



Manja Plehn (Hrsg.)

Qualität in Ganztag, Hort und Schulkindbetreuung

GRUNDLAGEN
zum Leiten, Führen, Managen

Mit einem Vorwort von Rainer Strätz

und Beiträgen von Oggi Enderlein, Sibylle Fischer,
Ulrike Glöckner, Martin Haendl, Beate Martin,
Frauke Mingerzahn, Manja Plehn,
Reinhard Joachim Wabnitz, Ursula Winklhofer

HERDER 

FREIBURG · BASEL · WIEN



3. ergänzte und überarbeitete Auflage 2023
© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2019
Alle Rechte vorbehalten
www.herder.de

Gesamtgestaltung und Satz: Sabine Ufer, Leipzig

Herstellung: Graspo CZ, Zlin
Printed in the Czech Republik

ISBN (Print) 978-3-451-39440-9
ISBN E-Book (PDF) 978-3-451-82907-9
ISBN E-Book (PUB) 978-3-451-82906-2

Inhalt

Vorwort von Rainer Strätz	8
Einleitung von Manja Plehn	11

KAPITEL I

Begriffe, Forschung und Rahmenbedingungen

1. Horte und Formen der Ganztagschule: Begriffe, Eckdaten zu Nutzung und Personal, Entwicklungen (Manja Plehn)	16
1.1 Begriffe: Hort und Ganztagschule	16
1.2 Eckdaten zu Nutzung und Personal	25
1.3 Entwicklungen	27
2. Hort und Ganztagschule als formale und non-formale Bildungs-orte. Ein komplementäres Bildungsverständnis (Manja Plehn)	30
2.1 Ein komplementäres Bildungsverständnis für den „ganzen Tag“ ...	33
2.2 Zentrale Aufgaben non-formaler Bildungsorte sozial-pädagogisch konkretisiert	41
2.3 Herausforderungen und Empfehlungen	48
3. Qualität in Hort und Ganztagsgrundschule: Begriffsklärungen, Konzepte, Forschungsergebnisse (Manja Plehn)	54
3.1 Begriffsklärungen	55
3.2 Perspektiven auf Qualität	56
3.3 Rechtliche Rahmungen	56
3.4 Konzepte und Konzeptualisierungen von Qualität	58
3.5 Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen	65
3.6 Fazit und Erfordernisse	72
4. Rechtliche Grundlagen für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern nach dem Kinder- und Jugendhilferecht, insbesondere im Hort (Reinhard Joachim Wabnitz)	74
4.1 Internationales Recht	74
4.2 Bundesrecht	75
4.3 Landes-Ausführungsrecht zum SGB VIII	78
4.4 Kommunale Ebene	80

4.5 Trägerstrukturen und Finanzierung im Hortbereich	82
4.6 Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule	84
4.7 Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung	85
Exkurs: Aufsichtspflicht und Haftung in Horten nach dem BGB	87
5. Rechtliche Rahmenbedingungen in der Ganztagschule –	
Theorie und Fragestellungen aus der Praxis (Martin Haendl)	90
5.1 Akteure im schulischen Ganzttag – Rechtsbereiche und Themen im Überblick	90
5.2 Die Regelungskompetenz und die Kulturhoheit der Länder	92
5.3 Differenzierte Regelungen in den Bundesländern	93
5.4 Einführung eines Rechtsanspruches auf Ganztagsbetreuung für Schulkinder	94
5.5 Die Rolle der Kommunen in diesem Entwicklungskontext	96
5.6 Schulstrukturen und Schulaufsicht – Die Rolle des Staates	97
5.7 Die Betriebserlaubnis nach § 45 SGB VIII	98
5.8 Weisungsverhältnisse	98
5.9 Fragen und Antworten zu ausgewählten Problemen in der Praxis	99

KAPITEL II

Die Kinder im Blick: Bedürfnisse und Lebenslagen

1. Alterstypische Lebensthemen und Bedürfnisse von	
„Großen Kindern“ und ihre Bedeutung für die Entwicklung	
(Oggi Enderlein)	110
1.1. Bedürfnisse als Motor für die gute und gesunde Entwicklung des Menschen	110
1.2 Worum geht es im Alter zwischen etwa 6 und 12 Jahren und was hat das mit einer guten, gesunden Entwicklung zu tun?	111
1.3 Was können Betreuungs- und Bildungseinrichtungen tun?	124

