stark an ihrer Peergroup und pflegen soziale Kontakte zunehmend selbständiger. Dadurch lässt sich auch erklären, weshalb es für die älteren Kinder so wichtig ist, dass der Hort von ausreichend Gleichaltrigen besucht wird.

Bezüglich dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Gemeinschaft sollten die schulergänzenden Tagesstrukturen folglich auf eine ausgewogene Altersdurchmischung achten. Die Kinder streben danach, sich mit ausreichend Gleichaltrigen zusammenzuschliessen. Insbesondere ältere Kinder leiden darunter, wenn sie sich in gewissen Betreuungsgefässen ausschliesslich mit kleineren Kindern abgeben müssen. Die Kinder erachten es als normal, dass sich innerhalb der Hortgemeinschaft meist kleinere Gruppen bilden. Gleichzeitig erwarten sie auch, dass niemand langfristig ausgeschlossen wird und die Betreuer/-innen die Kinder dabei unterstützen, Anschluss zu finden. In diesem Zusammenhang scheint es wichtig, dass der Hort ausreichend Aktivitäten anbietet, welche den Gemeinschaftssinn stärken (z.B. Feste, Geburtstagsritual, Spielturniere, Ausflüge, Workshops etc.).

5.2 Abschliessende Einschätzung hinsichtlich der Ausgangsfrage

Wie im Kapitel 2.2.3 ausgeführt, hängt das Wohlbefinden eines Menschen massgeblich davon ab, inwiefern die individuellen Bedürfnisse von der Umwelt befriedigt werden können. Demzufolge fühlen sich besonders Kinder im Hort wohl, deren Bedürfnisse von den schulergänzenden Tagesstrukturen hinreichend gestillt werden. Diese Annahme bestätigte sich auch im Rahmen der Gruppenwerkstätte. Kinder, welche sich im Hort wohl fühlen und diesen gerne besuchen, bekräftigten durch ihre Aussagen wesentlich häufiger, dass es dem Hort gelingt, auf ihre individuellen Bedürfnisse einzugehen. Kinder, welche diesbezüglich von viel Verbesserungsbedarf berichteten, bestätigen im Gegensatz dazu, dass sie sich im Hort oft nicht so wohl fühlen.

Wie Hascher (2014, 70) zu Bedenken gibt, lässt sich die Passung zwischen Rahmenbedingungen und individuellen Bedürfnissen nur dann abschätzen, wenn das Individuum aktiv in den Gestaltungsprozess der Rahmendbedingungen involviert wird. Entsprechend müssen Kinder zwangsläufig in Entscheide eingebunden werden, um ihr Wohlbefinden innerhalb der schulergänzenden Tagesstrukturen weiter stärken zu können. Während gewisse Kinder, kaum genug kriegen können von der Betriebigkeit des Hortes, leiden andere unter dem ständigen Tumult. Insofern braucht es auch die Absprachen zwischen Hort, Kind, Schule und Eltern, um den Besuch der schulergänzenden Tagesstrukturen auf die Bedürfnisse des Kindes abzustimmen. Letztlich liegt es auch in der Verantwortung der Eltern, abzuschätzen ob eine sehr ausgedehnte Beanspruchung der schulergänzenden Tagesstrukturen den Bedürfnissen des eigenen Kindes entspricht.

Wie das Kapitel 2.2.3 zudem zeigt, handelt es sich bei Wohlbefinden nicht um einen Endzustand, sondern um die situative Beurteilung des persönlichen Kontexts. Mit der Entwicklung eines Kinder, wandeln sich auch fortlaufend seine Bedürfnisse. Insofern wird der Hort mit sich stetig wandelnden Ansprüchen konfrontiert. Es scheint folglich unvermeidbar, dass die schulergänzenden Tagesstrukturen die Bedürfnisse der Kinder nicht immer vollumfänglich stillen können. Wie die Ergebnisse der Gruppenwerkstätte zeigen, gelingt es dem Hort bereits in vielen Belangen, adäquat auf die Kinder einzugehen. Gleichwohl zeichnet sich hinsichtlich der verschiedenen Bedürfniskategorien immer auch ein gewisses Verbesserungspotenzial ab.

5.3 Methodenkritik

Bei der Betrachtung der Wortwolke (Kapitel 4.1) fällt auf, dass sich die Kinder in ihren Aussagen stark auf die definierten Bedürfnisse (Kapitel 2.2.2) beziehen. So lässt sich das präsente Schlagworte «spielen» dem Grundbedürfnis nach entwicklungsgerechten Erfahrungen zuweisen. Die Präsenz des Wortes «Betreuer/-innen» zeigt die hohe Bedeutung tragfähiger Beziehungen. Der grosse Stellenwert des körperlichen Wohlbefindens spiegelt sich in den prominent vertretenen Begriffen «essen» und «ausruhen» wieder. Während das Wort präsente Wort «Regeln» das Bedürfnis nach Grenzen und Strukturen vertritt, lässt sich der Ausdruck «Gruppe» als repräsentativ für das Bedürfnis nach Zugehörigkeit erachten. Es lässt sich somit vermuten, dass sich die definierten Bedürfnisse (orientiert an Largo (2019) und Brazelton & Greenspan (2012)) zu einem hohen Mass mit den tatsächlichen Bedürfnissen der Kinder

überschneiden. An dieser Stelle liesse sich jedoch auch einwenden, dass die Präsenz der genannten Schlagwörter ausschliesslich durch die Gesprächsanlage provoziert wurde.

Allerdings sind in der Wortwolke durchaus auch Begriffe repräsentiert, welche sich nicht mit den vorgegebenen Gesprächsimpulsen erklären lassen. So wurde in beiden Gruppen auffällig viel über das Geburtstagsritual diskutiert oder über die Möglichkeit gesprochen, dass Computer oder Haustiere im Hort Einzug halten sollten. Daraus lässt sich ableiten, dass die Kinder im Rahmen der Gruppenwerkstatt durchaus auch ihre eigenen Schwerpunkte setzen konnten und die definierten Grundbedürfnisse auch in der Wahrnehmung der Kinder als äusserts relevant erachtet werden.

Zweifelsohne wurden die Kinder durch den Aufbau der Gruppenwerkstatt jedoch beeinflusst. Um der Beantwortung der Ausgangsfrage zu dienen, lag der Fokus der Diskussionsphase stark auf den vorgegebenen Bedürfniskategorien. Die Kinder hatten im Rahmen der Kreativaufgabe die Möglichkeit, eigenen Schwerpunkte zu setzen. Hingegen war die Stossrichtung der Gruppendiskussion durch die Thesen und Bildimpulse relativ klar vorgegeben. Möglicherweise hätten die Probanden im Laufe eines unstrukturierten Gesprächs einen anderen Fokus gelegt, wodurch die Kernanliegen der Kinder noch authentischer zu Tage getreten wären. Zu Gunsten der Kodierbarkeit musste von einer freien Form der Diskussion jedoch abgesehen werden.

