



Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
des Landes Brandenburg

Bausteine für die **Konzeption der Horte** im Land Brandenburg


LAND
BRANDENBURG
Ministerium für Bildung,
Jugend und Sport

verlag das netz

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
des Landes Brandenburg
Bausteine für die Konzeption der Horte im Land Brandenburg

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
des Landes Brandenburg

Bausteine
für die
Konzeption der Horte
im Land Brandenburg

verlag das netz
Weimar

Herausgeber:

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg
Referat 22
Postfach 900 161
14437 Potsdam
Internet: www.mbjs.brandenburg.de

Anregungen und Wünsche bitte an: Anna.Ohm@mbjs.brandenburg.de

ISBN 978-3-86892-133-5

Alle Rechte vorbehalten

© 2016 verlag das netz, Weimar

Das Werk und alle seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages nicht zulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Gestaltung: Jens Klennert, Tania Miguez

Druck und Bindung: Förster & Borries, Zwickau

Titelbild: Leonie: Ein Dinosaurier geht durch einen Wald!

Fotos: S. 6 Violetastock, S. 9, 42 SerrNovik, S. 10, 41 shironosov, S. 12 monkeybusinessimages, S. 21 JackF, S. 22 SerrNovik, S. 24 michaeljung, S. 32 viafilms, S. 34 Branimir76, S. 50 Catherine Yeulet

Printed in Germany

Weitere Informationen finden Sie unter: www.verlagdasnetz.de

Inhalt

Einleitung	7
Zur Funktionsbestimmung der Horte in Brandenburg	
Baustein 1	
Der Bildungsauftrag Brandenburgischer Horte – non-formale Bildung für jedes Kind	13
A Horterzieher*innen arbeiten nach Maßstäben der Kinder- und Jugendhilfe	13
B Horterzieher*innen setzen den Bildungsauftrag um	18
C Kindheit heute und (Bildungs-)Möglichkeiten für Kinder	20
Baustein 2	
Beteiligung von Hortkindern und Gestaltung des Hortalltags	25
A Beteiligung ist die Grundlage aller pädagogischen Erfolge	25
B Erzieher*innen klären und gestalten die Beteiligung der Kinder	29
C Beteiligung heißt für Kinder zunächst Sorge für sich	31
Baustein 3	
Die Gruppe der Gleichaltrigen	35
A Was Kinder Kindern bieten ...	35
B Erzieher*innen halten sich zurück, aber nicht heraus	38
C Die Kinder finden (zu) sich in der Gleichaltrigengruppe	40
Baustein 4	
Hort und Schule – Arbeitsteilung und Zusammenarbeit für jedes Kind	43
A Horte und Schulen als Häuser für Kinder	43
B Drei Handlungsansätze für Horterzieher*innen in Bezug auf Schule	48
C Das Thema der Hausaufgaben muss nicht das Bildungsthema des Kindes oder seine aktuelle Entwicklungsaufgabe sein	51



9 10

6 7

5

4

2 3

1

Einleitung

Zur Funktionsbestimmung der Horte in Brandenburg

Die Einleitung soll die Bausteine für die pädagogische Arbeit in Brandenburgischen Horten¹ inhaltlich vorbereiten. Als zweite Absicht wird versucht, der üblichen Vielfalt nebeneinander verwendeter Fachbegriffe eine sachlogische Ordnung voranzustellen. In gebotener Kürze wird die gesellschaftliche Funktion der Horte erörtert: Wozu es sie gibt, warum und zu welchem Zweck? Die Funktion hängt zusammen mit dem pädagogischen Auftrag, den Horterzieher*innen erfüllen sollen.

Funktion und Auftrag sollten ebenso voneinander unterschieden werden, wie die dazugehörigen Aufgaben. Diese wiederum werden – täglich – durch eine Vielzahl unterschiedlicher Aktionen, Tätigkeiten oder pädagogischer Handlungen zu erreichen gesucht.²

Zwar liegt der Funktionsbestimmung des Hortes, wie der anderen Kindertageseinrichtungen und der Schule auch, eine gesamtgesellschaftliche Einigung zugrunde, doch erhält jeder einzelne Hort seine eigene, spezielle Funktionsvariante passend zu seinem Umfeld. Dies geschieht durch einen Interessenaustausch und -ausgleich zwischen allen unmittelbar beteiligten Personen und Personengruppen, als da sind: die Kinder, deren Eltern, die Erzieher*innen nebst Leiter*in, der Träger, die Schule bzw. die Schulen im Einzugsgebiet. Wenn man so will, nimmt die »Gesellschaft im Kleinen« eine Präzisierung der allgemein zugeordneten Funktion vor, indem sich die Beteiligten mehr oder weniger aktiv und partizipativ darauf einigen, was von genau diesem Hort zur betreffenden Zeit geleistet werden kann und soll.

Die Einigung, der Konsens, wird sichtbar an der Hort-

konzeption, gerade auch wenn diese hin und wieder unterschiedlich ausgelegt und dadurch teilweise in Frage gestellt wird: »Gibt es eine warme Mahlzeit? Dürfen die Kinder allein das Gelände verlassen? Wie halten Sie es mit den Hausaufgaben?« Die mit solchen Fragen entstehenden Diskussionen gehören zum Prozess der Verständigung darüber, welche Funktionen dieser Hort erfüllen und welchen Aufgaben er sich stellen soll, welche Ziele dort angestrebt werden und welche Themen, Angebote und Methoden dort zur gängigen Praxis gehören.

Wenn die Funktion im Einzelnen nur für speziell jeden Hort ausgehandelt und dadurch entwickelt wird, so geschieht dies weder willkürlich noch voraussetzungslos. Kein Hort startet im luftleeren Raum, und ganz sicher findet Hortpraxis nicht in einem Vakuum statt. Im Gegenteil wirkt die Geschichte des Hortes über 140 Jahre allein in Deutschland mit allen gesellschaftlichen Veränderungen, Ansprüchen und Vorgaben auf die heutige Situation ein – und manchmal wie unnötiger Ballast. Manche Diskussion über eine zeitgemäße Konzeption wird durch traditionelle Vorstellungen überlagert.

Für den Fall, dass Eltern ihrer Betreuungs- und Erziehungsverantwortung wegen Berufstätigkeit nicht ausreichend nachkommen oder aus anderen Gründen nicht erfüllen konnten, wurde dem Hort ursprünglich die Rolle eines Ausfallbürgen zugewiesen, um zwei übergreifende Funktionen zu erfüllen. Zum einen sollte der Hort den zu betreuenden Kindern Schutz und Fürsorge bieten; zum anderen sollte er die Eltern unterstützen und sie bei Erwerbstätigkeit entlasten bzw. dafür freistellen.

1 Mit »Hort« werden hier alle Kindertageseinrichtungen bezeichnet, die nur oder auch Kinder im Grundschulalter erziehen, bilden, betreuen und versorgen.

2 Diese drei Begriffe werden hier gleichbedeutend verwendet.

Mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz erfolgte 1922 ein entscheidender Schritt hin zu einer modernen Jugendhilfe. Die Funktion der Horte wurde erweitert durch eine stärkere Betonung der Erziehungsaufgabe. Jugendwohlfahrt allgemein, Horte im Besonderen, sollten Erziehungsdefiziten »einzelner« Kinder und Eltern begegnen, sie ausgleichen sowie ihnen vorbeugen. Demzufolge bekamen erzieherische Maßnahmen größeren Stellenwert. Sie wurden meistens als Korrekturen unerwünschter Verhaltensweisen verstanden und durchgeführt. Diese Tradition wirkte noch lange fort. So wurden Hortplätze in manchen westdeutschen Bundesländern noch bis in die 1980er Jahre als besondere »Hilfe zur Erziehung« – vergeben, nicht als Regelangebot der Kindertagesbetreuung. Um einen Platz für ihr Kind zu erhalten, mussten Eltern darlegen, dass sie mit der Erziehung wenigstens teilweise überfordert waren. Zum Ausgleich konnten »die Kinder« dann aber bis zur Vollendung des sechzehnten Lebensjahres im Hort bleiben, sofern amtlicherseits ein »Bedarf« festgestellt wurde.

So waren aus der Bestimmung der Funktionen des Hortes frühzeitig die Aufgaben Betreuung (ehemals: Pflege) und Erziehung abgeleitet worden. Und Bildung? Es war bereits Ende des 19. Jahrhunderts das Anliegen von Prof. Schmidt-Schwarzenberg, »Kinder im schulpflichtigen Alter zu erziehen und zu bilden unter Berücksichtigung dessen, was sie zu ihrer altersgemäßen Entwicklung brauchen«.³ Deshalb gründete er einen Verein, aus dem 1872 der erste deutsche Kinderhort »Sonnenblume« in Erlangen erwuchs. Vermutlich anders als heute verstanden, war Bildung also von Anfang an dabei. Entscheidend ist aber, dass dies nur wenige Visionäre erkannten und dem Hort offiziell keine entsprechende gesellschaftliche Funktion zugeordnet wurde.

Dies änderte sich erst in der DDR, wo Schule und Hort so eng miteinander verknüpft waren, dass es sogar eine weitgehend gemeinsame Ausbildung für die Fachkräfte in beiden Institutionen gab, wo allerdings auch die Schule den Hort dominierte. In der BRD wurde erst 1987 dem Hort ein eigenständiger Erziehungs- und Bildungsauftrag⁴ zugewiesen, immerhin gut drei Jahre vor Inkrafttreten des Sozialgesetzbuchs VIII, also noch unter dem Jugendwohlfahrtsgesetz. Stets diskussionswürdig, manchmal strittig, waren die jeweils gewünschten Anteile von Betreuung, Erziehung und Bildung. Sie sind es bis heute. Das jeweils als richtig angesehene Mischungsverhältnis

von Erziehung, Bildung und Betreuung bestimmte lange die tatsächliche Funktion des Hortes in der Praxis zwischen Schutzfunktion (Bewahrung, Betreuung), Integrationsfunktion (Erziehung) und Qualifikationsfunktion im schulischen Nachhall (Bildung).

Zu beobachten sind diese Elemente auch beim aktuellen bundesweiten Ausbau aller Ganztagsangebote für Schulkinder. Die Gründe muten bekannt an: Mit diesen Angeboten sollen u.a. die Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit, die Erhöhung der Geburtenzahlen und die Gleichstellung von Mann und Frau gefördert werden. **Betreuung** wird auf diese Weise begründet. Weil viele Erziehungsdefizite von Familien gesamtgesellschaftlich zu beobachten sind, können sie nicht mehr ausschließlich individuell angelastet werden. Als Ausgleich zu allgemein verbreiteten Defiziten im familiären Kontext sollen Horte (und Ganztagsangebote an Schulen) aktiv werden. Erziehung ist in mancherlei Hinsicht gefragt und häufig geht es um die **Erziehung** der Eltern, verbrämt unter dem Anspruch der Elternbildung. Im internationalen Vergleich sollen die Schulergebnisse verbessert werden. Höhere Qualifikationen werden benötigt, die Qualität von **Bildung** muss verbessert werden.

Es liegt nahe, die Institution Hort in Beziehung zu den zwei anderen beteiligten Institutionen zu setzen, der Familie und der Schule. Hat der Hort, haben die Hortpädagog*innen, den Auftrag, Vermittler zwischen Elternhaus und Schule zu sein? Stehen sie dazwischen? Wer dies bejaht, wird sich schnell vor das erste Problem gestellt sehen, dass Eltern und Schule Unterstützung erwarten und Eindeutigkeit fordern. Der Hort würde sich alsbald für eine Seite entscheiden müssen. Als zweites Problem folgt sogleich, dass der Hort gar nicht neutral sein darf, also auch nicht als neutraler Mediator zwischen den zwei anderen Parteien auftreten kann. Der Hort erfüllt in der Regel seinen spezifisch eigenen Bildungsauftrag als Teil der Jugendhilfe. Der Hort ist darum parteiisch, muss offensiv seine Position suchen und finden. Der Hort tritt daher nicht – und schon gar nicht nur im Bedarfsfall – als Mediator auf, sondern als permanent beteiligte dritte Institution mit einem eigenen Auftrag und einem eigenen Anspruch.

In der Vergangenheit wollten manche Hortpädagog*innen sich nicht in dieser Dreierkonstellation positionieren und erklärten ihren Hort zu einer Freizeiteinrichtung. Damit definierten sie sich zwar noch im

³ Vgl. Sozialpädagogisches Institut NRW (Hrsg.): »Kennen Sie den Hort ... als Erziehungs- und Bildungseinrichtung für Kinder im schulpflichtigen Alter?« Köln 1989 (3. Auflage)

⁴ Jugendministerkonferenz in Wolfenbüttel 1987: Beschluss zur Zusammenarbeit von Hort und Schule



Rahmen der Jugendhilfe, doch nicht mehr als Tageseinrichtung für Kinder. Diese Horte untergruben sowohl ihre Fachlichkeit als auch ihre Legitimation. Sie begaben sich in eine neue, zusätzliche Konkurrenz, nämlich zu den etablierten Freizeitangeboten. Diese Horte schwächten ihre Position gegenüber Eltern und Schule, denn vor der Freizeit, vor Spiel und Spaß, kommt allemal der Ernst des Lebens bzw. der Schule. Der Hort aber sollte kein Anhängsel sein.

Im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland fungiert der Hort nach neuem Verständnis als **Ort non-formaler Bildung**, ebenso wie die anderen Formen der Kindertagesbetreuung oder auch Sportvereine und ähnliche Veranstaltungen. Non-formale Bildungsangebote umfassen Bildungs- und Erziehungselemente auf freiwilliger Basis mit ausdrücklichem Angebotscharakter.⁵ Sie unterscheiden sich damit von der Schule oder der Universität als **Orten formaler Bildung**, wo Inhalte, Verfahren und Abschlussprüfungen dem jeweiligen Zweck entsprechend für alle Teilnehmer*innen festgelegt – formalisiert – sind. Die dritte Komponente dieses Bildungsverständnisses wird als informelle Bildung bezeichnet; sie bezieht sich auf den Alltag der Kinder mit seinen prägenden Einflüssen einerseits und seiner Gestaltbarkeit andererseits. Genau genommen ist weniger der Alltag an sich gemeint, vielmehr die Menschen in ihm und die Beziehungen, welche jedes Kind formen und die es selbst mit formt. Die **Orte informeller Bildung** sind

seine Familie, seine Freunde und Peers und zunehmend auch die Medien.

Für die Praxis des Hortes und seinen Auftrag im Bildungswesen ist bedeutsam, dass über diese Definition alle Orte non-formaler und informeller Bildung ihre Eigenständigkeit darlegen können, ohne sich auf die in der Vergangenheit übermächtige Institution Schule beziehen zu müssen. Im Gegenteil wird daran deutlich – was in anderen europäischen Ländern oder auch für das Lernen von Erwachsenen längst anerkannt ist –, dass jeder der drei Bildungsorte mit seinen Gegebenheiten (»Modalitäten«) den Kindern bestimmte Bildungsmöglichkeiten bieten kann und andere, ebenso wichtige, nicht. Der Hort erfüllt seine Bildungsaufgabe am besten, wenn er eigenständig und lebensnah Themen aus Schule und Familie aufgreift und Gelegenheit gibt zum Erproben, Üben, Anwenden, ohne dabei die formalen und informellen Aufgaben von Schule und Familie zu übernehmen. Mit einem Beispiel aus dem Kriterienkatalog zur Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen: Wie man »Fahrrad« korrekt schreibt, lehrt die Schule. Das Lernen des Fahrradfahrens findet meist in der Familie oder mit Freunden statt. Wenn nicht, kann der Hort ein entsprechendes Angebot organisieren, in jedem Fall aber kann der Hort Gelegenheiten zum Üben und Anwenden eröffnen, für das Fahren ebenso wie für das Schreiben.⁶

5 Bundesministerium für Bildung und Forschung: »Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter«, Berlin 2004

6 Strätz u.a.: »Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen«, Beltz, 2003



Für einige Bundesländer sind diese Qualitätskriterien bereits überflüssig. Dort wurde der Hort als eigene und eigenständige Institution abgeschafft. Er firmiert jetzt beispielsweise als »ergänzende Betreuung«. Dieser Begriff erinnert stark an die Anfangszeiten der Schulkinderbetreuung im neunzehnten Jahrhundert, wo es darum ging, die Betreuungslücke zwischen Schule und Elternhaus zu überbrücken. Schaut man genauer auf die dortigen Arbeitsaufträge für Horte, wird klar, dass ein familienergänzender Auftrag nur noch zu geringen Anteilen gemeint ist; Vorrang haben offensichtlich schul- und unterrichtsergänzende Angebote.

Der Hort im Land Brandenburg hingegen erfüllt seine gesellschaftliche Funktion weiter im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe. Erziehung, Bildung, Betreuung und Versorgung sind die vier Aufgaben, so dass die bisherigen Aussagen über die gesellschaftliche Funktion von Horten einerseits weiter gelten, andererseits unter neuen Vorzeichen wieder neu gemischt sind:

»Die Kindertagesbetreuung gewährleistet die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und dient dem Wohl und der Entwicklung der Kinder«, heißt es gleich im

§ 1 KitaG; vereinfacht ausgedrückt: Schutz durch Betreuung.

Im Rahmen ihres »eigenständigen alters- und entwicklungsadäquaten Auftrags ergänzen und unterstützen alle Kindertagesstätten die Erziehung in der Familie und ermöglichen den Kindern Erfahrungen über den Familienrahmen hinaus« (siehe § 3 KitaG) oder anders: Integration bei und Prävention von Erziehungsdefiziten; dazu Ausweitung und Qualifizierung, also Bildung.

Horte, wie alle Kindertageseinrichtungen, »sind sozialpädagogische familienergänzende Einrichtungen der Jugendhilfe« (§ 2 Abs. 2 KitaG), die kindzentriert arbeiten, in dem sie u.a. die eigenaktiven Bildungsprozesse der Kinder herausfordern, deren Themen aufgreifen und erweitern (§ 3 Abs. 2 KitaG; Konkretisierungen dort im Absatz 3). Zur kindzentrierten pädagogischen Arbeit einschließlich zur Stellung des Hortes im Verhältnis zur Schule ergänzt § 4 Abs. 1 Satz 4 KitaG: »... die Betreuung und Förderung schulpflichtiger Kinder soll durch eine an dem Entwicklungsstand der Kinder orientierte Zusammenarbeit mit der Schule erleichtert werden.«

Zusammenfassung

Brandenburger Horte erfüllen ihre Funktionen und den eigenständigen Auftrag zum Wohle der Kinder, indem sie die Eltern bei der Wahrnehmung ihrer Versorgungs-, Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsaufgaben unterstützen. Darüber hinaus fördern sie grundschulpflichtige Kinder, indem sie ihnen Erfahrungen außerhalb des familiären Rahmens ermöglichen. Den ihnen übertragenen sozialpädagogischen Bildungsauftrag erfüllen Horte im Land Brandenburg

im Rahmen der Grundsätze elementarer Bildung, welche die Erzieher*innen für die spezielle Altersgruppe anpassen und ausgestalten müssen. Die familienergänzende Orientierung einerseits und das Gebot der Anwendung eigener sozialpädagogisch begründeter Fachlichkeit andererseits, einschließlich der darin enthaltenen Abgrenzung von schulpädagogischer Fachlichkeit, bestimmen, dass der Hort als Angebot non-formaler Bildung gestaltet wird.

Wie dies in der pädagogischen Praxis gelingen kann, davon handeln die vorliegenden Bausteine.



Baustein 1

Der Bildungsauftrag Brandenburgischer Horte – non-formale Bildung für jedes Kind

Frei, aber nicht beliebig. Horterzieher*innen erfüllen die Aufgaben der Horte zwischen familienergänzender Bestimmung und allgemein gesellschaftlichen Zielsetzungen als sozialpädagogische Fachkräfte. Der Bildungsauftrag umfasst die individuelle Erziehung, Bildung, Betreuung und Versorgung von Kindern in einem Rahmen, der frei von vorgegebenen Lehrplänen in jeder Einrichtung durch eine Hauskonzeption ausgestaltet wird. Beteiligung, Zusammenarbeit und eine kindzentrierte Arbeitsweise sind Grundpfeiler aller Bildungsprozesse im Hort.