Exkurs: Psychosexuelle Entwicklung und Sexualität im späten	
Kindesalter (Beate Martin)	129

2. Lebenslagen von Kindern in der mittleren und späten Kindheit	
(Frauke Mingerzahn)	136
2.1 Versorgungs- und Einkommensspielraum	138

2.2 Lern- und Erfahrungsspielraum	140
2.3 Kontakt- und Kooperationsspielraum	144
2.4 Muße- und Regenerationsspielraum	146
2.5 Dispositions- und Partizipationsspielraum	151
2.6 Sozialbindungsspielraum	153
2.7 Geschlechterrollenspielraum	154
2.8 Schutz- und Selbstbestimmungsspielraum	155
2.9 Fazit	157
3. Veränderte Kindheit unter Pandemiebedingungen – Was bedeutet das für den Ganztag? (Ursula Winklhofer)	160
3.1 Folgen der Corona-Pandemie	160
3.2 Ganztag gestalten vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit der Pandemie	161
3.3 Ausblick	167
4. Ganztagsschule in der Einwanderungsgesellschaft – Kinder mit Zuwanderungsgeschichte zwischen Risiko und Ressource	170
(Sibylle Fischer)	170
4.1 Bildung im Kontext von Migration	171
4.2 Gesellschaftliche Vorurteile	172
4.3 Selbstwirksamkeit stärken	175
4.4 Vielfalt und Verschiedenheit als Ressource begreifen	176

KAPITEL III

Leiten, organisieren und planen

1. Rolle und Aufgaben der Führungsperson (Ulrike Glöckner)	194
1.1 Die Bedeutung von Leitung und Führung in Einrichtungen zur Bildung und Betreuung von Kindern im Grundschulalter	195
1.2 Die Rolle der pädagogischen Fachkraft – ein Spannungsfeld	203
1.3 Aufgaben und Ziele erfüllen	210
1.4 Mitarbeitende führen	213
1.5 Zusammenarbeit gestalten – das Team entwickeln	219
1.6 Die Organisation entwickeln	233
1.7 Selbstführung	244
1.8 Fazit	247
Die Autorinnen und Autoren	252

Vorwort

von Rainer Strätz

Die Zeit zwischen der Einschulung und dem Beginn der Pubertät ist für jedes Kind ein wichtiger Lebensabschnitt mit vielen Entwicklungsschritten, Herausforderungen und auch Enttäuschungen. Ihm stellen sich zentrale Entwicklungsaufgaben, bei deren Bewältigung es Unterstützung, Bestätigung und – wenn nötig – Hilfe braucht. Das betrifft alle drei Facetten der Persönlichkeitsbildung: Die Auseinandersetzung mit den Dingen, mit anderen und mit sich selbst.

Zur Auseinandersetzung mit den Dingen gehören in diesem Alter nicht nur das Erlernen der Kulturtechniken, sondern ebenso eine andere Art des Fragens, eine neue Form der Leistungsbereitschaft und der Hartnäckigkeit sowie die Entwicklung von Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung. Zugleich beschleunigen sich die Entwicklung des moralischen Denkens und die Suche nach tragfähigen Wertvorstellungen und Begründungen für menschliches Handeln.

Die Auseinandersetzung mit den anderen wird forciert durch den deutlich größeren Stellenwert der Gruppe der Gleichaltrigen – nicht dazugehören ist die „Höchststrafe“. Ein gleichberechtigtes Aushandeln von Interessen mit den anderen Kindern und ein konstruktiver Umgang mit Meinungsverschiedenheiten und Konflikten müssen mühsam erlernt werden.