Die Aussagekraft der Datenerhebung leidet zudem unter der stark begrenzten Probandenanzahl. Weil jeder Hort lediglich durch zwei Kinder vertreten war, wurde zudem darauf verzichtet, die Daten spezifisch für die einzelnen Horte auszuwerten. Dadurch konnten die Ergebnisse nur global für alle Horte interpretiert werde. Demzufolge wurden auch die Handlungsempfehlungen für die schulergänzenden Tagesstrukturen sehr allgemein formuliert, ohne zu
berücksichtigen, dass diese punktuell allenfalls schon umgesetzt werden. Um ein umfangreicheres Bild zu erhalten, inwiefern der Hort die Bedürfnisse der Kinder abzudecken vermag, bedürfte es folglich einer umfassenderen Untersuchung. Durch die ergänzende Erhebung quantitativer Daten (z.B. durch einen Fragebogen) oder den zusätzlichen Einbezug der Eltern, liesse
sich die Ausgangsfrage somit noch ganzheitlicher beantworten.

Zudem bestehen auch Unsicherheiten hinsichtlich der Interpretation der erhobenen Daten. Wie lässt sich der Umfang der Bedürfnisbefriedigung skalieren, wenn die Aussagen der Kinder je zur Hälfte positiv respektive negativ sind? Lässt sich dadurch darauf schliessen, dass der Hort grundsätzlich den Bedürfnissen gerecht wird oder wird dies durch die beträchtliche Anzahl kritischer Voten negiert? Auch hier wären weitere Forschungsbemühungen nötig, um den Grad an Bedürfnisbefriedigung verlässlicher bestimmen zu können.

Das Setting der Gruppenwerkstatt wurde bewusst so ausgerichtet wurde, dass die Probanden eine möglichst natürliche und gelöste Gesprächsatmosphäre vorfanden. Dennoch lässt sich nicht ausschliessen, dass die Kinder in ihren Aussagen vom Gesprächskontext beeinflusst wurden. Schliesslich wurde die Gruppenwerkstatt von einer Lehrperson geleitet und fand in einem Schulhaus statt. Zudem kannten sich die Kinder untereinander teils gar nicht oder nur flüchtig. Somit lässt sich annehmen, dass der Effekt der sozialen Erwünschtheit einen gewissen Einfluss auf die Diskussion nahm.

5 Schlusswort und Ausblick

Den schulergänzenden Tagesstrukturen der Volksschule Kriens gelingt es recht umfassend, den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden. Alle untersuchten Bedürfnisbereiche finden im Hortalltag bereits Beachtung. Ein Grossteil der Kinder besucht den Hort gerne und fühlt sich akzeptiert und gut eingebunden.

Die Teilnehmenden der Gruppenwerkstatt benannten in gewissen Bereichen jedoch auch Verbesserungspotenzial. Vier Punkte nahmen in der Diskussion einen besonders hohen Stellenwert ein, weshalb sie hier noch einmal übersichtshalber zusammengestellt werden.

- Die Kinder wünschen sich mehr Raum zur Erholung. Ruheräume sollen durch ihre Gestaltung zum Entspannen und Runterfahren anregen. Zudem wünschen sich die Kinder, dass die Betreuer/-innen konsequent dafür sorgen, dass in diesen Zonen eine ruhige, angenehme Atmosphäre herrscht.
- 2. Die älteren Kinder (ca. ab 10 Jahren) wünschen sich, dass das Spiel- & Betreuungsangebot stärker auf sie ausgerichtet wird. Gemäss ihrer Wahrnehmung lastet die Aufmerksamkeit des Hortpersonals stark auf den jüngeren Kindern und die Spiele richten sich mehr an Kleinere.

- 3. Die Kinder legen viel Wert auf Mitspracherecht und Partizipation. Es ist ihnen wichtig, dass ihre Meinung hinsichtlich ihres Bewegungsradius, der Essenswahl, Ausflügen & Aktivitäten und der Ausgestaltung des Hortes angehört und berücksichtigt wird.
- 4. Die Kinder möchten enge Beziehungen zu den Betreuungspersonen und innerhalb ihrer Peer-group eingehen. Die Betreuer/-innen müssen folglich genügend Ressourcen haben, um feinfühlig, geduldig und zugewandt auf die Kinder einzugehen. Gleichzeitig sollen sie Regeln und Abmachungen verlässlich und transparent durchsetzen. Bezüglich der Hortgemeinschaft ist eine ausgewogene Altersdurchmischung anzustreben. Die Kinder profitieren zudem davon, wenn die Fluktuationsrate im Betreuungsteam und innerhalb der Kinderschar möglichst klein gehalten wird.

Die Datenerhebung zeigte somit, dass sich die schulergänzenden Tagesstrukturen auf einem guten Weg befinden, welchen es weiter zu verfolgen gilt. Darüber hinaus lieferte sie auch Impulse, wie sich die Horte noch besser auf die kindlichen Bedürfnisse ausrichten können. Ähnlich wie die Kinder, befinden sich auch die schulergänzenden Tagesstrukturen in einem stetigen Entwicklungsprozess. Aufgrund der Angliederung der Horte an die VSK hat sich in den letzten Jahren bereits Vieles bewegt. Aktuell sehen sich die Tagesstrukturen mit einer stark wachsenden Nachfrage konfrontiert, weshalb sie sich auch künftig stetig wandeln werden. Gewisse Standorte werden aufgelöst und halten Einzug in neue Räumlichkeiten. Andere Horte werden ebenfalls nach Wegen suchen, um ihre Angebote bedarfsgerecht auszubauen. Auch die Corona-Pandemie hat den schulergänzenden Tagesstrukturen viel Flexibilität abverlangt und sie zu einigen Anpassungen gezwungen.

Lässt man den Blick in die Zukunft schweifen, so werden sich Schul- und Betreuungselemente verstärkt miteinander verzahnen. Die VSK möchte sich zunehmend hin zur Bildungslandschaft entwickeln. Für die Schule und den Hort birgt dies ein enormes Entwicklungspotenzial und ermöglicht dereinst gar die Schaffung ganzheitlicher Tagesschulen. Gleichwohl sehen sich Schule und Hort dadurch auch mit grossen Herausforderungen konfrontiert.

Analog zur kindlichen Entwicklung, durchlaufen auch die Horte rasante Entwicklungsschübe, krisenhafte Situationen und Phasen der Stagnation. Insofern tragen alle Beteiligten der schulergänzenden Tagesstrukturen eine hohe Verantwortung. Die durchgeführten Gruppendiskussionen zeigten eindrücklich auf, wie wichtig der Hort für die Kinder ist und wie stark sie sich mit

der Thematik identifizieren. Die Horte prägen die kindliche Lebenswelt massgeblich mit und übernehmen damit eine eminent wichtige Aufgabe.