A Horterzieher*innen arbeiten nach Maßstäben der Kinder- und Jugendhilfe

Hortpädagogik ist etwas Besonderes. Es gibt sie nicht überall. Wo es sie gibt, ist sie ein Teil der Kindertagesbetreuung, die auf Kinder im schulpflichtigen Alter spezialisiert ist. Ob Hortpädagogik in eigenen Einrichtungen, gemischt oder kombiniert mit Krippen und Kindergärten, im Verbund mit anderen Angeboten oder in der Kindertagespflege stattfindet: Alle Formen eint, dass sie als Kindertagesbetreuung zum System der Kinder- und Jugendhilfe gehören. Deshalb haben sie gemeinsame Grundlagen, die für die unterschiedlichen Altersgruppen der Kinder, für die sie gedacht sind, in der Praxis unterschiedlich angepasst werden müssen.

Das Gemeinsame für alle Kindertageseinrichtungen fußt in der Kinder- und Jugendhilfe, einem Gesellschaftsbereich, der die Lebensqualität von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien sichern soll. Die vornehmliche Bestimmung aller Tageseinrichtungen ist die Förderung der Entwicklung von Kindern, wozu deren Erziehung, Bildung und Betreuung gehören. Im Land Brandenburg muss außerdem ausdrücklich die (Teil-) Aufgabe der Versorgung erfüllt werden. Soweit schei-

nen die Grundlagen klar und die Begriffe eindeutig. Nun wird ein Sachverhalt dargestellt, für den manche Begriffe ungenau verwendet werden. Zumindest aber gibt es zwei Sichtweisen.

Die Zuweisung der genannten Aufgaben zu den Fachkräften der Jugendhilfe – sie werden hier einheitlich Erzieher*innen benannt – wird als deren Auftrag bezeichnet. In manchen Quellen wird die Übertragung jeder einzelnen Aufgabe als einzelner Auftrag dargestellt. Dann heißt es: die Erzieher*innen erfüllen einen Erziehungsauftrag, einen Bildungsauftrag, einen Betreuungsauftrag und einen Versorgungsauftrag. Das klingt umständlich. Manchmal jedoch wird dieses Viererpaket in der Kurzform insgesamt als der Bildungsauftrag bezeichnet, der aus den Einzelaufgaben Erziehung, Bildung, Betreuung und Versorgung besteht. Diese zweite Version ist insofern schwierig, als »Bildung« zweimal vorkommt, sowohl als Oberbegriff für den Auftrag, als auch als eine ihm untergeordnete, doch gleichberechtigte Aufgabe neben Erziehung, Betreuung und Versorgung.

Trotzdem ist die zweite Fassung schlüssig und fachlich-inhaltlich völlig korrekt, weil nach allgemeiner Auffassung Erziehung, Bildung und Betreuung untrennbar miteinander verknüpft sind. Nur zusammen bilden sie den speziellen Förderauftrag, für den dann aber meistens die Bezeichnung »sozialpädagogischer Bildungsauftrag der Kindertagesbetreuung« gewählt wird. Und schon wird die Schwierigkeit bei dieser Version deutlich, denn bei diesem Bildungsauftrag ist nicht offensichtlich, dass er Erziehung und Betreuung gleichermaßen enthält – und wie erwähnt, ist in Brandenburg auch die Versorgung ein gleichberechtigter Bestandteil des Auftrages. Vorsicht ist also geboten, damit die Fachkräfte der Jugendhilfe sich untereinander verstehen, und sich mit Eltern, Lehrkräften und anderen Kooperationspartnern verständigen können.

Ein eigenständiger Auftrag, doch nicht beliebig

Soeben wurde der umfassende Bildungsauftrag als »sozialpädagogisch« eingestuft. Das ist der Hinweis auf seine Eigenart, als eine eigene, andere Art, die nicht »schulpädagogisch« ist. »Sozialpädagogisch« weist regelmäßig auf die rechtliche und fachliche Zuordnung zum Arbeitsfeld Kinder- und Jugendhilfe, in folgedessen auch auf das entsprechende spezielle methodische Werkzeug. Der sozialpädagogische Bildungsauftrag unterscheidet sich in beidem vom schulischen Bildungsauftrag. Er verfügt über eigene Grundlagen, eigene Aufgaben, eigene Inhalte und eigene Methoden. Deshalb nennt man ihn auch den eigenständigen sozialpädagogischen Bildungsauftrag.⁷ Auf dieser Basis sollen Kindertageseinrichtungen und Schulen miteinander gleichberechtigt zusammenarbeiten. Das gilt für die »Abteilung Kindergarten« bei der Gestaltung des Übergangs der Kinder in die Grundschule auf dem fachlichen Hintergrund »*Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule*«. Das gilt ebenfalls für die »Abteilung Hort« über die Übergangsphase hinaus, aber darauf aufbauend.

Die Eigenständigkeit des sozialpädagogischen Bildungsauftrags geht allerdings nicht so weit, dass durch ihn Elternrechte eingeschränkt oder gar ersetzt werden. Kindertagesbetreuung ergänzt die Erziehung in der Familie, weshalb häufig vom familienergänzenden Auftrag gesprochen wird. Darin kommt der hohe Stellenwert der Eltern mit ihren Wünschen und Interessen zum Ausdruck, die bei der Gestaltung des Angebots berücksichtigt werden müssen. Berücksichtigt heißt nicht, dass jeder Wunsch erfüllt werden muss. Erst in

der Gesamtschau aller Eltern, bei der die Interessen ggf. auch gegeneinander abgewogen werden und ins Verhältnis zu den Kindern sowie der Fachlichkeit der Erzieher*innen gesetzt werden, entsteht im Konsens das pädagogische Angebot jeder Tageseinrichtung, Horte eingeschlossen.

Horte und Schulen sollen mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zusammenarbeiten. Das haben sie gemeinsam. Die Basis dieser Zusammenarbeit ist verschieden. Während Eltern das Angebot Tagesbetreuung-Hort aus eigener Entscheidung heraus freiwillig für ihr Kind wählen, ist der Schulbesuch verbindlich vorgegeben. Kindertagesbetreuung tastet Elternrechte nicht an und setzt Freiwilligkeit voraus. Die Schulpflicht entzieht jedes Kind seinen Eltern für bestimmte Zeit.

Der sozialpädagogische Bildungsauftrag der Horte umfasst weitere grundlegende Bestimmungen. Je nach Blickwinkel sind es Auflagen, die erfüllt werden müssen, oder Merkmale des pädagogisch-professionellen Handelns. Die Fachlichkeit der Horterzieher*innen erstreckt sich auf die Kenntnis der aktuellen Fachdiskussion einschließlich ihrer Grundlagen aus verschiedenen Fachdisziplinen und dem Recht. Doch die bloße Kenntnis relevanter Themen ist nicht genug, die Fachlichkeit von Erzieher*innen beweist sich in ihrer Fähigkeit zur Integration der verschiedenen Anforderungen, zu ihrer organisatorischen Umsetzung und in ihrem Handeln.

Das pädagogische Handeln in den vier Aufgabenfeldern Erziehung, Bildung, Betreuung und Versorgung orientiert sich an den allgemeinen gesellschaftlichen Zielen und den dazu passenden fachlich qualifizierten Vorgehensweisen (Methoden), welche von Zeit zu Zeit aufgefrischt werden müssen. Hortträger sind verschieden, Eltern von Hortkindern bevorzugen unterschiedliche Schwerpunkte, die Lebenssituation variiert – dies und mehr beeinflusst das pädagogische Handeln. Und doch gibt es einiges, was alle Horte eint, allem voraus die übergeordneten Ziele wie Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit.

Die pädagogische Konzeption: Ausdruck der eigenen Fachlichkeit

Qualifiziertes Handeln zeigt sich im Vorhandensein einer pädagogischen Konzeption. Dass diese sogar gesetzlich vorgegeben ist und dass hier trotzdem ein weiterer Gestaltungsspielraum besteht, widerspricht dem Satz nicht, sondern verstärkt ihn noch. Die allgemeine

⁷ Diskowski, Wilms: »Kindertagesbetreuung in Brandenburg«, Erl. 2.4 zu § 1 KitaG, Kronach

inhaltliche Grundlage aller Konzeptionen für Kindertageseinrichtungen im Land Brandenburg sind die »Grundsätze elementarer Bildung«. Zum Auftrag gehört die regelmäßige Evaluation der pädagogischen Arbeit mit qualifizierten Instrumenten, z.B. den vom Ministerium herausgegebenen »Ich- und Wir-Bögen«. Zum Auftrag gehört weiterhin, dass Horte, wie alle Kindertageseinrichtungen, grundsätzlich offen sind für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Beobachtung und Dokumentation gehören zum Handwerkszeug; sie sind verbindliche Vorgabe. Demokratische Teilhabe ist sowohl Vorgabe, als auch Arbeitsprinzip und wird doch wohl niemals vollkommen erreicht, bleibt also ein dauerhaft anzustrebendes Ziel.

Apropos Ziele, nochmals. Es handelt sich hierbei nicht um beliebige Vorgaben, die fortlaufend geändert werden oder denen nur halbherzig nachzukommen ist. Die Ziele des sozialpädagogischen Bildungsauftrags sind durch diverse Gesetze legitimiert, allen voran das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. Insofern gelten die Ziele der pädagogischen Arbeit dauerhaft und verpflichtend für alle. Sie dürfen nicht grundsätzlich aufgehoben werden oder unbeachtet bleiben. Möglich ist nur, sie in gewissem Rahmen unterschiedlich zu gewichten und verschiedene Wege dahin zu beschreiten. Doch wie nicht alle Wege zu einem bestimmten Ziel führen, so wenig eignen sich alle Methoden.

Die übergeordneten Ziele gelten beständig. Die Umsetzung variiert. Die pädagogischen Fachkräfte handeln innerhalb des Spielraumes ihrer Konzeption. Woraufhin ist ihr Handeln konkret bezogen? Es ist möglich, die Ziele allgemein »für das Leben« zu formulieren, z.B. was Kinder als Erwachsene benötigen an Kompetenzen. Es ist ebenso möglich, die Ziele recht präzise auf die Situation im Anschluss an die Hortezeit zu formulieren. Beides schließt sich nicht gegenseitig aus, im Gegenteil. Es erleichtert aber die pädagogische Arbeit, wenn man weiß, wo der eigene Schwerpunkt liegt. Mit dem Ziel Eigenverantwortlichkeit/Selbstständigkeit durchaus vereinbar ist das viel konkretere Ziel: »Wenn die Kinder im Alter von ... den Hort verlassen, sollen sie in der Lage sein, sich eine, zwei, drei ... Mahlzeiten selbst zubereiten zu können.«

Mit diesem Beispiel kommt nun die entscheidende Variable aller pädagogischen Aktivitäten von Z bis A, von den Zielen bis zur Aufsichtsführung, ins Spiel. Das sind die Kinder bzw. das einzelne Kind. Der gesetzliche Förderauftrag stellt es in den Mittelpunkt,

und alle aktuellen Erkenntnisse der Forschung bestätigen, dass Bildung ein individueller Prozess ist, der in sozialen Zusammenhängen stattfindet. Aktionen, an denen alle Kinder teilnehmen müssen, sind für Bildung wenig geeignet. Aktionen, an denen Kinder nicht auch innerlich beteiligt sind, brauchen nicht durchgeführt zu werden – zur Bildungsförderung jedenfalls nicht. Aktionen, die ausschließlich in die Zukunft gerichtet sind und vom Kind nicht zugleich für die Gegenwart sinnvoll und nützlich erlebt werden, können nur schwerlich erfolgreich wirken. In Abwandlung des Merksatzes vom globalen Denken und lokalen Agieren: »Langfristige Ziele setzen, kurzfristig entsprechend handeln.« In anderen Worten und mit einem sehr weiten Verständnis vom Lernen: »Der Hort kann Lernen in Ernstsituationen und sinnvollen Zusammenhängen bieten und zwar mit sozialpädagogischen Methoden auf der Grundlage von Freiwilligkeit und Situationsbezogenheit.«⁸

Der Hort im Bildungssystem

Institutionell ist der Hort eine Bildungseinrichtung neben der Schule. Beide Institutionen sind sowohl durch die »gleiche Zielgruppe« als auch durch ihre Verpflichtung zur Zusammenarbeit miteinander verbunden. Praktisch folgen sie dabei ihren unterschiedlichen rechtlichen Voraussetzungen und Normen sowie ihren schul- bzw. sozialpädagogischen Kompetenzen. Hiermit sind einerseits die tatsächlichen Fähigkeiten gemeint, mit der Fachwissen angewandt wird, andererseits sind die realen Entscheidungskompetenzen beider Institutionen gemeint, in die die jeweils andere nicht hinein regieren darf.

Bildungstheoretisch gehören Hort und Schule ebenfalls zwei Systemen an. Die Unterscheidung orientiert sich dabei sowohl am Auftrag, als auch an den daraus folgenden pädagogischen Voraussetzungen. Schule ist als Ort formaler Bildung u.a. gekennzeichnet durch Lehrpläne, verbindliche Lernziele und formale Abschlussqualifikationen. Horte hingegen sind Organisationen non-formaler Bildung. Ihre Handlungsgrundlage, in Brandenburg die »Grundsätze elementarer Bildung« – sind Orientierungen, die pädagogischen Ziele sind individuell und kindbezogen zu entwickeln und Hortabschlusszeugnisse gibt es nur aus Spaß. So können sich Horterzieher*innen in einem sehr großen Handlungs- und Entscheidungsfreiraum sehen. Dieser ist Anerkennung ihrer Fachkompetenz und Anforderung zum Füllen in einem.

⁸ Jörg Ramseger; Mitschrift seines Vortrags auf der Tagung »Welche Horte brauchen Kinder«, Blossin 2012; <http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb1.c.267415.de>

Weil in den Horten nicht nach vorgegebenen Lehrplänen gearbeitet werden muss, bietet der Freiraum Platz für praktisch alle Themen. Darüber hinaus sind die Methoden variabel, nur Zwang und Belehrungen gehören mit Sicherheit nicht zu den anerkannten. Manche Themen und Ziele können vielleicht nur in einem non-formalen Bildungsrahmen erworben werden, unter Umständen sogar nur in informellen Bildungsprozessen.⁹

Aktuelle Orientierungen

Der sozialpädagogische Bildungsauftrag des Hortes erfüllt sich individuell am einzelnen Kind, das durch Eigenverantwortung zu Gemeinschaftsfähigkeit gelangt. Jeder Moment während des Tages ist dafür gleich geeignet; es gibt keine höher- oder minderwertigen Elemente. Die Versorgung ist als Bildungsmöglichkeit ebenso wichtig wie eine gezielte Aktion mit Angeboten, die zum Alter und zur Entwicklung eines Kindes passen. Die Verbindung von Erziehung, Bildung, Betreuung und Versorgung ist bewusst anzustreben. Methodisch sind alle Formen offener Arbeit zu bevorzugen, denn sie bieten größere Gewähr dafür, dass Kinder interessiert und freiwillig ihren Interessen nachgehen bzw. solche entwickeln können.

Im zurückliegenden Jahrzehnt haben sich die Anforderungen an das gesamte Bildungswesen verändert. Wissen und Kenntnisse sind nach wie vor wichtig. Doch mehr und mehr wird deutlich, dass moderne Gesellschaften Menschen benötigen mit einem hohen Maß an **Allgemeinbildung** und

1. **personalen Kompetenzen** (z.B. Selbstbewusstsein und Neugier)
2. **sozialen Kompetenzen** (z.B. Kommunikationsfähigkeit und Toleranz) und
3. **methodischen Kompetenzen** (z.B. Kultur- & Kreativtechniken, Fremdsprachen)

Hinzu kommt die Notwendigkeit von inhaltlichem Basiswissen (z.B. über aktuelle Probleme und Grundlagen verschiedener Wissensbereiche), das aber ständig aktualisiert werden muss, weil von einem vorhandenen Wissensschatz nicht lange gezehrt werden kann. So kommt der Fähigkeit, mit Informationen und Wissen umzugehen und das eigene Wissen managen zu können, große Bedeutung zu.

»Man sollte wissen, wo Wissen gegebenenfalls verfügbar ist. Und man sollte z.B. in der Lage sein, Auswahlentscheidungen zu treffen und Informationen kritisch zu beurteilen.«¹⁰

Wissen und Kompetenzen erwirbt man vor allem

- in Ernstsituationen und in sinnvollen Zusammenhängen,
- durch fehlerfreundliches Lernen,
- durch spielerisches Erforschen, Entdecken, Experimentieren, wenn die Lehrenden sich als Begleiter und Moderatoren sowie als »Reiseleiter« verstehen,
- durch problemlösende Arbeiten, an denen auch andere Menschen beteiligt werden.¹¹

Was in der hier zitierten Studie für alle Bildungsprozesse und mit vorrangigem Blick auf die Schulen geschrieben wurde, hat große Ähnlichkeit mit dem sozialpädagogischen Konzept des Situationsansatzes, das in vielen Horten praktiziert wird.

Bei der Umsetzung des Bildungsauftrages sieht Krappmann den eigenständigen Hort als wichtigen Ort an,

- *»den Kinder freier mitgestalten können als die Schule,*
- *an dem sie Interessen verfolgen können, die in der Schule zu kurz kommen,*
- *wo sie miteinander Fähigkeiten entwickeln und praktisch erproben können, die sie im sozialen, emotionalen, praktischen und mitbürgerlichen Leben brauchen und*
- *wo sie nicht unter Leistungsdruck stehen, sondern Neugier Vorrang hat.*

(Denn) Bildung im Hort bedeutet ein ganzheitliches, an der Lebenswelt und realen Situationen orientiertes Lernen, das die Selbsttätigkeit der Kinder zulässt, herausfordert und unterstützt.«¹²

Rechtliche Vorgaben: Anspruch an und Rückhalt für Horterzieher*innen

Für die aufgeführten Aspekte des Bildungsauftrages von Horten gibt es sozialwissenschaftliche und rechtliche Grundlagen. Im Folgenden werden die Aspekte unter Angabe der wichtigsten Rechtsquellen zusammengefasst aufgelistet:

⁹ Detlef Diskowski: »Spricht eigentlich noch jemand über den Hort ... oder hat die Kinder- und Jugendhilfe die Kinder im Grundschulalter schon aufgegeben?«, KiTa aktuell MO 12/09, S. 208-210

¹⁰ Bundesministerium für Bildung und Forschung: Delphi-Befragung 1996/1998. Abschlussbericht, S. 41 Bonn 1998

¹¹ a.a.O. S. 67ff

¹² Lothar Krappmann, »Kinder im Grundschulalter – Besonderheiten und Entwicklungserfordernisse«; Vortrag bei der Tagung »Welche Horte brauchen Kinder«, veranstaltet vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport im Jugendbildungszentrum Blossin (Brandenburg), 27.-28.2.2012. <http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb1.c.267415.de>

Familienergänzender Auftrag

- Art.6 Grundgesetz (in Abgrenzung zu Art. 7)
- § 1 Abs. 2 SGB VIII
- § 22 Abs. 2 SGB VIII
- § 2 Abs. 2 KitaG

Bildungsauftrag, Eigenständigkeit

- § 22 Abs. 3 SGB VIII
- § 3 Abs. 1 KitaG

Übergreifende Ziele

- Art. 2 Grundgesetz
- § 1631 Abs. 1 BGB
- § 1 Abs. 1 SGB VIII
- § 22 Abs. 2 SGB VIII
- § 3 Abs. 2 KitaG

Konzeption

- § 22a Abs. 1 SGB VIII
- § 3 Abs. 3 KitaG

Beteiligung

- § 8 SGB VIII
- § 22a Abs. 1 und 2 SGB VIII
- §§ 3 bis 7 KitaG

Integration

- § 22a Abs. 4 SGB VIII
- § 2 Abs. 2 KitaG

Kindzentrierte Praxis

- § 22 Abs. 3 SGB VIII
- § 3 Abs. 1 KitaG
- Grundsätze elementarer Bildung
- GOrBiKS

Beobachtung und Dokumentation

- § 3 Abs. 1 KitaG
- Grundsätze elementarer Bildung

Zusammenarbeit mit Schule

- § 22a Abs. 2 SGB VIII
- § 3 Abs. 2 KitaG
- Grundsätze elementarer Bildung

Zur Kenntnis auch die entsprechenden Regelungen aus dem Schulrecht, z.B.