Zur Auseinandersetzung mit sich selbst gehören die Entwicklung eines angemessenen Selbstbildes, eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und ein konstruktiver Umgang mit den eigenen Stärken und Schwächen, die Entwicklung einer psychosexuellen Identität und einer Auffassung von Geschlechterrollen, und nicht zuletzt ein angemessener Umgang mit eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer. Während Kleinkinder sich selbst alle möglichen Fähigkeiten zuschreiben und zumindest Entwicklungsoptimisten sind („Später einmal werde ich alles wissen, können und haben“), fangen ältere Kinder an zu vergleichen und (selbst-)kritisch auch Grenzen zu reflektieren – und dabei können die ersten Narben entstehen. Deswegen sind sie verletzlich, deswegen brauchen und suchen sie glaubhafte Orientierungen und Vorbilder.

Es ist überraschend, dass diese entwicklungspsychologisch wie pädagogisch so interessante Lebensphase in der Forschung wie auch in der (fach-)politischen Auseinandersetzung seit jeher deutlich weniger Aufmerksamkeit erfährt als die Lebensphasen davor und danach. Das zeigen die Ausbildungs- bzw. Studienschwerpunkte, die Fortbildungsangebote und die Forschungsprojekte, aber auch sehr anschaulich ein Blick auf die verfügbare Literatur: Wenn eine Stadtbibliothek zur

frühen Kindheit ein ganzes Regal gefüllt mit Literatur zum Thema bereithält und zum Jugendalter ein halbes, finden sich zur Lebenszeit zwischen sechs und zehn Jahren nur wenige Bücher – wahrscheinlich die „Klassiker“ von Dieter Baacke und Lothar Krappmann.

Die Missachtung einer ganzen Lebensphase beginnt schon mit der bislang fehlenden Namensgebung: Es gibt keinen griffigen, eingeführten Namen für diese Zeit. Während von der „frühen Kindheit“ und vom „Kleinkind“ ganz selbstverständlich gesprochen wird, gilt dies weder für „Großkind“ noch für „späte Kindheit“. Der Begriff „Schulkind“ wiederum reduziert den Fokus auf einen, wenn auch wichtigen Teilaspekt der Lebenswelt des betreffenden Kindes.

Zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf sind viele Eltern auf Angebote für ihre Kinder angewiesen, die über den Unterricht in der in Deutschland bisher üblichen Halbtagschule hinausgehen; bisher gibt es auf diese Angebote aber keinen Rechtsanspruch. Ein reines Betreuungsangebot reicht zudem nicht aus, denn zur Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben brauchen die Kinder darauf zugeschnittene Bildungs- und Erziehungsangebote, brauchen weit mehr als Unterricht. Das klassische Bildungsangebot der Jugendhilfe war bzw. ist der Hort, inzwischen kommt vielerorts der „Offene Ganztag“ hinzu, der an Schulen angesiedelt ist, aber von Jugendhilfeträgern durchgeführt und ausgestaltet wird. In beiden Fällen reicht ein mehr oder weniger geregeltes Nebeneinander nicht aus – es kommt auf die konzeptionelle Verzahnung und eine enge Kooperation an. Zusätzlich finden laufende Veränderungen im Selbstverständnis von Grundschulen sowie konzeptionelle Veränderungen in der Unterrichtsgestaltung und in der Gestaltung des Schullebens statt.

Das Ergebnis der bisherigen Bemühungen ist bundesweit betrachtet bisher ein Patchwork unterschiedlicher Angebots- und Organisationsformen – im Gegensatz zu den Tageseinrichtungen für Kleinkinder mit einem soliden Grundstock an konzeptionellen Gemeinsamkeiten. Deshalb ist es auch kein Wunder, dass Fragen der Qualität bei den Angeboten für Kinder zwischen sechs und zehn Jahren schwieriger zu behandeln sind: Zwar lassen sich viele Prozesse im Qualitätsmanagement ohne weiteres aus anderen Institutionsformen übernehmen, aber die Konzeptqualität lässt sich nur dann evaluieren und sichern, wenn die jeweils zugrundeliegenden Ziel- und Wertvorstellungen offengelegt und diskutiert wurden. Dies fehlt noch weitgehend und es ist kein Wunder, dass auch die Fragen der pädagogischen Qualität für diese Angebote bisher nicht so intensiv angegangen worden sind wie für andere. Deshalb ist der Herausgeberin, den Autorinnen bzw. Autoren und dem Verlag sehr dafür zu danken, dass sie dieses wenig bearbeitete Arbeits- und Problemfeld erneut angehen.