«Der Mensch ist nicht allein auf der Welt, die ganze Aussenwelt ist Gegenstand seines Erkennens und Mittel zu seiner Entwicklung und Ausbildung.» Es lohnt sich an dieser Stelle, Friederich Fröbels Zitat (Schradi 2012) erneut aufzugreifen. Denn es führt uns vor Augen, wie sehr Schule und Hort in der Verantwortung stehen, die Aussenwelt im Sinne der Kinder zu gestalten. Die Mitarbeitenden der schulergänzenden Tagesstrukturen geben jeden Tag ihr Bestes, um die Kinder in ihrer Entwicklung zu fördern. Die vorliegende Arbeit zeigt auch, wie komplex und anspruchsvoll diese Aufgabe ist.

Es gilt in Zukunft, die Synergien zwischen Hort & Schule verstärkt zu nutzen, um die Bildung der Kinder noch ganzheitlicher zu gestalten. Wie Fröbel bereits im 19.Jahrhundert forderte, sollten «Arbeit, Spiel und Unterricht ein ungestücktes Lebensganzes sein» (Schradi 2012).

Insofern stehen Schule und Hort in der Pflicht, enger zusammenzurücken, um die Lebenswelt der Kinder gemeinsam gestalten zu können: Im Sinne der kindlichen Bedürfnisse, zur Förderung des Wohlbefindens – vor allem aber einfach für das Kind.

6 Quellenverzeichnis

Anderes, Benedikt. 2021. «Die Gemeinde Kriens in Zahlen», letzter Zugriff: 11.02.2021. https://www.stadt-kriens.ch/ueber-kriens/in-zahlen.page/552.

Andresen Sabine und Stefanie Albus. 2009. *Bedürfnisse von Kindern: Befunde und Schlussfolgerungen aus der Kindheitsforschung.* Bielefeld: Universität Bielefeld.

Bauer, Tobias und Karin Müller Kucera, 2000. *Volkswirtschaftlicher Nutzen von Kindertages-stätten: Welchen Nutzen lösen die privaten und städtischen Kindertagesstätten in der Stadt Zürich aus?* Bern: Büro für Arbeits- und Sozialpolitische Studien.

Begnalio, Claudia et al. 2017. *Richtlinien für Tagesstrukturen zur Betreuung von Kindern im Kindergarten- und Primarschulalter: Kibesuisse.* Zürich: Verband Kinderbetreuung Schweiz.

Berrut, Sylvan, Andrea Mosimann und Maroussia Nicolet-dit-Félix, 2019. Erhebung zu Familien und Generationen 2018 : Erste Ergebnisse. Neuchâtel : Bundesamt für Statistik.

Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2017. *Die Tagesschule – von der Idee bis zur Einführung.* Publikation des VSA, Letzter Zugriff 12.02.2021 file://c:/temp/tagesschule_broschuere.pdf

Brazelton, Thomas Berry und Stanley Greenspan. 2002. *Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern: Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein.* Weinheim und Basel: Beltz.

Bremer Helmut. 2004. «Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt.» In *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*, hrsg. v. Michael Vester, Heiko Geiling u. Andrea Lange-Vester, 134-175. Münster: LIT Verlag.

Brückel, Frank, Reto Kuster, Luzia Annen und Susanna Larcher. 2017. *Qualität in Tagesschulen/ Tagesstrukturen (QuinTaS)*. Bern: hep Verlag.

Dach, Andrea, Susanne Stern, Stephanie Schwab Cammarano, Tony Reyhanloo, Thomas von

Stokar und Doris Edelmann. 2018. *Nationales Programm zur Prävention und Bekämpfung von Armut: Ergebnisse aus den geförderten Projekten im Handlungsfeld Bildungschancen – Synthesebericht.* Bern: Bundesamt für Sozialversicherungen.

Deci, Edward und Ryan, Richard, 1995. "Human autonomy: The basis for true self-esteem." In *Efficacy, agency, and self-esteem.* Hrsg. v. Michael Kernis, 31-49. New York: Plenum Press.

Dresing, Thorsten und Thorsten Pehl, 2011. *Praxisbuch Transkription –Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende.* Marburg: Eigenverlag.

EDK, 2018. Familienergänzende Kinderbetreuung: Gemeinsame Erklärung der EDK und der SODK vom 21. Juni 2018. Letzter Zugriff: 12.02.2021. file:///c:/temp/pb_erkl2018_kinderbetreuung_d.pdf.

Einwohnerratssitzung Kriens, 2008. *Protokoll Nr.8*, Letzter Zugriff 12.02.2021, https://www.einwohnerrat-kriens.ch/public/upload/assets/7858/2008-05-15%20ER-Protokoll%20Nr.%208.pdf.

Ermert Kaufmann, Claudia, Caroline Knupfer, Jürg Krummenacher, Viviane Marti, Heidi Simoni Kathrin und Barbara Zatti. 2008. *Familien- und schulergänzende Kinderbetreuung: Eine Bestandesaufnahme der Eidg. Koordinationskommission für Familienfragen EKFF.* Bern: EKFF.

Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2009. *Tagesschule: Leitfaden zur Einführung und Umsetzung.* Bern: Stämpfli Publikationen.

Frei, Lukas, Wim Nieuwenboom und Marianne Schüpbach. 2018. *Tagesschulen: Ein Überblick*. Wiesbaden: Springer.

Fröbel, Friedrich. 1840. *Entwurf eines Planes zur Begründung und Ausführung eines Kinder-Gartens.* Illmenau: Trommsdorff.

Glaus, Christian. 2017. «Krienser Horte werden Teil der Schule.» 1.Dez., letzter Zugriff: 11.02.2021. https://www.luzernerzeitung.ch/zentralschweiz/luzern/kriens-krienser-horte-werden-teil-der-schule-ld.94549.

Grawe, Klaus. 2004. «Bedürfnisbefriedigung und psychische Gesundheit». In *Neuropsychothe-rapie.* Hrsg. v. Klaus Grawe, 183-362. Göttingen: Hogrefe.

Gschwend, Eva, Susanne Stern, Diego Medici, Alain Schönenberger und Alexandra Kis. 2015. *Schulergänzende Betreuung aus Eltern- und Kindersicht: Forschungsbericht.* Bern: Eidgenössischen Koordinationskommission für Familienfragen EKFF.

Hascher, Tina. 2004. Wohlbefinden in der Schule. Münster: Waxmann.

Herzog, Walter. 2009. «Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen – ein Konflikt mit der Politik» in *Pädagogische Ansprüche an die Tagesschule*, hrsg. v. Walter Herzog und Marianne Schüpbach. Bern: Haupt.

Hoch, Nadine. 2019. *Qualitätssteuerung der institutionellen Kinderbetreuung: Ein Flickenteppich mit Folgen – Policy Brief.* Bern: Eidgenössische Kommission für Familienfragen EKFF.

Holtappels, Günter. 2014. *Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven.* Weinheim: Beltz Juventa.

Jacobs Foundation. 2016. *So entstehen erfolgreiche Bildungslandschaften — ein Zwischenbericht.* Zürich: Blyss.