- § 18 Abs. 1 SchulG
- Nr. 5 VV-Schulbetrieb

Eine Rechtsgrundlage besonderer Art stellt das »*Übereinkommen über die Rechte des Kindes*«, kurz: UN-Kinderrechtskonvention, dar, welches in der Bundesrepublik Deutschland seit 1992 gilt. Die Konvention enthält die Rechte, die jedem einzelnen Kind zustehen. Sie gelten fast weltweit, das macht sie so einmalig. An der Art und am Grad der Verwirklichung dieser Rechte ist der soziale und kulturelle Status eines Landes abzulesen; dies lässt sich auch auf die Institutionen übertragen, die sich den Kindern widmen.

Seit der UN-Kinderrechtskonvention sind Kinder nicht mehr Objekte des Wohlwollens, sondern Subjekte mit eigenen Rechten. Enthalten ist z.B. der Artikel 29 über das Recht auf eine umfassende Bildung, die »*darauf ausgerichtet sein muss, die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen*«.

Weitere für den Hort relevante Artikel sind besonders die übergreifenden:

Art. 2: das Recht auf Nicht-Diskriminierung,

Art. 3: das Recht auf vorrangige Erwägung des Kindeswohls,

Art. 6: das Recht darauf, dass die weitere Entwicklung des Kindes immer offen zu halten ist,

Art. 12: das Recht auf Gehör und Beteiligung.

Art. 31: das Recht auf Ruhe und Freizeit, auf Spiel und Teilnahme am kulturellen Leben.

Nach *Krappmann* ist das Recht auf Gehör und Beteiligung im Artikel 12 von zentraler Bedeutung. Was zunächst vielleicht abstrakt klingt, hat für ihn praktische pädagogische Folgen:

»*Beteiligung ist manchmal auch ein Element eines formellen Verfahrens, Klassenrat, Kinderkonferenz, Schülersprecher. Vorher und zuerst ist Beteiligung jedoch: Mit dem Kind reden, zuhören, dem, was es sagt, Gewicht geben ... und das Gesagte aufgreifen. Beteiligung ist das Lebenselixier von Entwicklung und Bildung.*«¹³

¹³ Lothar Krappmann, a.o.O.

B Horterzieher*innen setzen den Bildungsauftrag um

Horte, in denen der Bildungsauftrag umgesetzt wird, benötigen Erzieher*innen, die den Hortalltag nicht dominieren und allein alle relevanten Entscheidungen für die Kinder treffen wollen. Nachmittage, gefüllt mit vorgeplanten Angeboten, sind kein Ideal. Horterzieher*innen, die die Bildungsmöglichkeiten aus der Perspektive der Kinder heraus gestalten, werden hingegen kaum den Bildungsauftrag verfehlen. Die Erzieher*in, im aktuellen Verständnis von Bildung, ist weder

- Ersatzmutter, die die Kinder betüddelt, noch ist sie
- Besserwisserin, für das, was Kinder brauchen, auch keine
- Verhaltenstrainer*in, die die Kinder reglementiert, um bessere Menschen aus ihnen zu machen, und schon gar keine
- Hilfslehrer*in, die vorwiegend auf die Hausaufgaben achtet oder Nachhilfe gibt, weil die Kinder »ordentlich lernen« müssen.

Was ist sie dann?

Besonderheiten der sozialpädagogischen Fachlichkeit von Horterzieher*innen

Zuerst einmal ist jede Erzieher*in eine sozialpädagogische Fachkraft, die sich nicht ausschließlich über die Kinder definiert, denn in wesentlichen Teilen ihrer Arbeit arbeitet sie mit anderen Erwachsenen zusammen. Die Kolleg*innen im Team, die Lehrkräfte an den kooperierenden Schulen, andere Fachkräfte der Jugendhilfe, auch »Fachfremde« und nicht zuletzt die Eltern der betreuten Kinder, sie alle gehören zum Arbeitsfeld Hort.

Der Bildungsauftrag sollte im Grunde verstanden sein, darin vor allem, wie Kinder sich bilden und wie Erwachsene diesen Prozess anregen können. Auf der Basis des Bildungsauftrages muss eine Hortkonzeption entwickelt werden, möglichst zusammen mit den zu beteiligenden Personen. Darin eingeschlossen sind Aussagen zum Verhältnis zur Schule und zu anderen Angeboten der Jugendhilfe. Obwohl Kinder im Hort über die Zeiten (und ihre Zeit) frei verfügen sollen, ist der Hort institutionell doch kein unverbindliches Freizeitangebot. Er würde damit seine eigentliche Legiti-

mation genauso untergraben, wie er es als Erfüllungshilfe schulischer Anforderungen täte. Das Verständnis der Besonderheit ist weit mehr als bloße Abgrenzung gegen Schule oder Freizeiteinrichtung; es ist vielmehr eine Voraussetzung für die Zusammenarbeit mit allen anderen Beteiligten.

Das aktuelle Bildungsverständnis baut auf den Kompetenzen des Kindes auf. Das heißt zweierlei. Erstens wird ein Kind nicht als unfertiges Wesen betrachtet, dem alles Wichtige erst beigebracht werden muss; es kann sehr vieles, vor allem vollzieht es seinen Bildungsprozess selbst. Zweitens helfen dabei jedem Kind Bildungsmöglichkeiten, die direkt an seine vorhandenen Kompetenzen anknüpfen und darüber hinaus gehen. Ein Schuss Überforderung ist besser als Langeweile.¹⁴ Wenn dann noch berücksichtigt wird, dass sein Wohlbefinden die wichtigste Bedingung für weitere Entwicklungs- und Bildungsprozesse ist, können Erzieher*innen durch Beobachtungen und Gespräche die Voraussetzungen für ihre Angebote erkunden.

Für das eigene Verhalten und zugleich für die Gestaltung von Bildungsangeboten ist es nützlich, an eine Erkenntnis Jean Piagets zu denken: Bildung besteht nicht darin, Kindern Informationen zu vermitteln oder sie mit dem hergebrachtem Wissen unter Zwang zu setzen. Zu vermeiden ist die Übertragung der »Weltdeutung von Erwachsenen« auf die Kinder; sie sollen sich ihr eigenes Bild von der Welt machen können.

Innerhalb der vorhandenen Rahmenbedingungen – vormittags Schule, nachmittags Hort – erfordert die Unterstützung des Wohlbefindens der Kinder einen hohen Aufwand für die Horterzieher*innen, denn:

»Die Spaltung der Kinder in ein vormittägliches Unterrichtskind und ein nachmittägliches Betreuungskind ignoriert all unser Wissen über Biorhythmen und nachhaltiges Lernen.«¹⁵

Die Spaltung ist nur schwer und wenn, dann in der engen Kooperation von verlässlicher Halbtagsgrundschule und Hort aufzuheben. Den Auswirkungen kann jedoch etwas entgegen gesetzt werden, z.B. beim Organisieren der täglichen Übergänge, den Zeiten und den Aktionsmöglichkeiten.

¹⁴ Lothar Krappmann, a.o.O.

¹⁵ Jörg Ramseger, a.o.O.

Das Organisieren des Alltags im Hort

Ein (recht großer) Teil der pädagogischen Arbeit ist Arbeit mit anderen Erwachsenen, ein weiterer Teil ist das Organisieren des Alltags. Dahinter stecken zwei Absichten. Ein durchdacht organisierter Tag unterstützt die **Selbsttätigkeit** der Kinder und ihre **Eigenverantwortung**. Je mehr die Kinder selbst erledigen können, je weniger wird eine Horterzieher*in gebraucht. Sie kann sich anderem zuwenden. Frei nach Maria Montessori: *»Hilf mir, es selbst zu tun!«* Vorzugsweise werden die häufig wiederkehrenden Elemente des Tages entsprechend organisiert. Meist sind es sogenannte **Ernstsituationen**, in denen nicht nur geübt, sondern tatsächlich etwas vollzogen und damit praktisch entschieden wird: Essen, Erholen, Hausaufgaben ... Die Kinder sind in diesen Situationen dabei, d.h., sie sind beteiligt im eigentlichen und im übertragenen Sinne. Solche Situationen – wie sie organisiert werden – können daher mit den Kindern schon vorbereitend gestaltet werden; unmittelbar ausgestaltet werden sie durch die anwesenden Kinder sowieso. Dies ist ein Beispiel dafür, dass die Bildungsmöglichkeiten im Hort von und mit den Kindern gestaltet werden, nicht für sie.

Beteiligung ist keine abstrakte Forderung. Angebote muss man ablehnen dürfen, sonst sind es keine. Die **Freiwilligkeit** muss beachtet werden. Kinder können selbsttätig werden, sich beteiligen und eigenverantwortlich entscheiden – das muss auch für das Nichtstun gelten. Wenn allerdings ein Kind dauerhaft keine Verantwortung für sich übernimmt und nicht aktiv wird, hat dies mindestens einen Grund. Den herauszubekommen ist ein erster Schritt für weiteres Erzieher*in handeln, aber wie? Pädagogische Fachlichkeit verbietet das Prinzip von Versuch und Irrtum. Als anerkanntes Instrument stehen den Erzieher*innen hingegen Beobachtungen zur Verfügung:

*»Eine Voraussetzung, damit Erzieher*innen die Kinder bei der Entfaltung ihrer Kräfte unterstützen können, ist eine regelmäßige Entwicklungsbeobachtung.*

*Denn nur wenn die Erzieher*in den Entwicklungsstand der Kinder kennt, kann sie entwicklungsangemessene Förderangebote machen. Ein solcher, auf die Interessen, Bedarfe und Stärken des einzelnen Kindes gerichteter Blick gilt heute als Grundlage moderner Pädagogik in Kindertagesbetreuung wie auch in der Grundschule (vgl. die Individuelle Lernstandsanalyse für die Grundschule ILeA).«¹⁶*

Mit den fünf zuvor fettgedruckten Merkpunkten können Horterzieher*innen praktisch umgehen, z.B. mit den Kindern und Eltern reden, mit ihnen ins Gespräch kommen:

»Es ist die Stärke des Hortes ...

- *Eltern anzusprechen, aufzuklären und zu ermutigen und das Gespräch zwischen Eltern und Kindern zu stärken;*
- *die Themen der Schule zu ergänzen, indem die Fragen, Ängste und Sehnsüchte der Kinder aufgegriffen werden;*
- *die Kinder untereinander zu unterstützen, sich zuzuhören und die Sichtweisen und Erwartungen der anderen ernst zu nehmen;*
- *mit den Kindern zu erkunden, was fair, gerecht und rücksichtsvoll ist und an welche Regeln und Grenzen man sich halten soll; sowie*
- *die Medien als Teil ihrer Realität anzuerkennen und das, was sie in Kinderzimmer und Gehirne spülen, mit ihnen zu bearbeiten.«¹⁷*

In ihrem Team besprechen Horterzieher*innen ihre Beobachtungen, ihre Erfahrungen und die Wünsche der Kinder. Sie überlegen gemeinsam, welche Angebote sie den Kindern vorschlagen wollen und für welche Ideen der Kinder sie Vorbereitungen treffen. Regelmäßige pädagogische Besprechungen und Beratungen werden ergänzt durch Fortbildungen für das gesamte Team und individuelle Teilnahme. Sachthemen sind ebenso wichtig wie die Reflexion des eigenen Verhaltens und die Weiterentwicklung der eigenen Sozialkompetenz.

¹⁶ Diskowski/Wilms, a.o.O., Erl. 3 zu § 3 KitaG

¹⁷ Lothar Krappmann, a.o.O.

C Kindheit heute und (Bildungs-)Möglichkeiten für Kinder

Im Gegensatz zu früheren Generationen verbringen heutige Kinder mehr und längere Zeit in Wohnungen und anderen geschützten Bereichen, einschließlich Schulen und Horten. Ganztagschulen, Horte, Vereine und andere Freizeitangebote, dazu TV und Computer – Kindheit findet häufig in Innenräumen statt, und selbst das Draußensein ist nicht immer so, wie es heißt, weil Wege in Autos und öffentlichen Verkehrsmitteln zurückgelegt werden. Gemeinsames Merkmal ist die Anwesenheit von Erwachsenen. Eine Kindheit – etwa bis zum Ende des Grundschulalters – ohne permanenten Kontakt mit Erwachsenen ist selten geworden. Maßgeblichen Anteil daran haben Schutzgedanken, z.B. vor den Gefahren des Straßenverkehrs, Bildungsinteressen und auch die Bequemlichkeit der Erwachsenen. Eine neue Gefahr erwächst den Kindern durch mehr Absicherung: die Welt außerhalb der Einrichtungen bleibt ihnen fremd.

Die Kinder wachsen in umbauten und umzäunten Räumen auf und gewöhnen sich an die Präsenz von Erwachsenen. Wie frühere Generationen sollen sie aber ebenso die Chance haben, selbstständig zu werden, eigenverantwortlich und gemeinschaftsfähig. Auch sie brauchen Räume für sich, allein und mit den Gleichaltrigen. Was früheren Generationen »naturwüchsig« zur Verfügung stand, trug viel zu Selbstständigkeit, Planungsfähigkeit, Neugierverhalten und Auseinandersetzungsfähigkeit bei. Diese Feststellung bedarf keines nostalgiegetriebenen Blickes, sie beruht auf Analysen der Kindheitsforschung und folgt dem neueren Bildungsverständnis über die Kompetenzen von Kindern.

Institutionen für Kinder: Schutz, Anregung und Einschränkung

Die Institutionen für Kindheit, besonders der Hort durch seinen Bildungsauftrag, kommen in Zwiespalt. Sie betreuen und schützen Kinder, sollen aber Selbstständigkeit fördern. Wenn nicht aktiv dagegen gearbeitet wird, tragen sie zur Domestizierung (Verhäuslichung) der Kinder bei, allein dadurch, dass es sie gibt. Kinder geraten deswegen in Gefahr, dass ihnen notwendige Erfahrungen versagt werden; solche, die für ihre spätere Lebensführung nützlich wären, und

solche, die ihnen jetzt schon von Vorteil wären. Ein zu durchgestaltetes, von Erwachsenen vorstrukturiertes Leben birgt die Gefahr, dass Kinder nicht mehr erproben können, wie sie selbst sinnvoll mit ihrer Zeit umgehen können und wollen. Sie lernen nicht, mit Langeweile umzugehen. Sie lernen – zumindest vielleicht – die Zeitmuster der sie umgebenden Erwachsenen anzunehmen oder zu kopieren, zu sich selbst finden sie darüber nur schwer.

»Ganztägige Erziehung in Schule und Hort ist nur insoweit zu legitimieren, als sie das Leben und die Erfahrungen der Kinder bereichert, ihre Selbstständigkeitsentwicklung unterstützt und ihre Sozialität fördert.«¹⁸

Die Kinder selbst können nicht wissen, was sie verloren haben, weil es ihnen nie zur Verfügung stand. Hier setzt die Verantwortung der Erwachsenen an. Eltern und Horterzieher*innen können sich darauf einigen, dass den Kindern die vorhandenen Räume und Zeiten nicht weiter beschnitten werden. Gemeinsam können sie erarbeiten, was von dem Draußen für *ihre Kinder* konkret gerettet werden muss, damit sie in ihrem verfügbaren Umfeld die damit zusammenhängenden Erfahrungen machen können. Wenn das bloße zur Verfügung stellen nicht reicht, ist zu fragen, wie die Kinder herangeführt werden können. Und manchmal wird man sich auch darauf verständigen, dass Freiräume entgegen dem allgemeinen Trend neu eröffnet werden müssen.

Die Zeit läuft für oder gegen die Kinder. Der relative Schutz durch die Sicherheit im Hort endet früher oder später. Das bloße Alter des Kindes ist kein ausreichender Ersatz; es muss Erfahrungen machen können, mit denen es Kompetenzen erwirbt, die es später braucht. Wie können Erfahrungen organisiert werden, damit Hortkinder sie sich aneignen? Zuvor aber muss die Frage diskutiert und (vorläufig) entschieden werden, welche Erfahrungen notwendig sind. Dieser Hortbaustein stellt zur Diskussion:

Das Maß der gebotenen und anzustrebenden Selbstständigkeit – Eigenverantwortung und Gemeinschaftsfähigkeit – einschließlich der lebenspraktischen Kompetenzen soll sich mindestens an dem bemessen,

¹⁸ Jörg Ramseger, a.o.O.



was ein Kind im ersten Jahr nach dem Ende des Hortbesuchs voraussichtlich an Entwicklungsaufgaben konkret zu bewältigen hat.

Die folgenden Ausführungen sind darauf ausgerichtet.

Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung im Hort

Im Hort werden Kinder durch Orientierung und Begleitung im Prozess der Selbstwerdung unterstützt. Dies gilt ebenfalls für das Hineinwachsen in die soziale Lebenswelt des Hortes selbst. Deshalb treffen sie (bereits als Hortanfänger*innen) auf einen Tagesablauf, in dem sie jeden Tag Zeit haben für Selbsttätigkeit drinnen und draußen, im Blickkontakt der Erzieher*in und auch außerhalb dessen. Trotz solchen Freiraums muss der Tagesablauf im Zusammenwirken zwischen Kindern und Erzieher*innen grundsätzlich in seinen Abläufen gestaltbar bleiben.

Den Hortkindern steht es frei, ihren individuellen Bedürfnissen und Lerninteressen eigenständig nachzugehen, solange sie weder sich noch andere dadurch

einschränken oder gefährden. Sie können ihre Zeit in von ihnen bevorzugten Spielgruppen selbst gestalten.

- Die Räume geben den Kindern Anreize und Orientierung für unterschiedliche Aktivitäten, z.B. nach großräumiger Bewegung, nach Ruhe, Lesen und Rückzug, nach kreativem Gestalten, zum Konstruieren und Bauen, zum Verkleiden/Schminken und für Rollenspiele und ihre jeweils aktuellen Interessen, die sie von »außerhalb« mitbringen.
- Es gibt einen Platz für die Erledigung der Hausaufgaben, an dem ein Kind nicht nur die benötigten Mittel, sondern auch anregendes Arbeitsmaterial findet. Einen Platz, an dem es gern arbeiten kann als Voraussetzung dafür, dass jedes Kind seinen Arbeitsmöglichkeiten möglichst weitgehend selbstständig nachgehen kann. Auch erfahren die Kinder, dass Bildung im Hort, im engeren Sinne Lernen im Hort, nicht auf die Ausführung der Hausaufgaben beschränkt sein muss.
- So finden sie Möglichkeiten vor, ihren Wissensdurst und ihre Experimentierfreude zu befriedigen: Sie sehen sich ermuntert, Themen in Projekten zu bearbeiten, Formen entdeckenden Lernens auszu-



probieren und mit ihren Fragen an die Welt auf Forschungsreise zu gehen. Sie erfahren, dass ihre Fragen mit Projekten beantwortet werden können, die ihnen zugleich bei der Bewältigung ihrer Lebenssituation helfen. Sie entscheiden, ob sie in selbstgewählten Kleingruppen oder allein ihren Spiel- und Lernbedürfnissen und Aktivitäten nachgehen. Die Kinder erleben Ideen und Angebote der Erzieher*innen als Anregungen, die sie nicht zu Adressaten von Beschäftigungen machen; sie bleiben Subjekt ihres individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozesses.