Die (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit der pädagogischen Qualität, beginnend mit ihrer Definition, ist primär Leitungsaufgabe – die Leitung muss und soll zwar nicht alles tun, muss aber jederzeit die Fäden in der Hand behalten und die Prozesse verlässlich „managen“. Das Wort „Management“ hat zwar in vielen pädagogischen Institutionen keinen guten Klang, weil es nach schematischem Vorgehen klingt. Aber es geht in der Pädagogik nicht nur um Konzepte und um Möglichkeiten der Zielfindung und -priorisierung, sondern ebenso ganz schlicht um Fragen der Organisation, um nicht nur das Richtige zu tun, sondern das Richtige auch effizient zu tun.

Ich wünsche daher nicht nur der Reihe insgesamt, sondern speziell dem ersten Band zum Leiten, Führen und Managen eine zahlreiche Leserschaft und dieser einen großen fachlichen Gewinn bei der Lektüre.

Einleitung

von Manja Plehn

Im Jahr 2020 nutzten rund 1,6 Millionen Kinder eines der verschiedenen Angebote zur Betreuung nach dem Unterricht im Rahmen der Ganztagsgrundschule bzw. im Hort (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021: 91). Verlässliche Zahlen über die Anzahl der Kinder in außerunterrichtlichen Einrichtungen zur Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder im Grundschulalter wie auch über die Personen, die dort arbeiten, geben die Statistiken kaum her. Dennoch wird deutlich: Für das Praxisfeld „Angebote für Schulkinder in Tageseinrichtungen“ ist damit eine bedeutende quantitative Entwicklung zu verzeichnen.

Durch den Rechtsanspruch auf ganztägige Bildung und Betreuung für Kinder im Grundschulalter, der ab 2026 in den Bundesländern schrittweise umgesetzt werden soll, kommt nun Bewegung in die fachpolitische Debatte. Diese wurde bisher familienpolitisch auf die Betreuungslücke zwischen Schule und Heimkommen der Eltern reduziert und den Einrichtungen, die keine Horte sind, wurde lediglich ein Betreuungsauftrag erteilt. Doch die Trennung zwischen schulischem Lernen am Vormittag und betreutem Spaß- und Freizeitangebot am Nachmittag, die bisher das je unterschiedlich ausgeprägte Ganztagsangebot in den verschiedenen Bundesländern eint, erweist sich als defizitär. Wertvolle Chancen des Ganztags bleiben ungenutzt, wenn es nicht gelingt, ein ganztägiges Bildungsangebot zu schaffen, das Kinder in ihrer Entwicklung stärkt und begleitet. Um den umfassenden Betreuungs- und Bildungsauftrag von pädagogisch tätigen Personen im Ganztag zu unterstreichen, verwenden wir in diesem Band den Begriff Schulkindbegleitung.

Mit diesem Band soll ein Beitrag zur qualitätvollen Professionalisierung der außerunterrichtlichen Angebote für Kinder im Grundschulalter angeboten werden. Professionalisierung erfordert die Auseinandersetzung mit theoretischen Ansätzen und Forschungsergebnissen der seriösen Kindheits- und Jugendforschung und den Transfer in das pädagogische Handeln.

Der vorliegende Band „Grundlagen zum Leiten, Führen, Managen“ versammelt einschlägiges und breites Grundlagenwissen. Fachlich versierte Autorinnen und Autoren beantworten in den Beiträgen folgende Fragen:

- Welche zentralen Begriffe werden benutzt und was bedeuten sie? Welche Eckdaten über die nutzenden Kinder, die Einrichtungsformen und das pädagogische Personal gibt es? (→ Kap. I.1, Manja Plehn)