Kanton Luzern, 2020. *Gesetz über die Volksschulbildung.* Letzter Zugriff 12.02.2021. https://srl.lu.ch/app/de/texts_of_law/400a/versions/3607.

Kaysel, Roger. 1996. Zur Entwicklung des Lern- und Beschäftigungsspiels. Pestalozzi – Fröbel – Montessori. Spielen – Gestalten – Lernen: Ein Beitrag zur Entwicklungs- und Wirkungsgeschichte des Lern- und Beschäftigungsspiels in Elternhaus, Kindergarten und Schule. Zum 250. Geburtstag von Johann Heinrich Pestalozzi. Baden: Schweizer Kindermuseum.

Lanfranchi, Andrea. 2002. «Schulerfolg von Migrationskindern» in *Schule und Gesellschaft Band 28*. hrsg. v. Franz Hamburger, Marianne Horstkernper, Wolfgang Melzer und Klaus-Jürgen Tillmann. Wiesbaden: Springer.

Lanfranchi, Andrea. 2010. «Familienergänzende Betreuung». In *Frühkindliche Bildung, Betreu- ung und Erziehung: Was kann die Schweiz lernen?* hrsg. v. Margrit Stamm und Doris Edelmann, 97-121. Bern: Haupt.

Largo, Remo. 2019. *Kinderjahre: Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung.* München: Piper.

Maslow, Abraham. 1954. Motivation and Personality. New York: Harper.

Mayring, Philipp (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse* [28 Absätze]. Forum Qualitative Sozial-forschung, 1(2), Art. 20. Letzter Zugriff 19.02.21: https://docplayer.org/3323944-Qualitative-inhaltsanalyse-philipp-mayring.html.

Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, 12. überarbeitete Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.

Nentwig-Gesemann, Iris, Bastian Walther und Minste Thedinga. 2017. *Kita-Qualität aus Kindersicht: Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung.*Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration.

Ospelt-Geiger, Barbara. 2013. *Gesamtkonzept Tagesschule in Liechtenstein*. Schulamt Fürstentum Liechtenstein.

Rellstab, Ursula. 2016. Bern: Wege von Tagesstrukturen zu Tagesschulen: Ein Dossier mit Beispielenund Vorschlägen. Bern: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften.

Robert Bosch Stiftung, 2012. *Starke Kinder – Starke Familie: Wohlbefinden von Kindern in Städten und Gemeinden.* Stuttgart: Robert Bosch Stiftung GmbH.

Schradi, Mirjam. 2012. «Zitate von Friedrich Fröbel». Letzter Zugriff: 19.02.21. https://www.friedrich-froebel-online.de/.

Schüpbach, Marianne. 2018. «Was ist eine Tagesschule? - Eine historische Herleitung der Zeitorganisation an Schulen und eine begriffliche Klärung.» In *Tagesschulen: Ein Überblick*, 15-27. hrsg. v. Marianne Schüpbach, Lukas Frei und Wim Nieuwenboom. Wiesbaden: Springer.

Schwab, Cammarano, Stephanie, Susanne Stern und Donald Sigrist, 2015. *Schulergänzende Betreuung aus Eltern- und Kindersicht.* Bern: Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen EKFF.

Seiler, Corina und Heidi Simoni, 2012. *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreu- ung und Erziehung in der Schweiz.* Bern: Schweizerische Unesco-Kommission.

Stadt Luzern. 2008. *Qualitätsstandards für schul- und familienergänzende Tagesstrukturen.* Letzter Zugriff 16.02.21 https://www.stadtluzern.ch/_docn/664660/Qualitatsstandards-Horte 2008.pdf

Vincent, Charles. 2007. *Schulergänzende Betreuung: Orientierungs- und Umsetzungshilfe.* Luzern: Schule mit Zukunft / Diensstelle Volksschulbildung (DVS).

Vogl, Susanne.2005. *Gruppendiskussionen mit Kindern: Methodische und methodologische Besonderheiten*. In ZA-Information / Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung, 57, 28-60. Leibniz: Gesis.

Volksschule Kriens, 2019. Pädagogischer Orientierungsrahmen. Kriens: VSK. Online abrufbar unter: https://www.volksschule-kriens.ch/public/upload/assets/20971/P%C3%A4dagogischer%20Orientierungsrahmen.pdf

WHO, 2019. *Psychische Gesundheit – Faktenblatt*. Letzter Zugriff 16.02.2021: https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/404853/MNH_FactSheet_DE.pdf.

Zemp, Timo. 2021. Offizielle Homepage der Volksschule Kriens, letzter Zugriff: 11.02.2021. https://www.volksschule-kriens.ch/.

7. Anhang

-	Leitfaden zur Durchführung der Gruppenwerkstatt	S.58
-	Grundreize der Gruppenwerkstatt: Bildmaterial und Thesen	S.61
-	Fotos des Werkstattsettings und der Gruppenplakate	S.68
-	Elternbrief mit Einverständniserklärung	S.71
-	Kodierleitfaden	S.72

Leitfaden zur Durchführung der Gruppenwerkstatt

Ausgangslage:

Die nachfolgende Zusammenstellung dient als Grundlage und Leitfaden bei der Durchführung der Datenerhebung. Eine theoriegestützte Schilderung der Forschungsmethode und eine forschungsbasierte Herleitung der kindlichen Grundbedürfnisse befinden sich in der eigentlichen MAS-Arbeit.

Kriens bietet für alle Lernenden schulergänzende Tagesstrukturen an sechs Standorten an. Diese «Horte» können auf freiwilliger Basis genutzt werden. Alle Hortleitenden wurden darum gebeten, zwei Kinder für die Teilnahme an einer Gruppenwerkstatt zu gewinnen. Die Eltern wurden via Elternbrief über das Vorhaben informiert und um eine Einverständniserklärung gebeten.

Eckdaten:

Termine: Mi, 23.September und Do, 24.September (14.00 bis 16.00 Uhr)

Ort: «KiZ»-Raum, Grossfeld Kriens (Heller, freundlicher Aufenthaltsraum)

<u>Teilnehmende Kinder:</u> Voraussichtlich je 6 Kinder aus jeweils 3 verschiedenen Horten

Organisatorisches: Die Gruppenwerkstätte werden videographiert. Die Einverständniser-

klärung der Eltern wurde vorgängig eingeholt. Der Raum wird freundlich hergerichtet. Die Teilnehmenden werden von den Eltern,

den Hortleitenden oder mir zum Gebäude begleitet.

Ablauf der Gruppenwerkstatt

Begrüssung (5 Min.)