Was Kinder ebenfalls erfahren, ist die Beachtung, die ihnen ihre Erzieher*in, das ist die möglichst von ihnen gewählte, bevorzugte Beziehungsperson, schenkt. Durch Beobachtung und regelmäßige Gespräche (zu zweit), erfährt die Erzieher*in, was das Kind bewegt, und lässt das Kind erfahren, was sie selbst in Bezug auf das Kind bewegt.

- Im Außengelände finden die Kinder Anreize für unterschiedliche Tätigkeiten, z.B. Wasser und Sand, eine Feuerstelle, Wege für Fahrzeuge, Bauelemente und (Garten-)Werkzeuge, Schaukeln, Ballspiele,

Rückzugsräume u.a. Sollte etwas nicht einzurichten sein, aber von ihnen gewünscht werden, suchen Kinder und Erzieher*innen gemeinsam nach entsprechenden Möglichkeiten, auch außerhalb des Hortes.

- Das Materialangebot ist für alle Kinder sichtbar, offen zugänglich und geordnet, so dass Impulse für Selbsttätigkeit auch vom Material heraus entstehen. Es gibt Material für die unterschiedlichen Alters- und Entwicklungsstufen. Vorzufinden sind Materialien, Geräte und Instrumente für Musik, Gestaltung und Werken, für Bewegung in Form von Einzel- und Gruppenspielen, mit oder ohne Gerätschaften, für Tanz und sportlichen Wettkampf.
- Zur Übung ihrer kommunikativen Kompetenzen können die Kinder auch Möglichkeiten nutzen, die ihnen außerhalb des Hortes zur Verfügung stehen, z.B. ein eigenes Handy, MP3-Player. Zur Erweiterung dieser Kompetenzen erkunden sie mit ihren Erzieher*innen die Möglichkeiten »alter und neuer Medien« zu kreativer Gestaltung, zu kultureller Nutzung und zur Erweiterung technischen Verständnisses (Medienkompetenz). Hortzeitungen, Blogs und Besprechungen mit oder ohne Delegiertensystem könnten solche Formen sein.

Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung über den Hort hinaus

»Über den Hort hinaus« kann für ein Kind in zwei Dimensionen attraktiv sein. Kurzfristig sind damit alle Aktionsmöglichkeiten gemeint, die es außerhalb wahrnehmen kann, etwa einen Freund bzw. eine Freundin besuchen oder diese einladen, in die Bibliothek oder einen Verein gehen, Eis essen. Mit Blick auf die Zeit nach dem Hort, gehören dazu bereits die genannten Aktivitäten, doch auch schwierigere, die gegebenenfalls anzubahnen bzw. erst vorzubereiten sind – zumindest dann, wenn das Kind sich selbst noch unsicher fühlt.

Auch nach dem Ende des Hortalters müssen Kinder Hausaufgaben erledigen. Sie erfahren im Hort – von Anfang an – dass sie selbst dafür verantwortlich sind. Sie werden nicht gezwungen, ihre Hausaufgaben richtig und vollständig zu erledigen. In den ersten Jahren ist ein eventuelles Versäumnis ja tatsächlich relativ folgenlos. So erfährt es die Konsequenzen aus seinem Tun oder Nichttun und erfährt, dass seine Entscheidung genauso wichtig ist, wie die eines Kindes, das den Hort nicht besucht. Auch Hortkinder benötigen die entsprechende Erfahrung, um selbst Verantwortung positiv zu übernehmen.

- Weil die Umwelterfahrungen von Kindern heutzutage eher eingeschränkt sind, können sie manche Interessen nicht entwickeln. Sie benötigen Erzieher*innen, die mit ihnen die nähere und weitere Umgebung mit den vorhandenen Angeboten erkunden und ihnen verfügbar machen. Zu denken ist in erster Linie an Kino- und Theaterbesuche, Spielplätze und alle Orte, von denen sie sonst abgeschnitten sind, die jedoch anderen Kindern aufgrund ihrer Lebensumstände – wünschenswert – zur Verfügung stehen.

- Um sich auf die Zeit nach dem Hort vorbereiten zu können, benötigen Kinder Möglichkeiten, die Grenzen der Institution zu überschreiten. Das Rausgehen war bereits beispielgebend, doch wirken auch nicht so offensichtliche Einschränkungen durch die Institution. Ein Problem von Hortkindern liegt darin, dass sie leicht aus sogenannten Verabredungsnetzwerken herausfallen, deshalb können sie bei einer Lösung unterstützt werden. Eine Variante dieses Problems ist, dass die Kinder, die kein Handy besitzen und ihre Freundschaften außerhalb nicht so pflegen können, wie es mittlerweile üblich ist, per Anruf oder SMS. Mit einem ihnen verfügbaren Telefon- und Internetzugang im Hort kann dem abgeholfen werden. Sind die Verabredungen getätigt, müssen Hortkinder sie einhalten können. Freund*innen müssen zu Besuch kommen oder sie selbst rausgehen dürfen – nicht immer vielleicht, aber doch nicht viel eingeschränkter als zu Hause.
- In der Zeit nach dem Hortalter müssen Kinder in der Lage sein, sich selbst zu beköstigen ohne zwangsläufig auf Fastfood angewiesen zu sein. Täglich verfügbare Kochgelegenheiten – zumindest für Kleingruppen – können langfristig zum Erwerb dieser Kompetenz beitragen. Daneben erfahren die Kinder, dass man durchaus Alternativen hat, wenn das Essen mal gar nicht schmeckt.

So wichtig die Erzieher*in beim Eintritt eines Kindes in den Hort als Beziehungsperson, als Orientierung und als Sicherheit ist, so kommt mit Sicherheit sein Tag, an dem es angstfrei sagen will: »Ich brauche keine Erzieher*in mehr!« Vielleicht tönt dieser Satz zuerst wie Schreckgeläut, besonders wenn er zum betreffenden Zeitpunkt unerwartet kommt; doch müssten die Worte eher als Freudenglocken in den Ohren einer Erzieher*in klingen: Sie hat den Bildungsauftrag des Hortes erfüllt.



Baustein 2

Beteiligung von Hortkindern und Gestaltung des Hortalltags

Bildungsprozesse sind nur mit Beteiligung möglich. Eigenverantwortung kommt vor Gemeinschaftsfähigkeit. Gelebte Beteiligung in Alltagssituationen ist wirksamer als formalisierte Beteiligungsverfahren. Horterzieher*innen müssen klären, was Kinder allein oder mitentscheiden – und auch welche Entscheidungen sie sich als Erwachsene vorbehalten. Beteiligung bedeutet für Kinder zunächst die Sorge um sich selbst. Werden ihre Interessen nicht genügend beachtet, ziehen sie sich in Passivität zurück.

A Beteiligung ist die Grundlage aller pädagogischen Erfolge

Die zwei wohl eindringlichsten Gründe für eine Beteiligung von Kindern liefern uns die Hirnforschung und die Bildungstheorie, also gerade nicht, wie man denken könnte, gesellschaftspolitische Überlegungen. Die Hirnforschung sagt kurz und knapp: Ohne – innere – Beteiligung kann der Mensch zwar Vieles lernen, er wird es jedoch wahrscheinlich nicht anwenden, und die Qualität bleibt unter den Möglichkeiten, bei Jung und Alt.

Die moderne Bildungstheorie versteht den Prozess der Bildung als Konstruktion¹⁹. Sie sagt kurz und knapp, dass Kinder sich ihr Bild von der Welt selbst entwickeln. Sie können nicht gebildet werden, sondern bilden sich selbst. Selbstbildungsprozesse laufen dennoch weder allein noch von allein. Bildung ist auch ein sozialer Prozess, der sich in der Auseinandersetzung mit anderen Menschen vollzieht. Manche Menschen entwickeln berufsmäßig Bildungsangebote für Kinder. Nicht alles davon trifft auf deren Interesse oder weckt es, denn »Kinder lernen nicht das, was sie sollen, sondern das, was sie wollen«, sagen die Hirnforscher.

Bildung wird vorrangig als ein Prozess der Auseinandersetzung zwischen und mit den daran beteiligten Personen angesehen, erst in zweiter Linie als Auseinandersetzung mit »einer Sache bzw. einem Thema«. Alle Beteiligten konstruieren sich ihr – gemeinsames und doch auch unterschiedliches – Verständnis von der Welt. Der Prozess wird deshalb als Ko-Konstruktion bezeichnet.

»Das Gehirn, so lautet die vielleicht wichtigste Erkenntnis der Hirnforscher, lernt immer, und es lernt das am besten, was einem Heranwachsenden hilft, sich in der Welt, in die er hineinwächst, zurecht zu finden und die Probleme zu lösen, die sich dort und dabei ergeben. Das Gehirn ist also nicht zum Auswendiglernen von Sachverhalten, sondern zum Lösen von Problemen optimiert. Und da fast alles, was ein heranwachsender Mensch lernen kann, innerhalb des sozialen Gefüges und des jeweiligen Kulturkreises direkt oder indirekt von anderen Menschen ›bezogen wird‹ und der Gestaltung der Beziehungen zu anderen Menschen ›dient‹, wird das Gehirn auch nicht in

¹⁹ Vgl. Laewen, Andres (Hrsg.) Forscher, Künstler, Konstrukteure, Neuwied, Kriftel, Berlin 2002

erster Linie als Denk-, sondern als Sozialorgan gebraucht und entsprechend strukturiert.»²⁰

In den *Grundsätzen elementarer Bildung* steht: »Die anderen und das Selbst entstehen im sozialen Handeln«²¹, also während des Aktivseins, während des Dabeiseins, während des Beteiligtseins im direkten und im übertragenen Sinn von Beteiligung.

Beteiligung ist ein vielschichtiger Begriff

Was ist mit »Beteiligung« gemeint? Ist es bloße Teilnahme oder eine Teilhabe mit Entscheidungsrechten? »Beteiligung« ist ein aktiver Prozess, doch wer vollzieht ihn und mit wem? Wird man beteiligt oder beteiligt man sich selbst?

Durch Beteiligung sollen Kinder Verantwortung für sich selbst und für die Gemeinschaft entwickeln; das müssen sie üben, heißt es. Wer genau hinschaut, sieht jedoch, dass bereits sehr junge Kinder verantwortlich mit sich selbst umgehen. Sie versuchen auch schon frühzeitig, soziale Beziehungen aufzubauen und aktiv zu gestalten. Bei »Beteiligung« darf daher nicht sofort und ausschließlich an ihre formalisierten Formen gedacht werden, wozu wahrscheinlich die oft beschriebene Verbindung von »Beteiligung und Demokratie« beiträgt.

»Beteiligung ist manchmal auch ein Element eines formellen Verfahrens, Klassenrat, Kinderkonferenz, Schülersprecher. Vorher und zuerst ist Beteiligung jedoch: Mit dem Kind reden, Zuhören, dem, was es sagt, Gewicht geben.«²²

Noch einen Gedankentick vorher setzt die Überlegung an, dass man den vitalen Grundbedürfnissen, die die Kinder signalisieren, Achtung schenken muss, sonst verhindert man ihre »innere Beteiligung«. Eigenverantwortung kann nur weiterentwickelt werden, wenn dem Kind die Verantwortung für seinen Körper belassen wird, z.B. was und wann es isst und wen es dabei in seiner Nähe ertragen kann; z.B. wann und in welcher Form es nach der Schule ausruhen will. Beteiligung beginnt mit der Sorge um sich selbst und durch das Äußern von Bedürfnissen und Wünschen.

Ein fast ebenso mächtiger Lehrer in Sachen »Beteiligung« ist der Alltag im Hort und wie er gestaltet ist. Hierin eingeschlossen sind die Raumgestaltung, die

zeitlichen Strukturen, das Material, die Erledigung der Hausaufgaben und die Umgangsformen. Müssen die Kinder z.B. um Erlaubnis fragen, wenn sie ins Außengelände gehen oder gar den Hort verlassen? Oder reicht es, wenn sie Bescheid sagen, dass sie gehen? Für alle Lernprozesse ist zu beachten:

»Vom frühen Kindesalter bis in späte Lebensphasen gilt, dass Lernprozesse umso effektiver sind, je mehr sich Inhalte mit eigenen Interessen decken, je mehr sie mit Handlungen verbunden sind und die Lerner emotional beteiligt sind. Die Bildungseinrichtungen haben unterschiedliche Möglichkeiten, dies in ihren Lernarrangements zu berücksichtigen. Je mehr es ihnen aber gelingt, umso nachhaltiger sind die Lernerfolge.«²³

Deshalb sind die unbeabsichtigten Effekte häufig wirksamer als die wohlüberlegt angesteuerten pädagogischen Ziele und Methoden.

Formelle Beteiligungsverfahren

Jedes formelle Beteiligungsverfahren ist gegen die unmittelbaren täglichen Erfahrungen im Nachteil. Kinderkonferenzen z.B. finden wöchentlich oder monatlich statt. Sie erfordern Geduld, Ausdauer und Einordnung, also genau das, was mit ihnen erst geübt werden soll. Das Gleiche gilt für das Sprachvermögen und die verbale Durchsetzungsfähigkeit. Nicht alle Erwachsenen reden gern in Versammlungen, nicht alle Erzieher*innen äußern sich in Dienstberatungen gleich oft. Wer sich verbal ausdrücken kann, kann sich an Diskussionen beteiligen. Und die anderen? Es ist gut, wenn nonverbale Alternativen zur Verfügung stehen.

Trotzdem sind die formellen Verfahren nicht überflüssig. Es muss nur sorgfältig darauf geachtet werden, wann, wofür und in welcher Form sie nützlich sind. Um bei dem Beispiel einer Kinderkonferenz zu bleiben, kann sie, wenn die Abläufe und Verfahren entsprechend organisiert sind, als eine Demokratie fördernde Institution in Kindertageseinrichtungen ihren Platz haben. Zu beachten ist die Form, d.h. vor allem ob es eine Veranstaltung ist, an der alle Kinder teilnehmen müssen oder nicht. Zum einen würde ein Zwang zur Teilnahme erheblich mit dem Recht auf Beteiligung kollidieren. Zum anderen ist zu bedenken, dass unsere bundesrepublikanische Gesellschaft nach dem Prinzip der repräsentativen Demokratie arbeitet, eine Kinderkonferenz aber meist als Basis-

²⁰ Gerald Hüther: »Verschaltungen im Gestrüpp: kindliche Hirnentwicklung«; 2012; am besten unter: <http://www.bpb.de/apuz/136763/verschaltungen-im-gestruemp-kindliche-hirnentwicklung?p=all>

²¹ Ebd. S. 26

²² Lothar Krappmann, a.a.O.

²³ GOrBiKs S. 14

demokratie organisiert ist. Die parlamentarische Form kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass hier unterschiedliche Demokratiekonzepte in der Praxis wirken.

Beteiligung ist Anteil an Entscheidungsmacht

Eigenverantwortung (z.B. als Selbstständigkeit und Eigensinn) und Gemeinschaftsfähigkeit (z.B. als Verantwortung und Rücksicht) sind zentrale Werte und demokratische Ziele. Demokratische Erziehung soll Widerstandskraft gegen Missbrauch von Autorität vermitteln. Das funktioniert nicht durch Belehrung, sondern durch die Erfahrung, dass der eigene Wille respektiert wird.

Das Konzept der wechselseitigen Anerkennung²⁴ ist ein theoretischer Rahmen, der nachvollziehen lässt, wie sich Rechtsbewusstsein und Persönlichkeit entwickeln. Kinder benötigen die Anerkennung von Erwachsenen, dass sie in Alltagsfragen entscheiden können; auch und gerade dann, wenn sich die Erwachsenen in der konkreten Situation anders entscheiden würden. Diese Anerkennung fördert Handlungskompetenz. Befragungen von Hortkindern zeigen demgegenüber, dass Erwachsene sich zu früh und – aus der Sicht der Kinder – einseitig regulierend in Streitigkeiten einmischen.

Beim Thema Beteiligung geht es um den Umgang mit Macht und Mächtigen oder den Umgang mit Schwäche und Schwächeren, auch um den Umgang mit Mehrheit und mit Minderheiten. Beide im Hort Beteiligten sind angesprochen: wie geht die Erzieher*in mit ihrer Macht um und wie tun dies die Kinder? Können sie erfahren, dass es sich lohnt, für eigene und die Interessen anderer aktiv einzutreten oder gewinnen eher Resignation und Bequemlichkeit die Oberhand? Begründungen gibt es für beide Seiten. Die öffentliche Erziehung ist jedoch einer demokratischen Erziehung verpflichtet. Hierfür bedarf es einer entsprechenden pädagogischen Konzeption und durchdachter Regeln für Mitbestimmung und Mitgestaltung. Wechselseitige Anerkennung ist geboten im Umgang mit Eltern. Wie Eltern am Hortgeschehen teilhaben (dürfen), hat Modellwirkung für die Kinder. Sie lernen durch Anschauung, wie glaubhaft, sinnvoll und nützlich Beteiligung im späteren Leben ist.

Beteiligung von Kindern gehört zu den Rechtspflichten von Erzieher*innen

Unser Grundgesetz gesteht niemandem Rechte über einen anderen zu, die nicht zugleich pflichtgebunden sind und die Menschenwürde des anderen respektieren. Es bedurfte einer Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts zur Feststellung, dass auch Kinder und Jugendliche eigenständige Träger der Grundrechte sind. Die grundgesetzlich geschützte Verantwortung von Eltern findet ihre Rechtfertigung (und ihre Grenze) darin, dem Kind den Schutz zu gewähren, den es braucht, um sich zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit als Teil unserer Gesellschaft zu entwickeln. Elternrechte sind daher kein Selbstzweck; rechtmäßig sind sie nur, wenn sie das Schutzbedürfnis des Kindes verwirklichen UND sein Grundrecht auf freie Entfaltung achten.

Weil die Befugnis zur Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen letztlich nur auf der Elternverantwortung fußt, gilt für die dort tätigen Fachkräfte dieselbe Verpflichtung.

Alle Gesetze in der Bundesrepublik Deutschland sind dem Grundgesetz untergeordnet und müssen mit ihm vereinbar sein. Einige wichtige Auszüge werden nun für den Baustein »Beteiligung« herangezogen und in ihrer praktischen Bedeutung erläutert.

Zum Verhältnis von Eltern zu ihren Kindern beispielsweise steht im **Bürgerlichen Gesetzbuch**

»Bei der Pflege und Erziehung berücksichtigen die Eltern die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes zu selbstständigem verantwortungsbewusstem Handeln. Sie besprechen mit dem Kind, soweit es nach dessen Entwicklungsstand angezeigt ist, Fragen der elterlichen Sorge und streben Einvernehmen an.« (§ 1626 Abs. 2 BGB)

Für Pädagog*innen bietet dieser Paragraph kaum neue Erkenntnisse, wohl jedoch Bestätigung. Dass die Fähigkeiten und Bedürfnisse mit der Entwicklung von Kindern wachsen und dass Eltern (Erziehungsberechtigte) daran ihr Handeln orientieren, wenn sie Erfolg haben wollen, mag kaum überraschen. Eher schon die Tatsache, dass so etwas gesetzlich fixiert ist oder dass dieses Fachwissen zum Allgemeingut gehört. Jedenfalls folgt daraus, dass autoritäre Erziehungsmethoden nicht zeitgemäß sind. Die Zustimmung der Kinder zu den sie betreffenden Angelegenheiten soll – zumindest – angestrebt werden.