- Wie können Hort und Ganztagschule mit einem je eigenen und einem gemeinsamen komplementären Bildungsauftrag verstanden werden? Was bedeutet das für das Selbstverständnis des Hortes und außerunterrichtlicher ganztägiger Angebote? (→ Kap. I.2, Manja Plehn)
- Was bedeutet der Begriff Qualität? Welche Konzepte gibt es zur Qualität in Tageseinrichtungen für Schulkinder? Welche Forschungsergebnisse gibt es zur „offenen Betreuung“? (→ Kap. I.3, Manja Plehn)
- Welche rechtlichen Grundlagen für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Hort gibt es im Bundes-, Landesrecht sowie auf der kommunalen Ebene? Welches sind Rechtsgrundlagen zur Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe mit der Schule, des Schutzauftrages bei Kindeswohlgefährdung und bei der Aufsichtspflicht in Horten? Was genau bedeutet der Gesetzesanspruch? (→ Kap. I.4, Reinhard Joachim Wabnitz)
- Welche rechtlichen Rahmenbedingungen gibt es in der Ganztagschule, z. B. zur Struktur der Kommunen als Träger von Angeboten, zu Weisungsverhältnissen und zur Qualität der Angebote? Welche Antworten gibt es auf alltagspraktische Fragen, z. B. zu Formen der Aufsicht im schulischen Kontext? (→ Kap. I.5, Martin Haendl)
- Welche alterstypischen Lebensthemen und Bedürfnisse haben sogenannte „Große Kinder“? Welche Bedeutung hat die psychosexuelle Entwicklung in der späten Kindheit? Welche Entwicklungspotenziale haben Hort, Schule und Ganztag? (→ Kap. II.1, Oggi Enderlein & Beate Martin)
- In welchen verschiedenen Lebenslagen können sich Kinder im Grundschulalter und ihre Familien befinden? Was kann das für eine pädagogische Einrichtung bedeuten? Wie hat die Corona-Pandemie die Lebenslagen der Kinder verändert? (→ Kap. II.2, Frauke Mingerzahn)
- Wie lässt sich der Ganztag gestalten vor dem Hintergrund der Erfahrungen der Pandemie? Welche Probleme und Chancen ergeben sich für das pädagogische Handeln? (→ Kap. II.3, Ursula Winklhofer)
- Welche Risiken haben Kinder mit Zuwanderungsgeschichte im deutschen Bildungssystem? Wo können pädagogische Fachkräfte konkret ansetzen, um Bildungsungleichheiten zu reduzieren? (→ Kap. II.4, Sibylle Fischer)
- Welches sind Kompetenzen zur Leitung von Einrichtungen für Grundschul-kinder? Welches Grundlagenwissen befähigt zum Führen und Managen dieser Einrichtungen? (→ Kap. III.1, Ulrike Glöckner)

In diesem Band soll das Kind als Subjekt im Mittelpunkt stehen. Dieser institutionenübergreifende Anspruch ist sicherlich anspruchsvoll. Aber wenn sich Einrichtungen an den entwicklungsspezifischen Bedürfnissen und Themen der Kinder orientieren und nicht etwa an den Rahmenbedingungen und Grenzen der Institutionen, können sie viele der Chancen nutzen, die Mädchen und Jungen gemeinsam ganzheitlich zu unterstützen.

Bei den außerunterrichtlichen Angeboten für Kinder im Grundschulalter geht es nicht nur um Hausaufgabenbetreuung oder um einen Platz, der die Zeitlücke in der Beaufsichtigung des Kindes aufgrund der erwerbsbedingten Abwesenheit der Eltern schließen soll. Es geht – zumindest vom pädagogischen Anspruch her – um ein umfassendes Angebot der Entwicklungsbegleitung, Bildung und Betreuung der nachwachsenden Generation – unabhängig von der jeweiligen Form der Organisation.

Liebe Leserinnen und Leser, ich wünsche Ihnen viele Anregungen und Inspirationen, die Qualität der Rahmenbedingungen und der Angebote für Kinder neu zu betrachten und weiterzuentwickeln.



An abstract graphic consisting of several overlapping, hand-drawn circles and lines in a light green color, creating a sense of movement and complexity. It is positioned in the middle-left of the page, partially behind the title.