Die Kinder werden von der Werkstattsleiterin begrüsst und nehmen Platz. Sie sitzen dabei in ausreichendem Abstand voneinander. Die Werkstattsleiterin erklärt den Kindern Folgendes:

« Ich heisse Franziska Wyss und arbeite hier im Grossfeld als Klassenlehrerin einer 4.Klasse. Ich besuche nebenbei auch noch selbst die Schule und arbeite deshalb gerade an einem Projekt. Dabei möchte ich mehr über die Horte herausfinden und natürlich auch über die Kinder, welche den Hort besuchen. Damit das gelingt, habe ich euch heute zu einer Gruppenwerkstatt

eingeladen. Was das genau ist, werdet ihr jetzt dann gleich sehen. Ich werde euch alles genau erklären und bin gespannt, was ihr mir alles über den Hort erzählt. Während wir zusammen an der Gruppenwerkstatt arbeiten, werdet ihr gefilmt. Die Filmaufnahmen brauche ich nur für mein Projekt, so dass ich mich genau daran erinnern kann, was ihr erzählt habt. Am besten beachtet ihr die Kamera & das Mikrofon gar nicht. Jetzt kann es auch schon los gehen. Wir starten gleich mal mit einer Vorstellungsrunde»:

Warming-up (ca. 15 Min)

Auf einem Tisch liegen viele verschiedene Bilder (von versch. Sportarten, Landschaften, Schulfächern, Tieren, Ferienorten, Stars, TV-Helden etc.). Jedes Kind legt sich auf drei Bilder fest und markiert diese mit einem Wendeplättchen. Die Werkstattsleiterin (Franziska Wyss) tut dies ebenfalls und beginnt dann mit der Vorstellungsrunde. Sie nennt ihren Namen und erzählt, weshalb sie die drei Bilder gewählt hat. Die Kinder stellen sich der Reihe nach in gleicher Weise vor.

Gruppendiskussion (ca.40 Min)

Die Gruppendiskussion orientiert sich an den kindlichen Grundbedürfnissen. Jene werden im Theorieteil ausführlich beschrieben und basieren massgeblich auf Brazelton & Greenspan (2002). Die Bedürfnisse werden für die Diskussion mit sechs Bildern symbolisiert. Die Bilder werden schrittweise zum Gegenstand der Diskussion und gemeinsam mit einer entsprechenden These als Diskussionsreiz eingeführt.

Beispiel: Bild (A3-Plakat) zu *entwicklungsgerechten Erfahrungen* (Auf dem Bild sind Kinder zu sehen, welche basteln, klettern, etwas bauen...)

Das Bild wird den Kindern gezeigt und von der Werkstattsleiterin folgendermassen kommentiert:

«Kinder wollen verschiedene Sachen ausprobieren und möchten verschiedene Erfahrungen sammeln. Deshalb muss der Hort dafür sorgen, dass Kinder viele Möglichkeiten haben, zu spielen, zu basteln, Sport zu treiben und Neues auszuprobieren. Wie gut könnt ihr das in eurem Hort?»

In gleicher Weise wird schrittweise mit fünf anderen Bildern fortgefahren, welche sich auf die weiteren Bedürfnisse beziehen (Beständige Beziehungen & Geborgenheit / Körperliches Wohlbefinden/ Individuelle Entfaltung/ Sicherheit, Grenzen & Strukturen/ Zugehörigkeit & Gemeinschaft).

Jedes Bild wird mit einer kurzen These kommentiert, welche gemeinsam mit dem Bild als Grundreiz dient. (vgl. Anhang, S.62). Im Anschluss an jede These sollen die Kinder frei diskutieren können und ihre Meinung äussern. Die Werkstattsleiterin greift nur noch bei grundlegenden Verständnisfragen ein und hört ansonsten lediglich zu.

→ Pause (10 Min) → Getränke, Spielangebote, Zvieri

<u>Collage (ca.40 Min für die Erarbeitung + 10 Min. für die Präsentation)</u>

Die Gruppe erhält ein grosses Blatt, Filzstifte, Neocolor, Buntstifte und viele verschiedene Zeitschriften. Sie sollen während rund 40 Minuten darauf gemeinsam ihren «Traumhort» gestalten. Wie würde ein Hort aussehen, wenn die Kinder dessen Bau und Struktur bestimmen könnten? Die letzten 10 Minuten sollen die Kinder das entstandene Werk gemeinsam vorstellen (resp. kommentieren). Falls die Kinder nicht spontan darauf eingehen, wird nachgefragt, welche Kriterien des Traumhorts bereits jetzt erfüllt würden und welche Punkte im bestehenden Hort am dringendsten angepasst werden müssten.

Abschluss (ca. 5.Min)

Die teilnehmenden Kinder geben ein Feedback zur Gruppenwerkstatt, kriegen ein kleines Dankeschön und werden verabschiedet.

Grundreize: Bildersammlung fürs Warming-Up (Original-Bildgrösse je A6)



These 1:

«Kinder wollen verschiedene Sachen ausprobieren und möchten verschiedene Erfahrungen sammeln. Deshalb muss der Hort dafür sorgen, dass Kinder viele Möglichkeiten haben, zu spielen, zu basteln, Sport zu treiben und Neues auszuprobieren. Wie gut könnt ihr das in eurem Hort?»



These 2:

«Kinder wünschen sich nette, geduldige Betreuer und Betreuerinnen, welche ihnen zuhören und auf sie eingehen. Kinder wollen mit den Erwachsenen Spass haben, von ihnen verstanden werden und sich in schwierigen Situationen auf sie verlassen können. Wie würdet ihr euer Verhältnis mit den Betreuern und Betreuerinnen im Hort beschreiben?»



These 3

«Kinder sollen sich im Hort körperlich wohlfühlen. Deshalb muss der Hort für leckeres und gesundes Essen sorgen. Zudem ist es wichtig, dass es im Hort nicht zu laut ist und sich die Kinder, je nach Bedürfnis, erholen oder austoben können. Wie gut gelingt das in eurem Hort?»



These 4:

"Kinder möchten sich im Hort sicher fühlen und wissen, was von ihnen verlangt wird. Im Hort müssen deshalb klare Regeln gelten. Es muss dafür gesorgt werden, dass diese eingehalten werden und alle Kinder sich wohl und fair behandelt fühlen. Klappt das in eurem Hort?



These 5

«Jedes Kind ist einzigartig und bringt ganz bestimmte Interessen und Bedürfnisse mit. Bedürfnisse sind Sachen, die du brauchst, damit es dir gut geht. Der Hort akzeptiert jedes Kind mit seinem eigenen Charakter und ermöglicht, dass Kinder ihre Stärken und ihre Selbstständigkeit ausbauen können. Die Kinder müssen sich im Hort nicht verstellen und sollen auch gewisse Dinge mitbestimmen können.»