²⁴ Hans Rudolf Leu: »Zum Konzept der wechselseitigen Anerkennung«, MBS Brandenburg. Dokumentation der Tagung Auf dem Weg zu einem Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, Potsdam 1998

Im Sozialgesetzbuch VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) wird für die Kinder- und Jugendhilfe daran angeknüpft. Zum einen werden die Erziehungsziele »Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit« bereits im § 1 Abs. 1 bestätigt. Zum anderen werden die Elternrechte gleich anschließend im zweiten Absatz im Wortlaut des Grundgesetzes wiederholt. Und drittens werden in § 22 Abs. 2 und 3 SGB VIII die Ziele »Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit« nochmals wiederholt und die pädagogische Arbeitsweise »Anknüpfen an Alter, Entwicklungsstand, Fähigkeiten, Lebenssituation, Interessen und Bedürfnissen jedes einzelnen Kindes« bekräftigt.

Das Brandenburgische Kita-Gesetz folgt dem SGB VIII und präzisiert es in § 3 Abs. 2 KitaG:

»Kindertagesstätten haben insbesondere die Aufgabe ...

3. die Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit der Kinder zu stärken, unter anderem durch eine alters- und entwicklungsgemäße Beteiligung an Entscheidungen in der Einrichtung

...

6. das gleichberechtigte, partnerschaftliche, soziale und demokratische Miteinander sowie das Zusammenleben von Kindern mit und ohne Behinderungen zu fördern ...«

Der Hort ist im Land Brandenburg eine Kindertageseinrichtung mit dem Auftrag der »Erziehung, Bildung, Betreuung und Versorgung von Kindern im Grundschulalter«. Deshalb müssen hier kurz zwei weitere Landesgesetze erwähnt werden: Die Landesverfassung und das Schulgesetz. Inhaltlich werden den bereits genannten Gesetzen kaum neue Inhalte zugefügt. Entscheidender ist vielmehr, dass die Entwicklung der Persönlichkeit, dass Selbstständigkeit, Demokratie und Freiheit sowie Verantwortung für andere Verfassungsrang haben, also oberste Priorität im Alltag von Bildungseinrichtungen genießen müssten. Im Artikel 28 der Verfassung des Landes Brandenburg sind die Grundsätze der Erziehung und Bildung nachzulesen:

»Erziehung und Bildung haben die Aufgabe, die Entwicklung der Persönlichkeit, selbstständiges Denken und Handeln, Achtung vor der Würde, dem Glauben und den Überzeugungen anderer, Anerkennung der Demokratie und Freiheit, den Willen zu sozialer Gerechtigkeit, die Friedfertigkeit und Solidarität im Zusammenleben der Kulturen und Völker und die Verantwortung für Natur und Umwelt zu fördern.«

Für Schulen gelten diese Bestimmungen ebenso, was für sich genommen schon ein Grund ist für eine Zusammenarbeit zwischen Hort und Schule in Sachen Beteiligung. Vollends klar werden die Gemeinsamkeiten

durch einen Blick auf die »Ziele und Grundsätze der Erziehung und Bildung« im § 4 Abs. 1 des Brandenburgischen Schulgesetzes (BbgSchulG):

»Die Schule trägt als Stätte des Lernens, des Lebens und der Tätigkeit von Kindern und Jugendlichen bei zur Achtung und Verwirklichung der Wertordnung des Grundgesetzes und der Verfassung des Landes Brandenburg und erfüllt die in Artikel 28 der Verfassung des Landes Brandenburg niedergelegten Aufgaben von Erziehung und Bildung.«

Die Landesverfassung ist das Grundgesetz des Landes Brandenburg, doch geht ihr das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland vor, und die Rechtsprechung ist insgesamt an das Bundesrecht gebunden (Artikel 2 Abs. 5 BbgVerf). Es ist gleichwohl wichtig zu wissen, was im Artikel 27 Abs. 4 steht:

»Kindern und Jugendlichen ist durch Gesetz eine Rechtsstellung einzuräumen, die ihrer wachsenden Einsichtsfähigkeit durch die Anerkennung zunehmender Selbstständigkeit gerecht wird.«

Die Zusammenstellung all dieser Gesetzestexte verdeutlicht, dass Horterzieher*innen ebenso wie Lehrer*innen über gewichtige, nicht zu ignorierende Begründungen für ihr auf Beteiligung ausgerichtetes pädagogisches Handeln verfügen. Sie werden dadurch und durch die gleichfalls wichtige UN-Kinderrechtskonvention gestärkt.

Am 5. April 1992 ist das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention) in Kraft getreten. Zuvor hatten ihm der Deutsche Bundestag und der Bundesrat zugestimmt. Die Konvention betont in mehreren Artikeln das Recht von Kindern, an sie betreffenden Entscheidungen beteiligt zu werden, so in

- Artikel 12 Recht auf Meinungsäußerung:
»Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.« (Absatz 1)
- Artikel 13 Recht auf Meinungs- und Informationsfreiheit:
»Das Kind hat das Recht auf freie Meinungsäußerung ...« (Absatz 1)
- Artikel 15 Recht der Kinder auf Versammlungsfreiheit:
*»(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes an, sich frei mit anderen zusammenzuschließen und sich friedlich zu versammeln.
(2) Die Ausübung dieses Rechts darf keinen anderen als den gesetzlich vorgesehenen Einschränkungen unterliegen.«*

kungen unterworfen werden, die in einer demokratischen Gesellschaft ... notwendig sind.»

In Artikel 29 stehen umfassende Bildungsziele. Die Persönlichkeit, die Begabungen sowie die geistigen und körperlichen Fähigkeiten der Kinder sollen zur Entfaltung gebracht werden. Kinder sollen außerdem die Menschenrechte, die Grundfreiheiten und die Grundsätze der Charta der Vereinten Nationen achten sowie ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft führen können.

Eigenverantwortung und Gemeinsinn bedingen einander

In allen Rechtsquellen geht es um die gegenseitige Bedingung von Eigenverantwortung und Gemeinsinn. Das eine geht nicht ohne das andere. Die Eigenständigkeit jedes Menschen ist sozial eingebettet. Eigenverantwortung (und eigene Freiheit) haben im Gemeinwohl ihre Grenze und Orientierung. Im Geist des Grund-

gesetzes bedeutet dies, dass der einzelne in möglichst weitem Umfang an den Entscheidungen für die Gesamtheit mitwirken soll. Dabei ist unstrittig, dass dem Gemeinwohl nur dann gedient werden kann, wenn eigenverantwortliche Entscheidungsmöglichkeiten gesichert sind, denn Eigenverantwortlichkeit kann sich nur in einem Raum entwickeln, der nicht entmündigt.

Aus den Quellen der Rechtsvorschriften zur Beteiligung von Eltern in Kindertageseinrichtungen wird stellvertretend §4 Abs 2 Satz 1 KitaG zitiert. Dort wird nicht vergessen, dass auch Erzieher*innen die Erfahrung der Beteiligung machen müssen, um glaubhaft deren Wert vermitteln zu können:

»Die demokratische Erziehung der Kinder setzt die Beteiligung von Eltern und sonstigen Erziehungsberechtigten und Erziehern und Erzieherinnen an allen wesentlichen Entscheidungen der Tagesstätten voraus und verlangt das demokratische Zusammenwirken aller Beteiligten.«

B Erzieher*innen klären und gestalten die Beteiligung der Kinder

Für die Planung und Durchführung der alltäglichen pädagogischen Arbeit sollen einige Handlungsmaximen anstelle einer mehr oder weniger umfangreichen Liste von einzelnen Aktionen zur Orientierung dienen.

Einen Leitsatz entwickeln

Hortlerzieher*innen können sich beispielsweise den Satz *»Beteiligung ist das Lebenselixier von Entwicklung und Bildung«*²⁵ als Leitidee zu eigen machen und mit diesem Maßstab den Alltag in ihrer Einrichtung daraufhin untersuchen, ob und wo sie die Entwicklung und Bildung von Kindern fördern können, indem sie mehr Beteiligung ermöglichen. Dies ist denkbar unter zwei Konstellationen: erstens könnten vorhandene Einschränkungen abgebaut, zweitens könnten vorhandene Handlungsmöglichkeiten der Kinder erweitert werden. Häufiger Grund für zu geringe Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Mitwirkungsgelegenheiten ist die Angst, etwas könnte schiefgehen oder die Kinder würden nicht mit den Entscheidungsfreiheiten umgehen können.

Dem ist entgegen zu halten, dass in diesem Fall erst recht pädagogisches Handeln gefragt wäre und nicht Einschränkung. Eine Sicherheit um den Preis von eingeschränkter Entwicklung und Bildung ist nur im Fall akuter Gefahr akzeptabel.

Das Prinzip der Freiwilligkeit wahren

Ob Beteiligung ernst gemeint ist, erweist sich in den Themen, zu denen Kinder nach ihren Ansichten gefragt werden und bei denen sie das Recht haben mitzuentcheiden. Mehr noch beweist sich die Ernsthaftigkeit, wenn Kindern die Möglichkeit gelassen wird, sich nicht beteiligen zu müssen. Wenn sie sich selbst aktiv entscheiden, passiv zu bleiben, ist im Grunde alles in Ordnung.

Beteiligung soll weder Selbstzweck sein, noch Vorwand oder »pädagogischer Trick«, z.B. Kinder zum Einhalten von Regelungen zu bringen, die überwiegend der Erzieher*in nutzen. Wer möchte, dass Kinder Verbote einhalten und Gebote befolgen, muss sich um Folgsamkeit und Akzeptanz bemühen.

²⁵ Lothar Krappmann, a.o.O.

Beteiligung soll Entwicklung und Bildung fördern. Es geht um die Bereitschaft, um die Fähigkeit und vor allem um die selbstständige Entscheidung, etwas beginnen oder ausprobieren zu wollen. In einem weiteren Sinn geht es darum, zu den Folgen dieser Entscheidung zu stehen und sich vielleicht dafür auch längerfristig zu engagieren. Beteiligung soll aktivieren.

Der Wille zu Aktivität kann unterstellt werden, wenn sich ein Kind in seinen Interessen angesprochen fühlt. Kinder sind immer voll und ganz dabei, wenn sie ihre Vorstellungen einbringen können und wenn ihre Kompetenzen sinnvoll – aus ihrer Sicht – für sich selbst und die Gemeinschaft eingesetzt werden. Sie spüren den Ernst einer Situation. Für alles, was in ihren Augen im Hinblick auf das Erreichen des Erwachsenenstatus brauchbar erscheint, sind sie Feuer und Flamme. Deshalb helfen sie gern bei Alltagserledigungen, wie Einkauf, Telefondienst oder Gartenarbeit, solange diese ein Angebot oder eine Bitte zum Mitmachen darstellen. Solche Tätigkeiten werden aber dann abgelehnt, wenn die Kinder sich als Hilfskräfte instrumentalisiert fühlen. Darum ist es wichtig, dass die Erzieher*in klar zwischen einem »Dienst« unterscheidet, dessen Ausführung sie verbindlich einfordert, und einem Angebot, das jedes Kind ablehnen kann. Beteiligung basiert auf dem Prinzip der Freiwilligkeit.

Das (Bildungs-)Potenzial achten

Wer Kindern die Entwicklung zu Selbstverantwortung – hier als »Vorstufe« zur Verantwortung gegenüber anderen gedacht – und zu Gemeinschaftsfähigkeit erleichtern will, tut gut daran, bereits vorhandene Verantwortung zu erkennen und Entscheidungskompetenzen anzuerkennen. Auch ist es hilfreich, auf das Bildungspotenzial der jeweiligen Situation zu achten.

Wenn Hortkinder ausdauernd und mit Hingabe streiten, kann dies für Kinder wie für Erzieher*innen sehr nervenaufreibend sein. Gleichwohl kann darin ein Versuch gesehen werden, Freundschaften zu schließen und zu prüfen, einen Standpunkt oder gemeinsame Werte zu entwickeln; Engagement kann erkannt werden sowie ein Versuch zu verbaler Einigung. Eher ungünstig wäre es nun, mit Blick in die Zukunft erwachsenengemäße Formen der Konfliktlösung anzuregen oder vorzuschlagen. Ungünstiger noch wäre, mit einem eigenen Vorschlag zum Konflikt aufzuwarten. Nach Ansicht von Kindern greifen Erwachsene in der Regel zu früh, also vorschnell, und zu dirigistisch ein. Kinder brauchen Zeit zum Üben und solange ein

Streit nicht in Gewalttätigkeit eskaliert oder das Streitverhalten dauerhaft auf einen zu geringen Entwicklungsstand zurückgefallen verhartet, ist im Grunde alles in Ordnung und auf gutem Weg.²⁶ Jedes Eingreifen seitens der Erzieher*in würde die Gefahr der Einmischung bergen und damit sich entwickelnde Kompetenzen und Bildungspotenziale beschneiden.

In der Konsequenz läuft es darauf hinaus, den Mut zu entwickeln oder zu bewahren, Verantwortung wirklich dort zu belassen, wo sie hingehört. Erzieher*innen haben (wie Eltern) beispielsweise die Verantwortung für die Qualität einer Esssituation, die Stimmung und die Esskultur. Kinder haben die Verantwortung für ihren Hunger, ihren Geschmack und ihr Verhalten.²⁷ Erzieher*innen, die in den Verantwortungsbereich der Kinder hineinregieren, indem sie z.B. Probierhappen anordnen, wirken den allgemeinen Erziehungszielen entgegen.

In Handlungsorientierungen ausgedrückt, tragen Erwachsene für den Rahmen – das sogenannte Setting – Verantwortung. Kinder tragen die Verantwortung für ihr Tun in diesem Rahmen, bis sie ihrem Alter, ihrer Entwicklung und ihrem Verständnis entsprechend mehr Verantwortung übernehmen können.

Orientierung geben durch Verlässlichkeit

Um einen verlässlichen Rahmen zu schaffen, werden die Rechte der Kinder in der Hortkonzeption verankert einschließlich der Methoden, die die Umsetzung dieser Rechte sichern helfen. Um dorthin zu gelangen, sollte das pädagogische Handeln zu diesem Baustein im Team beginnen. Es ist wichtig zu klären, was unter »Beteiligung« verstanden wird. Dazu kann es hilfreich sein, ganz praktisch zu unterscheiden zwischen den Bereichen oder Elementen des Hortalltags,

- die jedes Kind selbst bestimmen kann,
- bei denen Kinder mitbestimmen können,
- bei denen Kinder mitwirken können.

Ein Beteiligungskonzept als Diskussionsgrundlage

Je nachdem wie die Diskussion im Team und – anschließend – mit den Eltern und dem Träger ausfällt, können Teile bereits auch schon mit den Kindern entwickelt werden. Es geht darum, für den Normalfall eine Orientierung zu erarbeiten, die es allen Beteiligten erlaubt einzuschätzen, wo ihr Entscheidungsspielraum beginnt und endet. Beispiele:

²⁶ Im Baustein »Gleichaltrige« wird näher auf die Notwendigkeit des Streits unter prinzipiell gleichberechtigten Partnern*innen eingegangen.

²⁷ Juul, Jesper: »Was gibt's heute?«, Beltz Verlag Weinheim und Basel. 2010

Das Recht auf **Selbstbestimmung** erstreckt sich für jedes Kind – vielleicht – auf

- die Mahlzeiten: ob es isst, wie viel und mit wem
- die Fertigung der Hausaufgaben: wann es sie macht und in welchem Umfang
- die Auswahl der täglichen Aktivitäten: im Hort oder außerhalb, allein oder nicht, als Angebot der Erzieher*in oder aus eigener Vorstellung selbst entwickelt ...

Das Recht der Kinder auf **Mitbestimmung** erstreckt sich – vielleicht – auf

- die bevorzugten Umgangsformen im Regelfall und im Streit
- die Koordination gegenläufiger Aktivitäten bei ungünstigen Räumen, z.B. Ruhe und Konzentration für die einen und Musik oder laute Spiele für die anderen
- die Essensplanung
- die Verwendung von finanziellen und anderen Ressourcen ...

Mitbestimmung ist Mitentscheidung. Der Prozess der Entscheidungsfindung ist unbedingt in die Überlegungen einzubeziehen. Haben Kinder und Erzieher*innen jeweils eine Stimme? Reicht eine einfache Mehrheit für diese konkrete Entscheidung? Wie lange dauert die Probezeit für eine Entscheidung, und wann darf eine Entscheidung wieder in Frage gestellt werden?

Das Recht der Kinder auf **Mitwirkung** bezieht sich auf Bereiche, in denen die Kinder zwar ihre Meinung einbringen können, die sich die Erzieher*innen aber zur Entscheidung vorbehalten. Das kann unterschiedliche Gründe haben. Es wird dabei immer um eine Angelegenheit gehen, die den Erzieher*innen besonders

wichtig ist und weshalb dies von ihnen in der Konzeption verankert wurde. In einem konfessionell geführten Hort könnte beispielsweise ein Tischgebet verpflichtend sein, anderswo das Tragen von Hauschuhen im Hausaufgabenzimmer. Zu solchen Entscheidungen müssen die Horterzieher*innen stehen und sie gegebenenfalls durchsetzen. Darum müssen sie für Klarheit sorgen, dass und wie etwas so und nicht anders gehandhabt werden soll. Kinder können sonst diese Entscheidungen nicht befolgen. Als mindeste Anforderung an das Erzieher*innenhandeln bleibt: **Jede Entscheidung bedarf der Transparenz durch eine angemessene Begründung.**

Wenn im Rahmen der Mitwirkung die Entscheidungen bei den Erzieher*innen liegen, so dürfen diese nicht vergessen, dass sie weiterhin dem Recht der Kinder auf Information verpflichtet sind. »Mindestens diesem« muss man sagen, denn das Informationsrecht kann immer durch ein Vorschlagsrecht erweitert werden, ohne von der grundsätzlichen Entscheidung abrücken zu müssen.

Erzieher*innen können sich – vielleicht – vorbehalten,

- regelmäßige Kinderkonferenzen einzuberufen, auf denen (je nachdem) Mitwirkungs- oder Mitbestimmungsthemen verhandelt werden,
- An- und Abmeldeformalitäten (Begrüßung, Abschied) vorzugeben,
- »Ämter und Dienste« festzulegen, deren Ausübung turnusmäßig wechselt,
- die Planungen für die nächste Zeit vorzustellen.

Die Mitarbeiter*innen des Hortes entwickeln in Zusammenarbeit mit den Kindern die dafür geeigneten Besprechungsformen.

C Beteiligung heißt für Kinder zunächst Sorge für sich

Themen wie »Beteiligung« oder »Mitwirkung« stellen sich für Kinder vermutlich nicht. Zumindest stellen sie sich ihnen nicht so wie für die Erwachsenen, für die Erziehungsprofis zumal. Diese Voraussetzung gilt es bei der Umsetzung der konzeptionellen Überlegungen zu beachten. Sie hilft, die besonderen Möglichkeiten des Hortes als non-formaler Bildungsinstitution herauszustellen.

Für Kinder in Horten gibt es eine eindeutige Reihenfolge des Interesses. Die erste Priorität geben sie sich selbst. Wenn es um sie geht, können die meisten

Kinder sofort sagen, was sie möchten. Die nächste Priorität geben sie den sozialen Beziehungen, vor allem zu den Gleichaltrigen und da besonders zu den ihnen nahestehenden. Mit kleinem Abstand folgen die Erzieher*innen. Das heißt, Menschen und Beziehungen haben Vorrang. Kinder sind bereit, sich für beide ein- und mit ihnen auseinander zu setzen, je weniger negative Erfahrungen sie gemacht haben.

Der Hort als Institution interessiert die Kinder kaum, entsprechend gering ist das Interesse an formalisierten Mitwirkungsverfahren. Im Beispiel: die Aussicht,



spontan Nudeln kochen zu können, wenn man Hunger oder Appetit hat, wird regelmäßig größeres Engagement hervorrufen als eine »Planungsgruppe Mittagessen«.