KAPITEL I

Begriffe, Forschung und
Rahmenbedingungen

1. Horte und Formen der Ganztagschule: Begriffe, Eckdaten zu Nutzung und Personal, Entwicklungen

von Manja Plehn

Wollen Eltern ihre Kinder im Grundschulalter über die Unterrichtszeit hinaus betreut wissen, stehen in Deutschland verschiedene Formen der Versorgung zur Verfügung. So gibt es Horte, Schulen mit freiwillig nutzbarem Ganztagsangebot und Ganztagschulen in verpflichtender Form. Zwischen diesen Organisationsformen gibt es zahlreiche Unterschiede. Dennoch gibt es auch gemeinsame Schnittmengen: Die Bereitstellung eines hochwertigen Angebots zur institutionellen Bildung, Betreuung, Erziehung sowie der Begleitung der Entwicklung der anvertrauten Kinder im Grundschulalter.

1.1 Begriffe: Hort und Ganztagschule

1.1.1 Hort

Definition Tageseinrichtungen gelten als „Einrichtungen, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztags aufhalten“. Dazu zählen neben Kinderhorten auch Kindergärten, Kinderkrippen, Krabbelstuben und Einrichtungen mit Gruppen anderer Altersstrukturen (z.T. Einrichtungen mit altersgemischten Gruppen oder auch Kinderhäuser) sowie Integrationseinrichtungen. Entscheidend ist nicht die Bezeichnung der Einrichtung, sondern ein tägliches regelmäßiges Angebot, das nicht nur der Unterbringung (Betreuung, Verwahrung), sondern der Förderung der Entwicklung des Kindes dient und nicht der Schulverwaltung zugeordnet ist wie z.B. Schulkindergärten, Vorschulklassen, Vermittlungsgruppen oder Eingangsstufen (vgl. Münder et al. 2018: 304). Einrichtungen für Kinder im Grundschulalter gibt es eigens nur für diese Alterspanne (reine Horte), gemischt oder kombiniert mit Krippen und Kindergärten, im Verbund mit anderen Angeboten oder in der Kindertagespflege. Alle Formen gehören als Kindertagesbetreuung zum System der Kinder- und Jugendhilfe und sind dem Sozialministerium des jeweiligen Bundeslandes unterstellt. Eine Ausnahme davon bildet Thüringen, wo der „Hort an der Schule“ dem Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport unterstellt ist.

Die deutsche Kinder- und Jugendhilfe soll im Wesentlichen die Lebensqualität von Kindern und ihren Familien sichern.

Der Auftrag des Hortes

Wozu gibt es Horte? Warum und zu welchem Zweck? Aufgaben und Auftrag von Horten basieren auf einer gesamtgesellschaftlichen Einigung, sie sind in den Gesetzen auf den verschiedenen Ebenen (Bund, Länder) formuliert.

→ Kap. I.4

Folgende Aufgaben des Hortes, aus denen sich sein Auftrag ergibt, sind in Deutschland übereinstimmend festgelegt:

- Die im Wesentlichen soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern,
- die Erziehung und Bildung in der Familie zu unterstützen und zu ergänzen,
- den Eltern dabei zu helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können.

Die Förderung muss sich dabei am Alter und am Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und auch seine ethnische Herkunft berücksichtigen (§ 22 Absatz 2 SGB VIII).

In der Praxis allerdings waren und sind die jeweils gewünschten Anteile von Bildung, Erziehung und Betreuung strittig und der Hort zeigt sich unentschieden zwischen *Schutzfunktion* (Bewahrung, Betreuung), *Integrationsfunktion* (Erziehung) und *Qualifikationsfunktion* (Bildung) (vgl. MBS 2016: 8–11).

Dennoch: Der Hort erfüllt seinen Auftrag zum Wohle der Kinder. Der Hort ist somit parteiisch – in erster Linie für das Kind.

Der sozialpädagogische Förderauftrag des Hortes

Zusammen bilden die oben genannten zentralen Aufgaben den *speziellen Förderauftrag* des Hortes. Dieser ist *sozialpädagogisch* – und unterscheidet sich somit vom *schulpädagogischen* Bildungsauftrag und ist von diesem abzugrenzen.