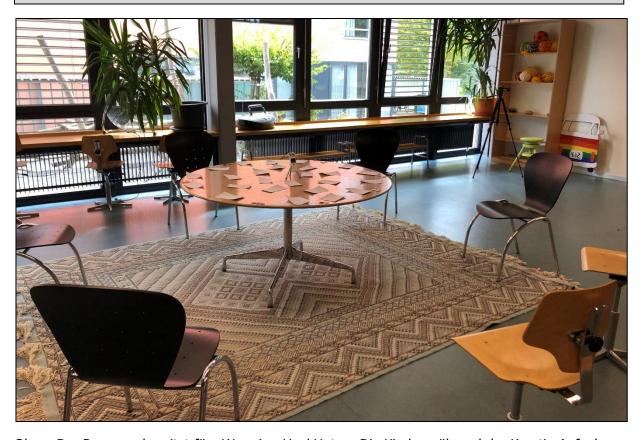


These 6

«Kinder brauchen Freundschaften und möchten sich in einer Gruppe wohlfühlen. Der Hort muss dafür sorgen, dass alle Kinder Anschluss finden, Kontakte knüpfen können und sich innerhalb der Hortgruppe akzeptiert und angenommen fühlen. Trifft das auf euren Hort zu?»



Fotos des Werkstattsettings und der entstandenen Traumhortplakate

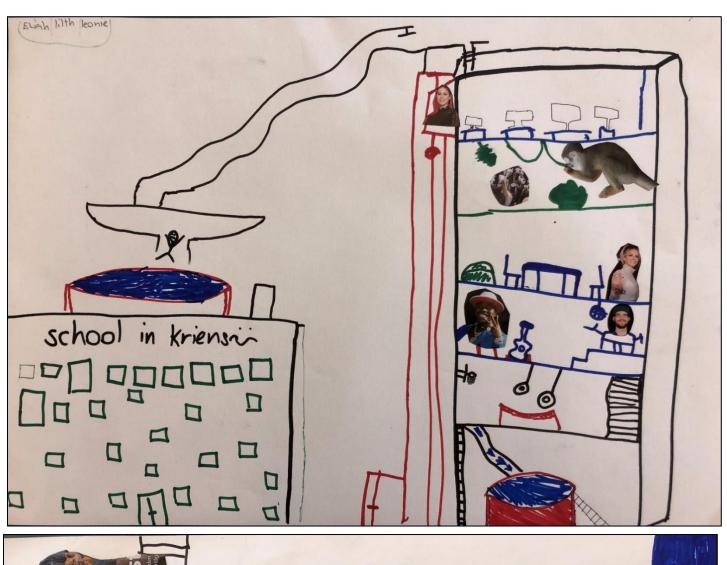


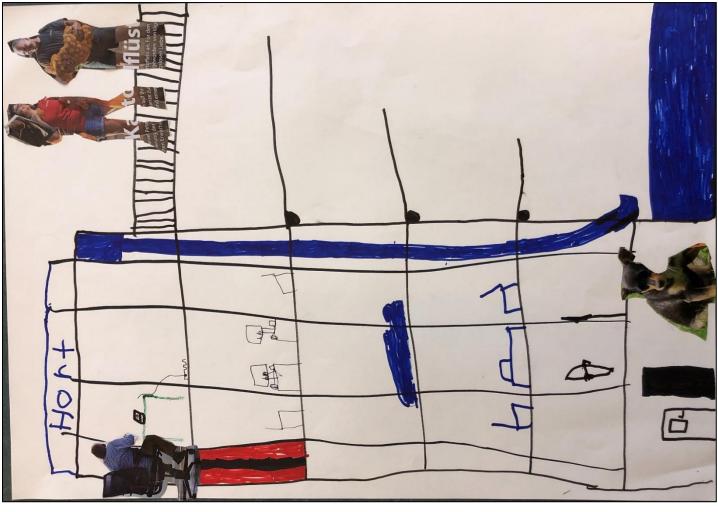
Oben: Der Raum vorbereitet fürs Warming-Up / Unten: Die Kinder während der Kreativ-Aufgabe



Die Ergebnisse der Kreativ-Aufgabe (Traumhortplakate – Original in A2-Format):











Liebe Eltern,

Ich arbeite als Klassenlehrerin an der Volksschule Kriens und absolviere derzeit eine Weiterbildung im Bereich Bildungsinnovation. Für meine Masterarbeit beschäftige ich mich mit den Bedürfnissen von Kindern innerhalb schulergänzender Tagestrukturen. Im Rahmen einer kleinen Datenerhebung suche ich nun einige Kinder, welche den Hort besuchen und während eines Gruppen-Workshops von ihren Erlebnissen und Wünschen berichten.

Ihr Kind hätte Interesse am Workshop mitzuwirken. Natürlich ist hierfür auch Ihr Einverständnis nötig. Die Gruppendiskussionen werden zu Forschungszwecken aufgezeichnet. Die Videodateien werden jedoch streng vertraulich behandelt, nicht publiziert und nur zu im Rahmen der Masterarbeit verwendet.

Es würde mich sehr freuen, wenn Ihr Kind am Gruppenworkshop teilnehmen kann. Ich bitte Sie deshalb, den untenstehenden Talon auszufüllen und an den Hort zu retournieren. Alternativ können Sie mir auch ein Foto oder einen Scan des Talons senden (franziska.wyss@volksschule-kriens.ch). Weitere Infos folgen demnächst.

Ich danke Ihnen für Ihre Mithilfe an meinem Projekt und grüsse Sie freundlich

Franziska Wyss



Der Workshop wird am **Mittwoch, 23.September** (14.00 bis 16.00 Uhr) <u>oder</u> am **Donnerstag, 24.September** (14.00 bis 16.00 Uhr) stattfinden. Für die Kinder des Donnerstags-Workshops entfällt folglich der Unterricht. Sollte ihr Kind nur an einem der beiden Daten mitwirken können, so vermerken Sie dies bitte entsprechend.



-	-
	V

Ich erkläre mich einverstanden, dass mein Kind am Gruppen-Workshop teilnimmt.

Vorname des Kindes:	Nachname:			
Alter des Kindes:	Name des Horts:			
Klassenlehrperson:				
Bemerkungen:				
Unterschrift eines Elternteils:				
Telefonnummer der Eltern:				

Kodierleitfaden (nach Mayring 2010) zur Auswertung der durchgeführten Gruppenwerkstätte