Aus dem Blickwinkel von Kindern sind »Mitwirkung und Beteiligung« daher ganz einfach: Sie sind da, und wo sie sind, wollen sie liebend gern, dass alles so läuft, wie sie es möchten. Warum auch nicht? Mit jedem Wort, mit jedem Wunsch, mit jedem »Ich auch!« machen sie klar, dass sie jetzt etwas tun oder lassen wollen, »Ich doch nicht!«. Sie sind begierig, etwas für später zu lernen oder zu erproben. Sie sind voll dabei, wenn man sie lässt. Sie leben jetzt. Und was ist wichtiger als der »heutige Tag«? Janusz Korczak hat ihn zu einem Recht für Kinder erklärt.²⁸

Der gar nicht so heimliche Lehrplan über Beteiligung und Machtverhältnisse

Wenn Hortkinder über ihre Zeit selbstständig verfügen können,

- z.B. entscheiden dürfen, wann und wie lange sie Hausaufgaben machen,
- z.B. an Angeboten auf freiwilliger Basis teilnehmen oder sich zurückziehen können,
- z.B. Spiel- und Aufenthaltsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb der Einrichtung entwicklungsgemäß selbstständig nutzen können,

»lernen« sie vieles über sich und die Machtverhältnisse im Hort. Sie erfahren, was ihre Vorstellungen wert sind und ob es sich lohnt, sich dafür einzusetzen. Solche Erfahrungen wirken intensiv; sie bewirken nachhaltige Bildungsprozesse. »Beteiligung« als passives beteiligt werden, interessiert Kinder nicht sonderlich. Jedoch spüren sie sensibel, wann etwas darauf hinausläuft. Weil sie von Anfang an »dabei sind«, muss darauf geachtet werden, wie und womit ihr Engagement behindert werden kann. Diese Hindernisse müssen beseitigt werden, damit weitergehendes Engagement darauf aufbauen kann.

In einer Bildungsinstitution wie dem Hort müssen Kinder demnach erfahren, dass es sich lohnt aktiv zu sein, vornehmlich auch im eigenen Interesse, das ja nicht zwangsläufig gegen andere Interessen gerichtet sein muss. Die Menschen mit gleichen Interessen müssen jedoch erst einmal zusammenfinden, und dazu müssen sie die Chance sehen, ihre Interessen gemeinsam zu verfolgen. Der Gedanke liegt nahe, zur Klärung gemeinsamer Interessen eine Konferenz einzuberufen und anschließend langfristige Aktionspläne zu schmieden. Einfacher, flexibler und aufschlussreicher ist es, mit einer Idee bzw. einem Wunsch eines oder mehrerer Kinder zu beginnen. Sie können gefragt werden, wie sie sich die Umsetzung vorstellen; daran dürfen sie arbeiten, darin werden sie unterstützt. Wie viele Kinder wohl mitmachen wollen? Andere werden sagen: »Die dürfen, und wir ...?« »Ihr dürft auch, was wollt ihr denn?«

²⁸ Quelle z.B.: http://wissen.dradio.de/grosse-paedagogen-janusz-korczak.38.de.html?dram:article_id=2155

So erfahren nach und nach alle Kinder im Hort, dass ihr Wille zur Selbstverwirklichung und Selbstentfaltung von den Erzieher*innen geschätzt wird. Sie fühlen, dass ihr Wort zählt und bilden sich eine passende Vorstellung, wie die Welt funktionieren kann. Manche der umgesetzten Ideen wird langfristig Bestand haben, andere verschwinden nach ein oder zwei Wochen.

Manche müssen räumlich, zeitlich, materiell etabliert werden, wie z.B. ein täglich verfügbares Angebot zum Kochen oder Backen, andere sind sofort machbar, man muss nur drauf kommen. Muss die Umsetzung einzelner Ideen wegen mangelnder Ressourcen auf jeweils eine bestimmte Zahl von Kindern begrenzt bleiben, wird es doch funktionieren. Nachvollziehbare Sachzwänge werden von Kindern in der Regel akzeptiert. Dafür lohnen dann für sie sogar Pläne und formelle Absprachen.

Wenn die Freiheit des einen dort endet, wo die Freiheit des anderen beginnt, muss auch die Freiheit des einen vor dem anderen gesichert sein. Es gehört zu den schwierigsten Aufgaben in allen Institutionen, die Privatsphäre zu schützen. Für die Kinder als Person, wie auch für alles, was ihnen lieb und wichtig ist, müssen Schutzbereiche – im engen und im übertragenen Sinn – organisiert werden. Rückzugsräume gehören dazu, ein Eigentumsfach für jedes Kind, das von niemandem sonst geöffnet werden darf, ebenso. Die Schultaschen der Kinder sind für die Erzieher*in tabu! Hat sie ein berechtigtes Interesse an Kontrolle,

muss sie das Kind um Erlaubnis fragen. Ein »Nein« ist ein ganzer Satz, diese Maxime zum Schutz der Kinder vor Missbrauch, muss immer gelten. Widersprüchlichkeiten machen die Kinder hilflos und passiv; sie machen auch die pädagogischen Bemühungen unglaubwürdig.

Beteiligung ist vor allem Gehörfinden

Haben Kinder erfahren, dass Mitwirkung unmittelbar lohnt, können andere, formalisierte Methoden eingeführt werden. Auch hier ist die Richtung des Denkens zu überprüfen und Transparenz zu wahren: Wer möchte warum eine Kinderkonferenz, einen Kinderrat oder Gruppensprecher einführen? Wer das Interesse daran hat, trägt die Verantwortung für die Durchführung. Vielleicht brauchen die Kinder noch eine Zeit lang die Unterstützung der Erzieher*in; sie sollten jedoch umgekehrt nicht benutzt werden, um Hilfstätigkeiten bei Veranstaltungen, die die Erzieher*innen möchten, auszuführen. Das gilt gerade dann, wenn damit begründet werden kann, dass die Kinder bestimmte Kompetenzen dabei erwerben können. Der Satz von Lothar Krappmann bleibt gültig: »*Beteiligung ist manchmal auch ein Element eines formalen Verfahrens... Vorher und zuerst ist Beteiligung jedoch: Mit dem Kind reden, Zuhören, dem, was es sagt, Gewicht geben.*« Hierauf reagieren die Kinder am besten, weil sie hier unmittelbar beteiligt sind.



Baustein 3

Die Gruppe der Gleichaltrigen

Mit der fortschreitenden Überwindung der Abhängigkeit von den Erwachsenen wird der Status in der Gleichaltrigengruppe für jedes Kind zu einem Indikator des Wohlbefindens. Mädchen und Jungen finden (zu) sich, auch indem sie sich von den Erwachsenen abgrenzen. Erzieher*innen werden dadurch nicht unwichtig. Im Gegenteil müssen sie harte Belastungsproben aushalten, wenn Mädchen und Jungen ihre Autonomie betonen, indem sie sich dem von Erwachsenen organisierten Leben in unkontrollierte Nischen entziehen. Kinder testen Erzieher*innen in Konfliktsituationen und beurteilen ihr Verhalten mit den in dieser Lebensphase besonders strengen Moralmaßstäben. Erzieher*innen wirken weniger direkt auf die Kinder ein; sie organisieren deren »soziale Kontakträume«.

A Was Kinder Kindern bieten ...

... im Hortalter

Um den sechsten Geburtstag herum werden Jungen und Mädchen eingeschult. Ein neuer Lebensabschnitt beginnt. Für viele Kinder ist er verbunden mit einem zweiten Übergang, dem Gruppen- oder Einrichtungswechsel in den Hort³⁰. Die institutionelle Lebenswelt dieser Kinder verändert sich. Mit ihr verändern sich die Anforderungen an das Kind und ebenso seine Anforderungen an die Menschen in ihrer Umgebung. Die neue Lebensphase wird geprägt von einer fortschreitenden Ablösung von den Eltern und anderen Erwachsenen; sie ist gekennzeichnet durch einen enormen Erwerb von Wissen, Kompetenzen und moralischen Werten. Jedes Kind setzt sich nun noch bewusster mit sich und der Welt auseinander. Dieses »sich in Beziehung setzen« hat Folgen für seine geistige und soziale Entwicklung, wie umgekehrt die individuelle Entwicklung von diesen Beziehungen und den

mit ihnen verbundenen Erfahrungen beeinflusst wird. Das Hortalter umfasst ungefähr die sechs Lebensjahre vom sechsten bis nach dem zwölften Geburtstag, das ist so viel wie Krippen- und Kindergartenalter zusammen. An diesem Vergleich wird deutlich, wie viele Entwicklungschancen die sogenannte mittlere Kindheit mit sich bringt ... und wie unterschiedlich weit entwickelt Hortanfänger und Hortabgänger in der Regel sind. Auch wenn in den letzten Jahren der frühen Kindheit viel Aufmerksamkeit zuteil wurde, damit die Bildungsoptionen der Kleinkinder nicht unterschätzt werden, so gilt dies im Grunde auch für das Hortalter. Die mittlere Kindheit wird zurecht auch als Phase der zweiten sozialen Geburt bezeichnet. Sie vollzieht sich in den sozialen Beziehungen, doch jedes Kind ist auch aktiv beteiligt an dieser Geburt, es formt sein soziales Wesen fortwährend. Geburtshelfer*innen sind weniger die Erwachsenen, als vielmehr – mehr und mehr – die Gleichaltrigen.

³⁰ Detlef Diskowski: »Institutionsgrenzen als Denkgrenzen«, Kita-Debatte 1/93 und Online-Bibliothek »H« > Hort http://www.mbj.s.brandenburg.de/sixcms/detail.php?template=onlinebibliothek&_rubrik=H*

Einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von Jungen und Mädchen haben Sexualität und Ausformung der Geschlechterrollen. Die hormonellen und körperlichen Veränderungen in der Vorpubertät und der beginnenden Pubertät bewirken Neugier, Selbstbewusstsein und Verunsicherung zugleich.

... als Gleichaltrige / peer-group

In der Phase zwischen dem sechsten und dem zwölften Lebensjahr wird dem Motor der sozialen und kognitiven Entwicklung ein zusätzlicher energiereicher Kraftstoff zugeführt; es sind die Beziehungen zwischen den Gleichaltrigen. Sie erlangen eine völlig neue Bedeutung für die Kinder, sowohl einen neuen Stellenwert als auch neue Wirkung. Zwar verändern sich in diesem Alter auch die Interaktionserfahrungen mit den Erwachsenen, doch ermöglichen ganz wesentlich nur die andersartigen, auf prinzipieller Gleichheit beruhenden Beziehungen zwischen den Kindern die nun einsetzenden Bildungsprozesse:

»Es gehört zum Gemeingut der Pädagogik, dass Kinder das gemeinsame Spiel, die Zusammenarbeit und den Streit mit Kindern benötigen, um die Fähigkeiten und Motive zu erwerben, die das soziale und gesellschaftliche Leben verlangen ... Die Grundstruktur der Interaktion ist unter Kindern eine andere, als zwischen Erwachsenen und Kindern. Kinder suchen nach denjenigen, mit denen sie ohne Bevormundung, von gleich zu gleich aushandeln können. Sie reagieren negativ auf Bestimmer, jedenfalls meist, denn manchmal fallen auch Vorteile ab. Mit ihrem Freund, mit ihrer Freundin wollen sie jedenfalls aushandeln können.

Wenn es keine gerechte Einigung gibt, kann ein Kind weggehen, die Freundschaft aufkündigen. Das ist oft nicht einfach. Dennoch: Es gibt jetzt die Alternative ›Exit or Voice‹ – ein Grundproblem aller Interaktion unter Menschen: Geht man weg oder versucht man, die Dinge zu ändern? Kindern öffnet sich diese Alternative, weil sie auf ein anderes Kind, auf andere Kinder nicht in dem Maße existentiell angewiesen sind wie auf die Eltern, Lehrer oder Erzieher.

Kinderbeziehungen sind freiwillige Beziehungen; man muss den anderen, die andere gewinnen. Aber man muss sich von anderen auch abgrenzen können. Für meinen Freund springe ich nicht aus dem Fenster, sagen Kinder. Aber was würde ich alles für ihn tun? Dem blöden Sowieso gebe ich nichts. Aber was müsste ich ihm in Notlagen doch geben? Alle Facetten der Sozialwelt tun sich für die Kinder auf, und sie zu bewältigen, kann hier und nur hier gelernt werden.«³¹

Einerseits dreht sich alles um »die Anderen«, doch andererseits dient jegliche Beziehung von klarer Abgrenzung bis tiefer Zuneigung dem Erkennen und der Reflexion des »Selbst« und seinem Werden. Im Spannungsverhältnis von Individualität und Gemeinschaft, von Anpassung und Abgrenzung erleben die Kinder Grundmuster unserer Gesellschaft, die für ihr eigenes Erwachsenenleben bedeutsam sein werden. Noch einmal Krappmann:

»Zurück zum Weggehen oder Widersprechen. An dieser Entscheidung hängt, wenn man so will, unsere ganze Ethik und Moral. Weder das Weggehen noch der Widerspruch sind einfach.

Allein zu sein, ist keine gute Lösung, Standzuhalten ist schwer. Wie sorgt man für gute Verhältnisse untereinander?

Ein Mindestmaß an Aufeinander-Eingehen ist nötig, denn sonst wird man sich nicht einig.

Verlässlichkeit ist wichtig, sonst taugen Versprechen und Vereinbarungen nichts. Ein wichtiges Motiv für all dies liegt in den Freundschaften. Freundschaft motiviert, sich für gute Lösungen anzustrengen. Gute Lösungen sind die, in denen Interessen ausgeglichen werden, und zwar nach Maßstäben und Regeln, die man erklären kann.«

Klein fasst diesen Aspekt der kindlichen Entwicklung so zusammen:

»Freundschaften dienen der Reflexion des eigenen Handelns. Sie dienen als Spiegel der eigenen Persönlichkeit. Ihre Rückmeldung ist wichtig, damit die Kinder ihr Bild von sich selbst ordnen und zurechtrücken können. Durch das Fremdbild erfahren Kinder, wie andere sie bewerten und einschätzen.«³²

Spätestens in der Vorpubertät beschäftigen sich Mädchen und Jungen intensiv mit ihrer Geschlechterrolle und bewegen sich zueinander häufig extrem zwischen krasser Abgrenzung und – provokativer – Annäherung. Auch dies ist ein notwendiger, wichtiger und intensiver Entwicklungsbereich, bei denen keine adäquaten Erfahrungen zwischen Erwachsenen und Kindern möglich sind.

... in selbstgewählten Gruppen

Die Gleichaltrigen, das ist für Mädchen und Jungen keine anonyme, soziologische Kategorie. Es sind vielmehr immer die konkreten Personen ihrer Umgebung, mit denen sie etwas zu haben. Die Konstellation dieser Gruppen von Gleichaltrigen (englisch: peer-group)

³¹ Krappmann, a.o.O.

³² Lothar Klein: Die »zweite soziale Geburt. Die Entwicklung eines Bildes von sich selbst«, in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS Heft 4/2009, S.10 ff.

wechselt mitunter recht häufig, kann aber auch konstant sein. Entscheidend sind Freiwilligkeit und Akzeptanz des Dabeiseins und des Dabeiseindürfens, auch des Zugehörigkeitsgefühls.

Für Erwachsene bedeutet der Begriff Gleichaltrigen-Gruppe eine Verallgemeinerung und Vereinfachung. Gemeint sind Gemeinsamkeiten einer »Menge von Kindern«, die den konkret feststellbaren Freundeskreis einschließt, doch auch darüber hinaus gehen kann. Eine durch Erwachsene vorgenommene Zuordnung zu einer Verwaltungseinheit »Gruppe« jedenfalls lässt den erwähnten freiwilligen Charakter vermissen. Beide Arten von »Gruppen« müssen deshalb auch sprachlich sehr sorgfältig auseinander gehalten werden.

Mit der fortschreitenden Überwindung der Abhängigkeit von den Erwachsenen wird für jedes Kind sein Status in der verfügbaren oder bevorzugten Gleichaltrigen-Gruppe zu einem wichtigen Indikator des Wohlbefindens. Die Kinder nehmen Gleichheit und Unterschiedlichkeit im Aussehen, im Verhalten, in den Interessen, dem Besitz, der Beliebtheit bewusster wahr als früher. Ihnen wird zunehmend deutlich, dass nicht alle gleich sind und dass darüber Status und Teilhabe reguliert bzw. variiert werden können. Doch nichts ist schlimmer, als ausgeschlossen zu werden. Daher rührt auch das zuweilen schwer nachvollziehbare Bedürfnis der Imitation und Anpassung um anscheinend jeden Preis.

Die Mädchen und Jungen finden (zu) sich, auch indem sie sich von den Erwachsenen abgrenzen. Dabei muss zwischen als Person vorhandenen und verfügbaren Erwachsenen und den »medial vermittelten« unterschieden werden. Viele der Held*innen in den von Kindern geliebten Geschichten bzw. von ihnen genutzten Medien sind Erwachsene. Kinder bewundern Idole aus Sport, Show, Film und klassischer Kultur, die ihnen Identifikation mit Erwachsenenrollen und Beschäftigung mit erwachsenen Lebensformen ermöglichen. Hierfür benötigen sie die

Intimität der Gleichaltrigen-Gruppe und die Abschirmung von den realen Erwachsenen in ihrer Umgebung. Der Zehnte Kinder- und Jugendbericht stellte ausdrücklich fest, dass ältere Kinder »zunehmend Anspruch auf eine selbstbestimmte Kinderkultur haben. Dieser Begriff steht für eine Zurücknahme der Einmischung von Erwachsenen zugunsten eines selbstständigen und gemeinschaftlichen Lernens.«

... wenn sie sich zu den Erwachsenen abgrenzen

Notwendig für die Entwicklung des Kindes und aus seiner Sicht nachvollziehbar, stellt es doch die Erwachsenen vor harte Belastungsproben, wenn Mädchen und Jungen ihre Autonomie betonen, indem sie sich dem von Erwachsenen organisierten Leben in unkontrollierte Nischen entziehen oder einfach »lustlos« sind. Wahrscheinlich stellt sich auch Wehmut bei den Erwachsenen ein, wenn in der mittleren Kindheit ihre vormalige Allmacht und Allwissenheit nicht mehr vorbehaltlos akzeptiert werden. Und doch muss dies ausgehalten werden, denn »Kinder erleben die ständige Überlegenheit der Erwachsenen als persönlichen Mangel.«³⁴ Nur zum Schutz ziehen sie sich zeitweise zurück, d.h., sie sorgen für sich selbst, was aber die Erwachsenen nicht überflüssig macht.

»Wichtig ist, dass sie ihre Erfahrungen ohne ständige Intervention der Erwachsenen sammeln können, aber in sicheren Zonen, mit erreichbaren und ansprechbaren Erwachsenen. Erwachsene müssen nicht passiv bleiben; sie können Orte der Besinnung und des Gesprächs, können Rat anbieten, auch Klärung von Regeln und Grenzen. Im Konkreten ist das erforderliche sensible Verhalten nicht leicht zu bestimmen. Diese Balance, alters- und entwicklungsangemessen zu treffen, ist eine Hauptaufgabe der Erwachsenen. Und ich glaube inzwischen auch: Lieber mit einem Schuss Überforderung als mit Unterforderung der Eigenverantwortlichkeit.«³⁵

33 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: »Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland«, Bonn 1998, S. 201

34 Lothar Klein, a.a.O.

35 Lothar Krappmann, a.a.O.

B Erzieher*innen halten sich zurück, aber nicht heraus

Erzieher*innen in Brandenburger Horten beziehen die Erkenntnisse über die Bedeutung der Gleichaltrigen für die Entwicklung und Bildung von Kindern in der mittleren Kindheit in ihre pädagogischen Überlegungen ein. Annahmen der »Peer-Group-Education« (übersetzt etwa: gegenseitige Erziehung unter Gleichen), dass Gleichaltrige in Grundeinstellungen und Verhalten sich gegenseitig beeinflussen und voneinander lernen (Faller 1996), werden aktiv genutzt. Peer-Group-Education betont die Problemlösungskompetenz der Gleichaltrigengruppe und grenzt sich damit ab von einer defizitären Sicht auf Kinder- und Jugendgruppen. Streit und Auseinandersetzungen unter Kindern werden nicht ausschließlich als störend und unerwünscht angesehen und zu vermeiden gesucht: Man betrachtet sie vielmehr als ein soziales Übungsfeld für Kommunikation und Kooperation, in welchem die beteiligten Kinder auf ihre Weise ihre Stellung als Gruppenmitglied erkunden und Gruppennormen entwickeln und erproben.