Der Hort unterliegt dem Gebot der Anwendung eigener sozialpädagogisch begründeter Fachlichkeit, verfügt über eigene Grundlagen, eigene Aufgaben, eigene Inhalte und eigene Methoden – einschließlich der darin enthaltenen Abgrenzung von schulpädagogischer Fachlichkeit (vgl. MBS 2016: 11). Der Hort erfüllt seinen spezifisch sozialpädagogischen eigenen Auftrag als Teil der Jugendhilfe. Dieser

ergänzt den Auftrag der Familie und den der Grundschule. Der Hort tritt daher als dritte Institution neben Schule und Familie mit einem eigenen Auftrag (vgl. MBS 2016: 8–11).

Pädagogisches Handeln im Hort

Merkmale und Voraussetzungen

Das pädagogische professionelle Handeln allgemein, aber auch im Hort, ist von folgenden Merkmalen gekennzeichnet (vgl. Hof 2009: 147–161). Es

- bezieht sich auf eine gesellschaftlich als notwendig erachtete, abgegrenzte Aufgabe,
- orientiert sich systematisch am fachlichen Wissen,
- verwendet spezifische Handlungsweisen und Methoden,
- beruht auf einer klaren Rollendefinition,
- ist definiert durch ein institutionelles Handlungsmuster,
- beruht auf angemessenen, individuellen Voraussetzungen (Dispositionen), Haltungen, personalen Kompetenzen und Verhaltensweisen.

Dies erfordert

- Kenntnis der aktuellen Fachdiskurse einschließlich ihrer Grundlagen aus verschiedenen Fachdisziplinen und dem Recht,
- Fähigkeit zur Integration der verschiedenen Anforderungen zu ihrer organisatorischen Umsetzung und in ihrem Handeln (vgl. Pesch 2015).

Orientierungspunkte: Die Bildungs- und Erziehungspläne der Bundesländer

In allen Bundesländern sind (unterschiedlich verbindlich geregelte) Orientierungen zur Arbeit mit Kindern in Tageseinrichtungen vorgegeben, die sogenannten Bildungs- und Erziehungspläne, Leitlinien, Grundsätze – die Namen variieren je nach Bundesland. Diese enthalten Hinweise auf pädagogische Grundsätze, das Verständnis z. B. von Entwicklung oder Bildung, das Bild vom Kind etc. Die Bildungs- und Erziehungsleitlinien sind unterschiedlich ausdifferenziert – die unten aufgeführten (7 von insgesamt 16, Stand November 2020) beziehen sich explizit auf Kinder im Grundschulalter:

- Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen (2019⁹)
- Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Bildungsansprüche von Kindern und Jugendlichen (2015)
- Bausteine für die Konzeption der Horte im Land Brandenburg (2016)
- Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern (2011)
- Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen (2018²)

- Der sächsische Bildungsplan. Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege (2012)
- Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt (2014)

Die Rahmenpläne sind keine abgeschlossenen Werke, sondern werden gelegentlich überarbeitet.

Diese Rahmenpläne haben meist zum Ziel, den Bildungs- und Erziehungsauftrag zu konkretisieren, Bereiche, in denen Kinder sich bilden, zu beschreiben und drittens Anforderungen zu beschreiben, die der Bildungsarbeit zugrunde liegen. Die Umsetzung der Pläne kann und muss jede Einrichtung selbst spezifizieren.

Es ist positiv zu betonen, dass die Ministerien einiger Bundesländer schulpädagogische und sozialpädagogische Einrichtungen für Kinder im Grundschulalter in ihren Bildungsplänen berücksichtigen. Damit erkennen sie das Recht der Kinder auf Bildung an und unterstützen die Praxis bei deren Umsetzung. Wünschenswert, ja gar erforderlich ist dies für *alle* Bundesländer.

1.1.2 Ganztagschulen

Seit Beginn der 2000er-Jahre entstanden zunehmend mehr Schulen mit Formaten ganztägiger Betreuung. Denn die Bundesregierung forcierte mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (2003–2009) den bundesweiten Auf- und Ausbau von Ganztagschulen mit 4 Milliarden Euro. Hintergrund waren zwei Entwicklungslinien: der steigende Bedarf von Eltern nach ganztägiger Betreuung sowie die insbesondere durch die Ergebnisse der OECD-Studie PISA angeregte Diskussion über die besten Rahmenbedingungen für schulisches Lernen (vgl. KMK 2010: 4). Damit begann ein Schulentwicklungsprozess, der das deutsche Schulsystem und so auch die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern nachhaltig verändert hat. Bereits im Jahr 2007 kam Oelerich zu der Einschätzung, dass „kaum ein anderes Thema [...] innerhalb der Schule wie der Jugendhilfe durch eine derartige Entwicklungsdynamik gekennzeichnet [ist], wie sie sich zurzeit unter der Überschrift Ganztagschule bzw. Ganztagsangebote entfaltet“ (Oelerich 2007: 13).