‡		
Kategorie (Code)	Definition	Ankerbeispiele / Zusätzliche Kodierregel (falls erforderlich)
A1: Positive Aussage bezüglich entwicklungsgerechter Erfahrungen → Bedürfnis wird gestillt	Die Aussage lässt darauf schliessen, dass der Hort den Kindern ermöglicht, entwicklungsgerechte Erfahrungen zu sammeln. Die Aussage bezieht sich positiv auf eine oder mehrere der folgenden Punkte¹: • Entwicklungsorientierte Zugänge • Angebot verschiedener Spiel-, Bewegungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten • Gebotene Unterstützung und Begleitung um den Hortalltag bewältigen zu können	-«Also bei uns können wir ganz viele verschiedene Sachen machen. Also wir können auf Bäumen klettern, auf einer Vogelschaukel spielen, auf Klettergerüsten sein und da haben wir so eine Hängematte, so gesagt und wir können auch Fussball spielen und mit anderen Bällen ein paar Sachen machen und wir können malen, irgendwelche Sachen basteln, Playmobil spielen.» (A1, Z.*156-160) -"Dort ist es sehr cool, wir gehen nach dem Mittag immer in die Turnhalle spielen und im Hort, wenn die anderen nachmittags Schule haben, und wir, also ein paar Kinder vom Hort noch im Hort sind, weil sie keine Schule haben, gehen wir auch sehr oft noch in die Turnhalle, und dort können wir uns austoben. (A2, Z.808-812)
A2: Neutrale Aussage bezüglich entwicklungsgerechter Erfahrungen → Keine Wertung bezüglich des Ausmasses an Bedürfnisbefriedigung	Die Aussage bezieht sich thematisch auf die oben genannten Punkte¹. Allerdings lässt sich aufgrund der Aussage nicht eindeutig ableiten, ob das Bedürfnis nach entwicklungsgerechten Erfahrungen dadurch befriedigt wird. Neutrale Formulierung oder nicht bewertender Wunsch	-«Also wir gehen nach draussen und wenn es schönes Wetter ist essen wir draussen Znüni. Oder am Freitag, diesen Freitag tun wir draussen am Mittag Hot Dog essen. Also wir gehen ganz viel raus. Wir tun ganz viele Sachen spielen.» (A2, Z.166-169)
A3: Negative Aussage bezüglich entwicklungsgerechter Erfahrungen → Das Bedürfnis wird nicht gestillt.	Die Aussage lässt darauf schliessen, dass es dem Hort (teilweise) nicht gelingt entwicklungsgerechte Erfahrungen zu ermöglichen. Die Aussage bezieht sich negativ auf eine oder mehrere der oben genannten Punkte¹.	 «Es gibt eigentlich auch noch einen anderen Pausenplatz, aber dort gehen wir eigentlich fast nie hin. Also ich weiss nicht wieso, aber auf diesem anderen Pausenplatz wäre es cooler, weil dort gibt es mehr Geräte, also da gibt es Schaukel und so." (A3, Z.800-803) -,Aber was ein bisschen blöd ist, beim Fussballplatz, der ist nur zwanzig Meter entfernt oder so, und das können sie auch im Fenster sehen, aber wir dürfen dort nicht hin. Es gibt auch keinen Grund dafür."(A3, Z.727-774)

*Z. entspricht der Zeilennummer im angehängten Transkript / **Alle Namen wurden geändert

Kategorie (Code)	Definition	Ankerbeispiele / >Zusätzliche Kodierregel (falls erforderlich)
B1: Positive Aussage bezüglich tragfähiger Beziehung und Geborgenheit → Bedürfnis wird gestillt	Die Aussage lässt darauf schliessen, dass es den Betreuer/innen im Hort gelingt, tragfähige Beziehungen aufzubauen und sich die Kinder im Hort geborgen fühlen. Die Aussage bezieht sich positiv auf eine oder mehrere der folgenden Punkte²: • Verhältnis zwischen Betreuer/in und Kind(ern) • Beständigkeit des Personals • Charaktereigenschaften einzelner Betreuer/innen	- «Also, ich glaube, dass die Hortleiter es sehr gut machen, man kann immer mit ihnen Spass haben, sie hören gut zu und sagen halt mal nein, wenn etwas zu gefährlich ist und schauen dann gut zu uns.» (B1, Z.213-216) -«Und sie spielen gerne mit den Kindern mit. Sie machen lustige Witze. Sie spielen auch viel draussen mit uns Fussball und ich finde sie mega nett.» (B1, Z.220-221)
B2: Neutrale Aussage bezüglich tragfähiger Beziehung und Geborgenheit → Keine Wertung bezüglich des Ausmasses an Bedürfnisbefriedigung	Die Aussage bezieht sich thematisch auf die oben genannten Punkte ² . Allerdings lässt sich aufgrund der Aussage nicht eindeutig ableiten, ob das Bedürfnis nach beständigen Beziehungen und Geborgenheit dadurch befriedigt wird. Neutrale Formulierung oder nicht bewertender Wunsch	- «Helena** war auch zwei oder eine Woche bei uns und hat immer, an einem Dienstag mit uns in der Bibliothek gegessen.» (B2, Z.259-260)
B3: Negative Aussage bezüglich beständiger Beziehung und Geborgenheit→ Das Bedürfnis wird nicht gestillt.	Die Aussage lässt darauf schliessen, dass es dem Hort (teilweise) nicht gelingt tragfähige Beziehungen zu pflegen und ein Gefühl der Geborgenheit zu vermitteln. Die Aussage bezieht sich negativ auf eine oder mehrere der oben genannten Punkte².	 «Bei uns sind sie nicht so gesprächig und sie spielen nicht so viel. Beim Znüni kann man manchmal mit ihnen ein bisschen reden, aber sonst sind sie meistens im Büro und machen etwas anderes.» (B3, 265-267) «Es gibt noch Marianne** und die habe ich gar nicht gerne, weil die ist halt manchmal böse und so zu mir - nicht nett.» (B3, Z.253-254)

Kategorie (Code)	Definition	Ankerbeispiele / >Zusätzliche Kodierregel (falls erforderlich)
C1: Positive Aussage bezüglich körperlichem Wohlbefinden → Bedürfnis wird gestillt	Die Aussage lässt darauf schliessen, dass es den Betreuer/innen im Hort gelingt, das körperliche Wohlbefinden der Kinder zu gewährleisten. Die Aussage bezieht sich positiv auf eine oder mehrere der folgenden Punkte³: • Qualität des Essens • Möglichkeit zur Erholung • Infrastruktur und Platzangebot	- «Also bei uns haben wir ein Bett und wenn man müde oder so, kann man dort schlafen. Weil es gibt ganz viele Leute, die wo sich krank fühlen und die Mutter nicht annimmt und dann …also sie tun uns helfen und sie geben uns heissen Tee. Und das Essen ist es sehr fein, weil wir durften mal auswählen, was man essen will und dann hat das eben Valerie** gekocht und das ist sehr cool und sie kocht auch sehr fein.» (C1, E1 Z.300-305) > Aussagen, welche sich auf das körperliche Wohlbefinden beziehen und dabei auch eine weitere Kategorie (z.B. Bewegungsmöglichkeiten → Entwicklungsgerechte Erfahrungen) betreffen, werden mit zwei Codes klassifiziert.
c2: Neutrale Aussage bezüglich körperlichem Wohlbefinden→ Keine Wertung bezüglich des Ausmasses an Bedürfnisbefriedigung	Die Aussage bezieht sich thematisch auf die oben genannten Punkte³. Allerdings lässt sich aufgrund der Aussage nicht eindeutig ableiten, ob das körperliche Wohlbefinden dadurch gefördert wird. Neutrale Formulierung oder nicht bewertender Wunsch	 «Wenn wir am Dienstag zum Beispiel Frühlingsrolle haben, und am Montag hatten wir zum Beispiel Reis, dann bekommen wir zusätzlich noch das von gestern.» (C2, Z.917-920)
c3: Negative Aussage bezüglich körperlichem Wohlbefinden→ Das Bedürfnis wird nicht gestillt.	Die Aussage lässt darauf schliessen, dass es dem Hort (teilweise) nicht gelingt, für das körperliche Wohlbefinden der Kinder zu sorgen. Die Aussage bezieht sich negativ auf eine oder mehrere der oben genannten Punkte³.	- «Und chillen bei uns in Feldmühle kann man nicht so gut ausruhen, es hat keinen Platz. Also der Hauptort, wo man kann spielen, ist so laut, sonst es ist halt sehr klein.» (C3, Z.296-298)