Erzieher*innen werden durch die Anerkennung der Sozialisationskraft der Gleichaltrigen nicht unwichtig. Im Gegenteil. Sie verfügen nun aber über ein verändertes pädagogisches Instrumentarium, weil auch die Beziehung zwischen Erzieher*in und Hortkind sich ändert. Die Erzieher*in hat keine Autorität »an sich« mehr. Sie muss durch ihr Verhalten das Vertrauen der Kinder täglich neu bestätigen, denn es kann ihr von den Kindern auch entzogen werden. Die Kinder testen sie vor allem in Konfliktsituationen und beurteilen ihr Verhalten mit den in dieser Lebensphase besonders strengen Moralmaßstäben.

Das pädagogische Handeln sollte daran orientiert werden, dass die Kinder ihre Erzieher*in immer weniger als versorgende, tröstende, schützende (Ersatz-)Mutter erleben und in Anspruch nehmen können, sondern als Übergangs- und Übungspartner*in hin zu einer Kommunikation wie unter Erwachsenen. Auf der Basis verlässlicher Beziehungen tragen die Fachkräfte im Hort beispielsweise zur Entwicklung von Konflikt- und Kritikfähigkeit bei, indem sie sich im Umgang mit den Kindern auf »echte Aushandlungsprozesse« einlassen, also weder nur Nebensächlichkeiten zur Entscheidung stellen, noch scheinbar etwas verhandeln lassen, was sowieso schon im Ergebnis feststeht. Dazu brauchen Erzieher*innen Sensibilität und Konfliktfestigkeit.

Erzieher*innen sind wichtig, wenn sie den Kindern helfen, ihre Erfahrungen zu reflektieren und sie bestärken, weitere Erfahrungen zu sammeln. Dies gilt vor allem in Situationen, die auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinen, z.B.:

- um Kindern einen auch risikohaften Freiraum zu gewähren und zugleich einen sicheren Rahmen zu bieten,
- um Kinder für sich sein zu lassen und trotzdem deutlich zu signalisieren: »Ich bin da, wenn ihr mich braucht«,
- um sich herauszuhalten aus Kinderstreit, ohne gleichgültig zu erscheinen oder, obwohl sicherlich hilfreich gemeint, keine Unterstützung anzubieten,
- um zu spüren, wann Provokationen ignoriert werden sollten oder wann es besser ist, sich engagiert abzugrenzen und auseinanderzusetzen.

Laien verstehen unter pädagogischem Handeln oft das direkte Streben nach einem gewünschten Lerneffekt (bei einem Dritten) oder auch das regulierende, mäßigende Einwirken auf das Verhalten von Kindern. Für den Hort als Institution non-formaler Bildung kann keine der beiden Interpretationen ein Leitmotiv sein, denn auch hier gilt das Bildungskonzept der Ko-Konstruktion als tragfähig für Kompetenzerwerb.

Als allgemeine Leitidee (Maxime) hingegen taugt für die Hortpädagogik folgendes: **Vorhandene Kompetenzen haben Vorrang!** Damit ist erstens gemeint, dass die Kinder das anwenden (und darauf aufbauen) dürfen, was sie bereits können im Umgang mit anderen Kindern und ebenso mit Menschen aus anderen Altersgruppen. Zweitens erinnert diese Leitidee die Erzieher*innen daran, dass die Kinder zuerst die eigenen vorhandenen Handlungsvariationen »ausschöpfen« sollen, bevor sie eingreifen. Drittens schließlich ist es wichtig, genügend Sicherheit zu erwerben, d.h. vorhandene Kompetenzen zu üben; Erzieher*innen sollten darum genügend Gelegenheit zu Wiederholungen bieten, bevor sie Neues hinzufügen.

Erzieher*innen organisieren Kontakträume für Kinder

Wenn die Mädchen und Jungen nach dem Schulunterricht in den Hort kommen, haben sie bereits ihre tägliche Erfahrung mit einem vorgegebenen Zeittakt, mit

vorgegebenen Arbeitsaufträgen und einer vorgegebenen Beziehungsstruktur – dem Klassenverband – gemacht. Den beschriebenen Entwicklungsvoraussetzungen entgegen stünde eine weitere Erfahrung in der Zwangskonstellation einer festen Organisationseinheit – der Gruppe. Für Kinder im Hortalter angemessen erscheinen in der Regel Konzeptionen übergreifender bzw. offener Pädagogik, die mit zunehmender Selbstständigkeit der Kinder ihnen und ihrer Selbstbestimmung immer größere Spielräume bieten. Gerade dadurch werden Kinder auf die Zeit nach dem Hort vorbereitet, in der sie meist eigenverantwortlich den Nachmittag gestalten müssen.

Vorausgesetzt, es handelt sich um Horte mit entsprechend hoher Platzkapazität und Nachfrage, kann bereits bei der Aufnahme der Jungen und Mädchen darauf geachtet werden, dass alle eine ausreichend große Zahl potentieller, annähernd gleichaltriger sowie gleichgeschlechtlicher Spielpartner*innen und Freund*innen finden können.

In kleinen Einrichtungen, bei mangelnder Nachfrage oder auch für ältere Kinder, deren Freunde bereits abgemeldet wurden, sollte auf Ausgleichsmöglichkeiten geachtet werden, die wohl vor allem darin bestehen, dass Freunde von außerhalb mitgebracht werden (Öffnung gegenüber außen) oder diese besucht werden können (Öffnung nach außen).

Hortlerzieher*innen haben wenig Einfluss auf die äußeren Lebensumstände im Einzugsgebiet, doch können sie den Alltag der Einrichtung zusammen mit den Kindern nach deren Wünschen planen und gestalten. Sie achten darauf, dass

- die Kinder unterstützt werden, Freunde von außerhalb mitzubringen und so an den Gesellungsformen ihrer Schulklasse und ihres Wohnumfelds teilhaben zu können;
- den Mädchen und Jungen im Hort Treff- und Rückzugsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, die sie nach Geschlecht oder Anzahl der Kinder nutzen können;
- die Kinder angeregt werden, sich im Einzugsgebiet des Hortes nach Absprache selbstständig zu bewegen;
- das Angebot im Hort Anregung bietet für Aktivitäten in selbstgewählten, informellen Kleingruppen; bei Bedarf aber werden auch verbindlichere Arbeitsgruppen organisiert.

Für die Spiel- und Handlungsräume der Hortkinder können Absprachen und Regelungen erforderlich sein; sie sollten dem jeweiligen Entwicklungsstand angepasst sein und individuell weiterentwickelt werden.

Regelungen, die etwas ermöglichen, sind denen vorzuziehen, die etwas einschränken. Sind Absprachen getroffen worden, gelten sie für Kinder und Erzieher*innen. Gibt es beispielsweise einen Rückzugsraum für Kinder, darf ihre Erzieher*in nur dann eintreten und kontrollieren, wenn dies mit den Absprachen zwischen Erzieher*in und Kindern übereinstimmt.

Die Gestaltung der Räume im Hort spiegelt die Symbole der jeweils aktuellen Kinder- und Jugendkultur. Den Vorlieben und dem Geschmack der Kinder begegnen die Erzieher*innen nicht gleichgültig, sondern mit Achtung und Interesse.

Erzieher*innen organisieren Möglichkeiten zur Konfliktregelung

Wenn die Gleichaltrigengruppe ein umfassendes Erfahrungs- und Experimentierfeld der Kinder ist, wird das Aushandeln verschiedener Interessen und Bedürfnisse manchmal sogar zur eigentlichen Aktivität, auf jeden Fall zu einer Aktivität von hohem Wert. Erzieher*innen sehen Streit und Konflikt unter Kindern deshalb als Normalfall an und nicht als Entwicklungsdefizit. Erzieher*innen sorgen dafür, dass die Kinder Regeln aushandeln, einhalten und übertreten können; sie sorgen für Gelegenheiten zu gewinnen und zu verlieren. Es geht nicht darum Anlässe zu schaffen für diese Aktivitäten – das erledigen die Kinder hervorragend selbst. Es geht darum, angemessenen Freiraum dafür zu sichern, denn eine von den Kindern akzeptierte und selbst gesteuerte Streitkultur trägt auch zur Gewaltprävention bei.³⁶

Kinderstreit und Kindereinigung dienen der Bestimmung dessen, was als fair und gerecht angesehen wird. Wenn bereits die Aushandlungsprozesse selbst einigermaßen fair und gerecht ablaufen, dann ist dieses Feld der »Nährboden für die Entwicklung einer autonomen, verantwortungsbereiten Person.«³⁷

Mit Krappmann ist zu fragen, ob denn alle Kinder »beste Freunde« haben, mit denen sie Zerwürfnisse und Neuanfänge durchstehen oder Geheimnisse und Entdeckungen teilen. An dieser Stelle bieten sich den Erzieher*innen wichtige Handlungsmöglichkeiten. Sie beobachten die Kinder und finden heraus, wer mit wem Umgang pflegt, und wer nirgends dazu gehört oder dazugehören scheint – warum? Sie beobachten, wie die Kinder miteinander umgehen, ob es z.B. um ein Ringen um die richtige Auslegung der Fairness geht oder ob über zu lange Zeit erstickender Grup-

³⁶ Kurt Faller: »Konflikte selber lösen. Handbuch für Mediation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit«, Mülheim 1996
³⁷ Krappmann, a.a.O.

pendruck, Vorurteile, Mobbing und Diskriminierung herrschen, gegen die sich einzelne Kinder nicht ohne Unterstützung wehren können.

»Kinder dieses Alters sind offenbar mehr als früher darauf angewiesen, dass die langwierigen Aushandlungsprozesse unterstützt werden ... Hingehen und es tun, muss es das Kind selber, und Kinder dieses Alters wissen, dass die Eltern ihnen manche Probleme nicht mehr abnehmen können.«³⁸

Es geht darum, dass auch die Erzieher*innen in den Horten Kindern die Chance für solche Erfahrungen zunehmender Eigenverantwortung sichern. Ein Weg dazu ist die gemeinsame Entwicklung von individuellen und/oder peer-group-spezifischen Umgangsformen, mit denen die Kinder eigenständig kontrollieren können, wie Regelungen und Absprachen eingehalten werden, und was im Falle einer Übertretung zu tun ist.

Darüber hinaus können Erzieher*innen mit den Kindern institutionalisierte Formen der Konfliktregelung und Selbstorganisation entwickeln und erproben, stets dabei bedenkend, dass Kinderkonferenzen, Kinderräte oder Streitschlichter zum einen Umgangsfor-

men der Erwachsenen darstellen, die auch unter ihnen nicht reibungslos funktionieren. Sie erfordern viel und geduldiges Üben. Zum anderen aber bergen diese Formen Potential zur Verstärkung vorhandener Konflikte und sogar zusätzliches Konfliktpotential. Vorhandene Konflikte können verfestigt werden, wenn die Erzieher*in einseitig Position für ein konfliktschwaches Kind bezieht. In der Sache mag dies gerechtfertigt sein, auf der Beziehungsebene kann es geschehen, dass dieses Kind nun »erst recht«, also öfter, unter den anderen zu leiden hat. Zusätzliches Konfliktpotential bergen alle Situationen, in denen – ob zu Recht oder nicht – ein Kind sich ungerecht behandelt sieht; es wird nach Ausgleich streben. Schwierig wird es auch, wenn durch die neuen Formen der Konfliktregelung die Machtverhältnisse nur auf andere Kinder verlagert werden, das Problem der Macht aber nicht angetastet wird. Es gibt viele Arten, jemanden zu schlagen und seine Position gegen andere durchzusetzen. Geschieht dies ausschließlich mit Beredsamkeit, profitieren andere Kinder, als wenn auch Kämpfe zugelassen sind.

C Die Kinder finden (zu) sich in der Gleichaltrigengruppe

Der Gruppen-Status ist ein wichtiger Indikator für das Wohlbefinden eines Kindes. Aus seiner Sicht ist es darum äußerst wichtig, sich in unterschiedlichen Konstellationen von Personen und Aktionen zu erproben und zu erleben. Im Gegensatz etwa zur Schule, wo Statusrollen im Klassenverband recht schnell nach Leistung verteilt und festgelegt werden, ist es für die Mädchen und Jungen im Hort möglich, in verschiedenen Gruppierungen unterschiedliche Rollen auszufüllen und verschiedene Stuserfahrungen zu machen. Für sie ist daher entscheidend, dass sie täglich zwischen Personen, Aktivitäten und Räumen wählen können.

Persönlichkeitsbildung als spannenden Prozess erleben und aushalten

In informellen Gruppen und Cliques erleben und gestalten die Kinder sowohl kollektive Identitäten als auch – dabei und dadurch – ihre Individualität. Das eine bedingt das andere. Indem sie sich entscheiden, bei einer Clique mitmachen zu wollen, entscheiden

sie sich zumindest vorübergehend gegen andere. Dafür braucht es auch äußerer Erkennungszeichen, die sich die jeweiligen Kinder suchen, welche manchmal aber auch zuerst der Anlass sind, bei einer Gruppe mitmachen zu wollen. »Die Totenkopfer sind cool.« »Pferde mag ich besonders gern.«

»Der Hort muss Kindern Gelegenheit bieten, Widersprüche, die mit der Suche nach Identität verbunden sind, in einem verlässlichen und offenen Klima leben zu dürfen ... Diese Widersprüche sind für Erwachsene manchmal nur schwer auszuhalten; es ist trotzdem notwendig.«³⁹

Um die eigene soziale Identität ausformen zu können, braucht jedes Kind vielfältige Erfahrungen. Alle Mädchen und Jungen brauchen auch die Erfahrung, dass die von ihnen gewählten Spielpartner*innen und Aktivitäten von den verantwortlichen Erwachsenen vorbehaltlos akzeptiert werden. Wie sonst sollen die Kinder sich ein Urteil bilden und wie anders kann das Gebot der Integration/Inklusion erfahren werden?

³⁸ Krappmann, a.a.O.

³⁹ Klein, a.a.O.



Jede Entwicklung ist immer auch eine Grenzüberschreitung zu einer neuen Phase. Spätestens in der zweiten Hälfte des Hortalters werden die Gegebenheiten nicht fraglos anerkannt. Die Kinder versuchen die Grenzen auszudehnen und testen ihre Belastbarkeit, ebenso wie diejenige der Erwachsenen. Sie brauchen die Erfahrung des eigenen Tuns und wollen zugleich Reaktionen hervorrufen (provozieren). Manche Provokationen sind zudem ein Testfeld für die Beziehungen und den Status in der Gruppe, weshalb manche Erkennungszeichen »nur« die Eigenständigkeit anzeigen sollen, aber andere Ausdrucksformen einer bestimmten Richtung der Jugendkultur in Mode, Musik, Sprache oder Trendsport sind.

Zugehörigkeit und Abgrenzung miteinander kombinieren

Im Wechsel zwischen Autonomie und Zugehörigkeit innerhalb der Gleichaltrigengruppe müssen Kinder sich auch oft gegen die Erwachsenen abgrenzen. Niemand kann Kind sein und sich wie ein Erwachsener verhalten. Ein probates Mittel, weil recht einfach zu handhaben und trotzdem sehr wirkungsvoll, ist die Abgrenzung. Wenn ein Kind seine Grenze der Belastbarkeit getestet hat, kann es sich leichter gegen Übergriffe schützen. Wenn ein Kind nein sagen darf, muss es nicht lügen. Wenn ein Kind sich verweigern darf, kann es aktiv auf etwas zugehen.

Schutz, Beistand und Zuwendung erwarten die Kinder ab diesem Alter immer weniger von Erwachsenen, sondern von ihren besten Freunden. Beziehungen zu Gleichaltrigen werden auch daran gemessen und miteinander verglichen.

Die materiellen Grundlagen der Gruppe beschaffen

Wenn Kinder im Hort das vorrangige Interesse an peer-Erfahrungen verfolgen, sind sie hingebungsvoll dabei und brauchen neben Freiraum, Zeit und zeitweiliger Unterstützung die passenden Requisiten. Da diese häufig aus der Welt außerhalb des Hortes stammen, muss den Kindern möglich sein, sich die entsprechenden Ressourcen zu erschließen. Dazu benötigen sie die Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte. Es ist dabei für die Erwachsenen nicht besonders entscheidend, welche Gegenstände gerade aktuell sind; dieses Wissen haben ihnen die Kinder voraus. Wichtiger sind die Echtheit der Materialien, die Art ihrer Beschaffung, die Eigenständigkeit von Entscheidungen und die Verantwortung dafür. Je mehr den Kindern vorbehalten bleibt, desto intensiver und nachhaltiger ist ihr Erlebnis.



Baustein 4

Hort und Schule – Arbeitsteilung und Zusammenarbeit für jedes Kind

Die gemeinsamen Interessen von Hort und Schule und ihr gemeinsamer Auftrag werden oft durch Konflikte um das Thema Hausaufgaben verdeckt. Dabei können Horterzieher*innen sowie Lehrkräfte von den unterschiedlichen Bildungsmöglichkeiten ihrer Institutionen profitieren, wenn sie kooperieren. Non-formale Bildung im Hort eröffnet Kindern und Erzieher*innen viele Handlungsoptionen. Die Art und Weise, wie Hausaufgaben im Hort organisiert und erledigt werden, vermittelt den Kindern, wie die Welt funktioniert. Passende Verfahren stehen nicht im Gegensatz zum Ziel demokratischer Teilhabe.

A Horte und Schulen als Häuser für Kinder

Alle Bausteine für die Hortarbeit dienen der Definition zeitgemäßer Pädagogik im Verhältnis zwischen den von außen an den Hort herangetragenen Anforderungen und seiner professionellen Selbstvergewisserung. Nur in diesem Baustein kommt es jedoch zu einem direkten Vergleich zwischen den beiden Institutionen, die für Bildungsmöglichkeiten in der Phase der mittleren Kindheit Sorge tragen. Hier wird das Wesen des Hortes konkret ins Verhältnis zur Schule gesetzt, hier dient Schule wiederholt als direkte Referenz. Das hat viel mit Geschichte und Tradition zu tun und mit der jahrzehntealten unterschiedlichen gesellschaftlichen Bewertung zweier Institutionen, die für das Wohl der gleichen Zielgruppe eintreten. Beide arbeiten daran, doch unterscheiden sie sich in ihren Möglichkeiten. Es ist nur schwerlich möglich, die Arbeitsweise der einen Institution zu beschreiben, ohne zugleich auch an den Unterschied zur anderen zu erinnern.

Eine Beschreibung des Hortes im Verhältnis zur Schule kann zwei Fixpunkte setzen. Das sind zum einen seine Eigenständigkeit und zum anderen die Gemeinsamkeiten der beiden Institutionen. Zusammenarbeit setzt zwingend die Kenntnis der eigenen Aufgabenverantwortung voraus.⁴⁰ Macht man sich diese bewusst, grenzt man sich gedanklich zunächst vom künftigen Kooperationspartner ab, der seine Zuständigkeiten ebenfalls klären wird, so dass anschließend gemeinsam gegenseitige Ergänzungen, Überschneidungsbereiche und auch Lücken im Angebot erkannt werden können.

Die Eigenständigkeit des Hortes gründet in seinem speziellen Bildungsauftrag unter Wahrung der Elternrechte. Er ist eine Organisation für non-formale Bildungsangebote. Darin liegt eine wesentliche Stärke, die ergänzt wird, wenn Horterzieher*innen Raum bieten für positiv erlebte informelle Bildungserfahrungen.