Die Bundesländer Berlin, Hamburg und Nordrhein-Westfalen haben sich politisch für den Ausbau der Ganztagschulen und gegen den Ausbau der Horte entschieden. Insbesondere in ostdeutschen Ländern erfolgte in der Tradition der DDR

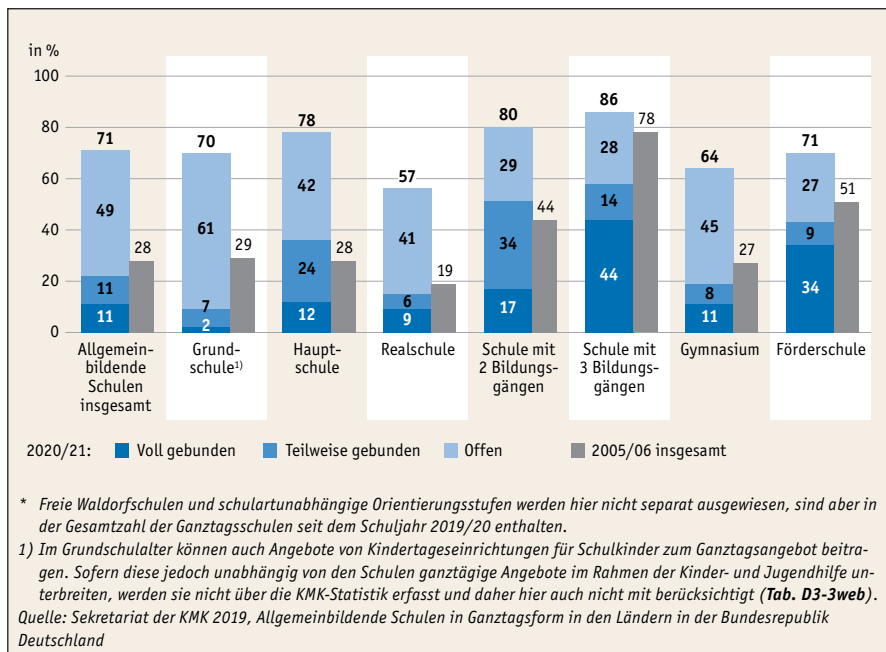
Rasanter
Schulentwicklungs-
prozess

Ausbau von Ganztagschulen in allen Bundesländern

ein starker Ausbau der Horte – zum Teil allein, zum Teil in konzeptioneller Verknüpfung mit den Schulen. In den übrigen Ländern fand ein gleichzeitiger Ausbau beider Angebotsformen statt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 84).

Zwischen 2006 und 2020 wurden die Ganztagschulen in allen Schularten und allen Ländern ausgebaut. Die Mehrheit der Schulen stellt inzwischen Ganztagsangebote bereit. Die Formate dieser Angebote (offen oder [teil]gebunden), der Anteil der Ganztagschulen sowie die Inanspruchnahme dieser Angebote variieren sowohl zwischen den Schularten als auch zwischen den Ländern deutlich. Der für den Grundschulbereich geringe Anteil an Ganztagschulen, der im Ländervergleich deutlich variiert (siehe Abb. 1), hängt vor allem damit zusammen, dass einige Länder weiterhin eigenständige Hortangebote ohne Anbindung an Schulen unterbreiten. Diese werden der Kinder- und Jugendhilfe zugerechnet und eigenständig ausgewiesen, also nicht den Schulen zugeordnet (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 139)

Abb. 1: Ganztagschulen im Primarbereich und Sekundarbereich in den Schuljahren 2005/2006 und 2020/2021 nach Organisationsmodell (in %)



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 134