Kategorie (Code)	Definition	Ankerbeispiele / >Zusätzliche Kodierregel (falls erforderlich)
b1: Positive Aussage bezüglich Sicherheit, Grenzen und Strukturen → Bedürfnis wird gestillt	Die Aussage lässt darauf schliessen, dass es den Betreuer/innen im Hort gelingt, das kindliche Bedürfnis nach Sicherheit, Grenzen und Strukturen zu stillen Die Aussage bezieht sich positiv auf eine oder mehrere der folgenden Punkte ⁴ : • Klare, nachvollziehbare Regeln • Angemessene Reaktion auf grenzüberschreitendes Verhalten • Klare Strukturen & hinreichend Orientierung	- «Wir haben so Regeln, wir dürfen nicht rumschreien, wir dürfen die Sachen nicht rumwerfen und wir dürfen schlagen, also streiten. Und das klappt bei uns ja noch sehr gut, wir haben wenige Streite im Hort.» (D1, Z. 351-354)
D2: Neutrale Aussage bezüglich Sicherheit, Grenzen und Strukturen → Keine Wertung bezüglich des Ausmasses an Bedürfnisbefriedigung	Die Aussage bezieht sich thematisch auf die oben genannten Punkte ⁴ . Allerdings lässt sich aufgrund der Aussage nicht eindeutig ableiten, ob dem Bedürfnis nach Sicherheit, Grenzen und Strukturen angemessen Rechnung getragen wird. Neutrale Formulierung oder nicht bewertender Wunsch	 «Wenn sich ein Kind daneben verhält, dann kommt immer so eine erwachsene Person und dann machen wir wie so eine Runde, dass sie dann die Kinder fragt, was für Regeln wir haben» (D2, Z.1012-1014)
D3: Negative Aussage bezüglich Sicherheit, Grenzen und Strukturen → Das Bedürfnis wird nicht gestillt.	Die Aussage lässt darauf schliessen, dass es dem Hort (teilweise) nicht gelingt, für ein angemessenes Mass an Sicherheit, Grenzen und Strukturen zu sorgen. Die Aussage bezieht sich negativ auf eine oder mehrere der oben genannten Punkte ⁴ .	 «Bei uns im Hort gibt es einfach gar keine Regeln, deshalb verletzen sich viele und es wird viel gehauen. Also es gibt nicht mal eine Regel jetzt, dass man vor dem Znüni Händewaschen muss.» (D3, Z.380-382)

Kategorie (Code)	Definition	Ankerbeispiele / >Zusätzliche Kodierregel (falls erforderlich)
E1: Positive Aussage bezüglich individueller Entfaltung → Bedürfnis wird gestillt	Die Aussage lässt darauf schliessen, dass es den Betreuer/innen im Hort gelingt, das kindliche Bedürfnis nach individueller Entfaltung zu stillen Die Aussage bezieht sich positiv auf eine oder mehrere der folgenden Punkte ⁵ : • Jedes Kind wird mit all seinen Besonderheiten akzeptiert und angenommen en Die Kinder haben Mitspracherecht und werden zur Partizipation aufgefordert	- «Es gibt bei uns im Schülerhort so einen Wunschkasten, wo man einen Brief kann schreiben und dann in diesen Kasten reintun. Zum Beispiel wir wollen etwas als Essen. Und eine von meiner Klasse hat das schon mal gemacht und dann hat unser Koch das auch gemacht. Und das war voll gut und lecker.» (C1, E1, 438-441) > Aussagen, welche sich auf das Mitspracherecht beziehen und dabei auch eine weitere Kategorie betreffen (z.B. Qualität des Essens → Körperliches Wohlbefinden), werden mit zwei Codes Klassifiziert.
E2: Neutrale Aussage bezüglich individueller Entfaltung→ Keine Wertung bezüglich des Ausmasses an Bedürfnisbefriedigung	Die Aussage bezieht sich thematisch auf die oben genannten Punkte ⁵ . Allerdings lässt sich aufgrund der Aussage nicht eindeutig ableiten, ob dem Bedürfnis nach individueller Entfaltung angemessen Rechnung getragen wird. Neutrale Formulierung oder nicht bewertender Wunsch	 Und früher hat man eben etwas Süsses bekommen und man hat auch für die Kinder etwas mitgebracht, wenn man will. Aber jetzt tun sie nur singen, weil sie finden es halt unfair wenn nur dieses Kind, das Geburtstag hat, etwas Süsses bekommt und nicht die anderen.» (E2, 461-464)
E3: Negative Aussage bezüglich individueller Entfaltung→ Das Bedürfnis wird nicht gestillt.	Die Aussage lässt darauf schliessen, dass es dem Hort (teilweise) nicht gelingt, für ein angemessenes Mass an Sicherheit, Grenzen und Strukturen zu sorgen. Die Aussage bezieht sich negativ auf eine oder mehrere der oben genannten Punkte ⁵ .	 «Also bei uns beim Mittwochnachmittag tun die Erwachsenen immer entscheiden, was wir machen und ich fände cool, wenn die Kinder auch mal mitbestimmen könnten, was wir machen.» (E3, Z.1078-1080)

*Z. entspricht der Zeilennummer im angehängten Transkript / **Alle Namen wurden geändert

Urheberschaftsbestätigung

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Arbeit von mir eigenständig verfasst wurde und keine anderen als die von mir angegebenen Hilfsmittel verwendet wurden.

Alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken oder aus eigenen, von mir bereits einmal als Leistungsnachweis oder Prüfungsarbeit eingereichten Arbeiten dem Wortlaut oder dem Sinn nach übernommen wurden, sind mit Angaben der Quellen als Zitate bzw. Paraphrasen gekennzeichnet.

Ich nehme zur Kenntnis,

- dass Arbeiten, die unter Beizug unerlaubter Hilfsmittel entstanden sind, und insbesondere fremde Textteile ohne entsprechenden Herkunftsnachweis enthalten, als "nicht bestanden" bewertet und ungültig erklärt werden.
- dass unredliches Verhalten bei Leistungskontrollen und unredliche Verwendung fremder Arbeitsergebnisse ohne Quellenangabe als Disziplinarverstoss gelten und zur Anordnung einer Disziplinarmassnahme führen können (vgl. §§ 8 ff. Verordnung zum Fachhochschulgesetz).

Wyss Franziska			
Name Vorname	,		
Luzern, 04.03.2021	FWyss		