⁴⁰ MBS; »Abgrenzung der Aufgaben und Zuständigkeiten von Schule und Hort als Grundlage der notwendigen Zusammenarbeit zwischen den Einrichtungen«; Informationsschreiben des MBS v. 6.1.1994 Az. V/52.90 (ABl. MBS, S. 205)

In anderen Worten:

»Der Hort kann Lernen in Ernstsituationen und sinnvollen Zusammenhängen bieten und zwar mit sozialpädagogischen Methoden auf der Grundlage von Freiwilligkeit und Situationsbezogenheit.«⁴¹

So wie dies dem Hort möglich ist – ja sogar von ihm zu fordern ist – kann die Schule nicht arbeiten. Sie verfolgt einen etwas anderen Bildungsauftrag; ihr stehen andere, schulpädagogische, Mittel und Wege offen. Die Verschiedenartigkeit beider Bildungsinstitutionen wird an vielem sichtbar. Allein die Tatsache, dass Schule meist vormittags stattfindet, und die Hauptzeit der Horte am Nachmittag liegt, hat Auswirkungen auf das Verhältnis beider Institutionen zueinander, aber auch auf die Bildungsangebote an die Kinder. Zeitlich der Schule nachgelagert, ist der Hort aber nicht ihr Erfüllungsgehilfe:

Ein »... Missbrauch des Hortes als ›schulergänzende Betreuungsmaßnahme‹ verkennt die besonderen Bildungschancen des Nachmittags.«⁴²

In dieser Aussage fehlen Hinweise darauf, wer den Hort zu missbrauchen versucht. Das ist auch nicht wichtig. Es geht um alle Personen und Situationen, die den Hort schwächen, weil sie ihn nicht in seiner Eigenständigkeit anerkennen. Vor allem jedoch geht es darum, dass den Kindern Bildungsmöglichkeiten vorenthalten werden, wenn Schule und Hort das Gleiche zu tun versuchen, d.h. nach den gleichen Maßstäben und mit den gleichen Methoden arbeiten. Die für Kinder förderliche Zusammenarbeit von Hort und Schule hat ein anderes Ideal. Es besteht in der Anerkennung der Gemeinsamkeiten bei gleichzeitiger gegenseitiger Anerkennung ihrer unterschiedlichen Möglichkeiten als Basis für eine sinnvolle gegenseitige Ergänzung zum Wohle der Kinder. Dies ist die Zusammenarbeit, die gebraucht wird. Letztlich kann keine der beiden Institutionen ihren Bildungsauftrag gut erfüllen, wenn nebeneinander her gearbeitet wird. »Hort und Schule sitzen in einem Boot«, der Satz beschreibt zwar ein komisches Bild, doch treffend auch die notwendige Besinnung auf die wirklich tragfähigen Bezugspunkte ihrer Zusammenarbeit.

Eine gemeinsame, einander ergänzende Verantwortung von Horten und Schulen

Als anzustrebendes Ideal sollten die folgenden zwei konkreten Ziele die Richtung weisen:

1. *Jeder Hort und jede Schule ist ein »Haus der Kinder«.*
2. *Hort und Schule werden als Gemeinschaft mit gegenseitigen Rechten und Verpflichtungen (»just community«) geführt; sie sind Orte gelebter Demokratie.*

Wenn beide Bildungseinrichtungen jeweils für sich und gemeinsam nach diesem Leitbild arbeiten, bieten sie einerseits den Kindern altersentsprechende Bildungsgelegenheiten, andererseits aber sorgen sie dadurch auch dafür, dass sie gesellschaftliche Anerkennung erwerben oder bestätigen, denn:

3. *»Ganztägige Erziehung in Schule und Hort ist nur insoweit zu legitimieren, als sie das Leben und die Erfahrungen der Kinder bereichert, ihre Selbstständigkeitsentwicklung unterstützt und ihre Sozialität fördert.«⁴³*

Letztlich also bezieht sich die Zusammenarbeit von Hort und Schule auf die gemeinsame, einander ergänzende Verantwortung als sozial- bzw. schulpädagogische Bildungseinrichtungen für die Kinder im jeweils eigenen Zuständigkeitsbereich. Horterzieher*innen treten auf dem Weg der Zusammenarbeit in die Fußstapfen ihrer Kolleg*innen aus dem Elementarbereich. Beim Übergang von dort in den Primarbereich arbeiten Jugendhilfe und Schulwesen bereits zusammen, noch bevor der Hort ins Spiel kommen muss. Maßstab der fachlichen Qualität ist der »Gemeinsame Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule« für das Land Brandenburg. Schon der Titel weist auf die nötige Gemeinsamkeit hin, die im Untertitel noch verstärkt wird: »Zwei Bildungseinrichtungen in gemeinsamer Bildungsverantwortung beim Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich«.

Im Orientierungsrahmen beschreiben sechs zentrale Qualitätsmerkmale die »gemeinsame Bildungsverantwortung« nur für die Phase des Übergangs, doch liegt es nahe, dass danach Hort und Schule diese Merkmale auch für ihre Zusammenarbeit übernehmen. Im Orientierungsrahmen selbst gibt es dafür Ansatzpunkte zu den Stichworten Schulweg und Hausaufgaben.⁴⁴

⁴¹ Ramseger, a.o.O.

⁴² Ebd.

⁴³ Ebd.

⁴⁴ MBJS Brandenburg: »Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule (GOriKS)«, 2009, S. 17 und 34

- *Qualitätsmerkmal 1:*
Einen gelingenden Übergang aus der Kindertagesbetreuung in die Grundschule gemeinsam gestalten;
- *Qualitätsmerkmal 2:*
Ein gemeinsames Bild vom Kind entwickeln, das Eingang in die pädagogischen Konzeptionen/Schulprogramme findet;
- *Qualitätsmerkmal 3:*
Eine gemeinsame Vorstellung von einer neuen Lernkultur gewinnen;
- *Qualitätsmerkmal 4:*
Anschlussfähige Formen von Beobachtung, Dokumentation und Analyse praktizieren;
- *Qualitätsmerkmal 5:*
Professionalität im Bereich von Kita und Grundschule stärken;
- *Qualitätsmerkmal 6:*
Gemeinsame Erziehungs- und Bildungsverantwortung von Eltern, Kita und Schule wahrnehmen.⁴⁵

Ob Hort und Schule auf dem richtigen Weg sind mit ihrer Form der Zusammenarbeit, kann z.B. an folgenden Merkmalen erkannt werden:

- Hort und Schule realisieren gemeinsam einen guten Tagesverlauf für jedes Kind im rhythmischen Wechsel von formalen, non-formalen und informellen Bildungsmöglichkeiten
- Hort und Schule bieten vielfältige Anregungen, Herausforderungen und Förderung
- Hort und Schule stärken die Selbstständigkeitsentwicklung der Kinder und nehmen Überbehütung zurück
- Hort und Schule führen institutionalisierte Dialoge auf regelmäßigen Teamsitzungen und Feedback-Tagen.

Zunächst etwas schematisch an den Bildungsaufträgen orientiert, könnte eine koordinierte Arbeitsteilung zwischen Hort und Schule mit der Überlegung beginnen, dass in einem non-formalen Bildungskonzept die Förderung von Schlüsselkompetenzen wie Selbstständigkeit (Eigenverantwortung und Eigeninitiative) und Gemeinschaftsfähigkeit (Kooperation, Kommunikation und Konfliktfähigkeit) Vorrang haben muss vor der Vermittlung von Sachwissen.

Zeigen sich Kinder im Hort aber an bestimmten Themen oder Fragen interessiert, dann kann die non-formale Bildungseinrichtung darauf achten, dass die Bearbeitungsmethoden vielfältig und aktivierend sind im Hinblick auf Schlüsselkompetenzen. Kinder

wollen erproben, erforschen und experimentieren. Im Hort können selbstgesteuerte Lernprozesse in Projekten initiiert werden, die die Begrenzungen von Schulfächern durchbrechen. Auch kann bei der Projektplanung darauf geachtet werden, dass die Kinder zunehmend unabhängig von den Erwachsenen handeln können, dass die Fragen der Kinder zunehmend Experten*innenwissen erfordern und dass für jegliches Lernen Bezüge zur Lebenswelt hergestellt werden können, bis hin zur Notwendigkeit, erworbenes Wissen und Können unmittelbar anzuwenden.

Hausaufgaben als Spezialfall der Zusammenarbeit

Noch immer kommt es beim Thema Hausaufgaben zwischen Horterzieher*innen und Lehrkräften zu Konflikten, an denen auch Eltern beteiligt sind. Manchmal kann ein solcher Konflikt über die Klärung der Rechtslage gelöst werden, so dass alle Beteiligten wissen, wofür es geht und wem die Verantwortung für die Erledigung der Hausaufgaben obliegt. Im Brandenburgischen Schulgesetz heißt es dazu in § 4 Abs. 3:

»Die Anforderungen und die Belastungen durch Schulwege, Unterricht und dessen Organisation, Hausaufgaben und sonstige Schulveranstaltungen müssen der Entwicklung der Schülerin oder des Schülers entsprechen, zumutbar sein und ausreichend Zeit für eigene Aktivitäten lassen.«⁴⁶

Weitere relevante Informationen entnehmen wir der *Verwaltungsvorschrift Schulbetrieb* unter Nr. 5 Hausaufgaben.⁴⁷ Diese ergänzen die schulische Arbeit im erforderlichen Umfang. Hausaufgaben sollen zu selbstständigem Arbeiten hinführen und befähigen. Umfang und Schwierigkeitsgrad sollen der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler entsprechen und von diesen ohne fremde Hilfe bewältigt werden können. Damit sind der Zweck und die Ziele der Hausaufgaben benannt.

Zum durchschnittlichen zeitlichen Aufwand heißt es in Nr. 5 Absatz 1 weiter:

»Der zeitliche Aufwand für die Erledigung der Hausaufgaben bezogen auf den einzelnen Unterrichtstag soll im Durchschnitt

- a) in den Jahrgangsstufen 1 und 2 – 30 Minuten,*
- b) in den Jahrgangsstufen 3 und 4 – 45 Minuten,*
- c) in den Jahrgangsstufen 5 und 6 – 60 Minuten ... nicht überschreiten ...*

⁴⁵ Ebd. S. 14

⁴⁶ »Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz – BbgSchulG)« http://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg_2016

⁴⁷ MBJS: »Verwaltungsvorschriften über die Organisation der Schulen in inneren und äußeren Schulangelegenheiten (VV-Schulbetrieb – VVSchulB)«, <http://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vvschulb2010>

Über Art und Umfang der Hausaufgaben entscheidet die Klassenkonferenz im Rahmen der von der Schulkonferenz festgelegten Grundsätze.«

Einschränkungen für die Erteilung von Hausaufgaben werden im Absatz 2 aufgeführt. Für den Hort relevant ist wohl die Sollvorgabe, dass über das Wochenende, über Feiertage und über die Ferien keine Hausaufgaben erteilt werden, wodurch an den betreffenden Nachmittagen und Tagen größere Zeiteinheiten für andere Aktivitäten zur Verfügung stehen.

Wer wofür Verantwortung trägt

Es liegt also zuerst in der Verantwortung der einzelnen Lehrkraft, ob und in welchem Umfang sie innerhalb der Konferenzbeschlüsse Hausaufgaben erteilt; zu dieser Verantwortung gehört auch, dass sie den Schwierigkeitsgrad richtig einschätzt, nicht zuletzt also den erforderlichen Zeitaufwand. Lehrerinnen und Lehrer müssen sich darum mit allen Kolleg*innen, die für eine Klasse zuständig sind, abstimmen, denn die Richtzeiten orientieren sich am Unterrichtstag. Sie gelten nicht pro Fach. Und schließlich müssen die Hausaufgaben so konzipiert werden, dass die Selbstständigkeit der Kinder dabei gefördert wird.

Über den sozialpädagogischen Bildungsauftrag des Hortes aus SGB VIII und Kita-Gesetz übernehmen Erzieher*innen eine Teilverantwortung bei der Erledigung der Hausaufgaben. Darüber werden sie als Kooperationspartner*innen und Bildungsexperten*innen in dreierlei Hinsicht tätig: für die Kinder, für die Eltern und für die Lehrkräfte. Damit die Lehrkräfte ihre Verantwortung für die Erteilung der Hausaufgaben besser wahrnehmen und gegebenenfalls Änderungen vornehmen können, bedürfen sie der qualifizierten regelmäßigen Rückmeldung ihrer »Bildungskolleg*innen« aus den Horten; dies schließt jeweils aktuelle Information, weshalb ein Kind an einem bestimmten Tag mit seinen Aufgaben besonders gut oder ausnahmsweise gar nicht zurecht kam oder warum es die Aufgaben aus anderen Gründen nicht erledigen konnte, ein. Die gleichen Informationen müssen die Eltern erhalten, wenn möglich als Grundlage für eine Absprache, ob am Abend nach dem Hort zu Hause doch noch Zeit für die Hausaufgaben organisiert werden soll oder nicht.

Bleiben nun noch die Kinder als Verantwortliche für die Erledigung der Hausaufgaben. Zweifellos handelt es sich um eine alters- und entwicklungsadäquate Anforderung, denen sich Kinder stellen müssen. Dafür

sprechen die Lebenserfahrung und § 44 Abs. 3 BbgSchulG:

»Die Schülerinnen und Schüler sind insbesondere verpflichtet, regelmäßig am Unterricht und an sonstigen für verbindlich erklärten Schulveranstaltungen teilzunehmen sowie die für verbindlich erklärten Arbeiten und die Hausaufgaben anzufertigen.«

Es wäre ihrer Entwicklung im Allgemeinen und ihrer Bildung im Besonderen nicht förderlich, würden die Kinder in der Hausaufgabensituation als (Befehls-)Ausführende behandelt. Im Gegenteil gibt es hier viele Bildungsgelegenheiten jenseits der konkreten Lernziele bei einer speziellen Hausaufgabe.

Non-formale Bildungschancen können positiv genutzt werden, wenn Kinder erkennen, welcher Zeitpunkt im Laufe des Tages für sie der geeignete ist, abhängig z.B. von ihrem Biorhythmus, von ihren sonstigen Verpflichtungen und Plänen am Tag und von den Rahmenbedingungen in Hort und Elternhaus. Kinder lernen in solchen Situationen, die zur Verfügung stehende Zeit einzuteilen und Prioritäten zu setzen. Die Hausaufgabensituation erlaubt die Entscheidung darüber, ob ein Kind seine Aufgaben selbst erledigt, ob in Zusammenarbeit mit einem Freund bzw. einer Freundin oder ob es die Gegenwart (nicht das Eingreifen!) der Erzieher*in bevorzugt. Selbst die Wahl des Ortes der Hausaufgabenerledigung kann eine Bildungsgelegenheit sein, wenn ein entsprechend eingerichteter Platz im Hort zur Verfügung steht und ebenfalls die örtliche Bibliothek aufgesucht werden kann. Verantwortung bei den Kindern wächst durch die selbstständige Entscheidung, keine Hausaufgaben machen zu wollen. Kindern, die keinen Hort besuchen, gelingt dies eher – das ist der für Hortkinder entscheidende Nachteil einer guten Zusammenarbeit zwischen Hort und Schule. Gleichwohl muss auch ihnen die Möglichkeit zur Nichterledigung eingeräumt werden, solange sie selbst hierfür die Verantwortung übernehmen. Sie sollten beispielsweise ihre Position gegenüber Eltern und Lehrer*in vertreten können. Sollte ein Kind den Eindruck erwecken, es drücke sich vor der Verantwortung oder es gefährde seinen Schulerfolg, weil es die Erledigung der Hausaufgaben zu oft verweigert, müssen Hort, Elternhaus und Schule aktiv werden, bevor das Verhalten zum Problem wird. Keinem Kind ist damit geholfen, wenn die Horterzieher*in ihre fachlichen Fähigkeiten durch exakte Hausaufgabenerledigung beweist; ebenso wenig wirken Eltern hilfreich, wenn sie die Aufgaben für ihr Kind erledigen.

»Aufgabe der Eltern, und daraus abgeleitet des Hortes, ist es, für einen angemessenen Arbeitsrahmen zu sorgen, das Kind zu ermutigen, wenn es mut-

*los ist und es erinnern, wenn es sich zu entziehen versucht.*⁴⁸

Es klang mehrfach an, dass bei der Zusammenarbeit zwischen Hort und Schule auch die Eltern mitwirken müssen. Die rechtlich-fachlichen Grundlagen gebieten dies, die pädagogisch-fachlichen Grundlagen geben nach jetzigem Stand der Erkenntnisse einem Vorgehen ohne Einbeziehung der Eltern keine Erfolgschance. Zwischen den drei Instanzen Eltern, Hort und Schule muss – gleichberechtigt – Klarheit und Übereinkunft erzielt werden, wie im Regelfall vorzugehen ist und was ausnahmsweise, z.B. im Falle eines Konfliktes getan werden soll. In gegenseitiger Achtung der jeweils anderen Funktion für das Kind sollen die Absprachen über die Aufgabenteilung entwickelt werden. Aus der Sicht von Eltern wird es darum gehen, nicht bloß die Erwartungshaltung der Schule zu übernehmen; sie sind weder Lückenbüßer noch Nachhilfelehrer*innen. Ebenso wenig dürfen Horte Eltern die gesamte Last der Hausaufgaben erledigung übertragen, denn wie alle Kindertageseinrichtungen sollen sie Eltern bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf entlasten.

Aus der Perspektive des Hortes wird es nun darum gehen, nicht einseitig die Erwartungshaltung von Eltern oder Schule zu übernehmen. Horterzieher*innen sind ebenfalls weder Lückenbüßer noch Nachhilfelehrer*innen. Der gemeinsame Bezugspunkt von Eltern, Hort und Schule ist jeweils das einzelne Kind, seine Entwicklung und das, was zur Unterstützung seines Bildungsprozesses notwendig und angemessen erscheint.

Die vorhandenen Grundlagen gemeinsam weiter entwickeln

Die Zusammenarbeit zwischen Hort und Grundschule kann gelingen, wenn sie nicht nur als lästige Pflicht angesehen wird, die den beteiligten Personen über gesetzliche und andere Regelungen auferlegt wird,

sondern wenn alle unmittelbar davon profitieren, weil die Arbeit zu mehr Erfolg und größerer Zufriedenheit führt.⁴⁹ Gemeinsame angenehme Erfahrungen, gemeinsam errungene Erfolge bilden den Nährboden, nicht irgendwelche Vorschriften. Die können nur Hilfsmittel sein und als Gedächtnisstütze dienen, worauf man achten soll. Die fachliche Ausführung bleibt den Fachleuten vorbehalten.

Hort- und Schulpädagogik haben sich in den letzten Jahren insoweit konzeptionell angenähert, als sie sich auf ein kindzentriertes individuelles Vorgehen besinnen. In Kindergarten, Hort und Grundschule gelten Bildungsbeobachtungen und Dokumentationen als probates Fachinstrument.⁵⁰ Eine gemeinsame Lernkultur von Kita und Grundschule, welche die Lernvoraussetzungen, Interessen und Möglichkeiten des einzelnen Kindes betont, beginnt sich zu entwickeln. Ein sichtbares Produkt und Werkzeug zugleich ist GOR-BiKS, der *Gemeinsame Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule*.

Angeklungen ist bereits eine Gefahr guter Zusammenarbeit zwischen Hort, Schule und Eltern, das ist die Tendenz zu einer fast lückenlosen Überwachung der Kindheit. Auch im Verhältnis zur Schule, auch beim Spezialfall Hausaufgaben, sollte darum darüber nachgedacht werden, ob den Kindern genügend Freiräume für eigene, für selbstständige Entscheidungen bleiben. Jede Hortkonzeption sollte daher eine Passage enthalten, in der das Team der Erzieher*innen ihre Position zum Recht des Kindes auf den heutigen Tag und zum Recht des Kindes auf sein »so Sein« bezieht.

⁴⁸ GORBiKS, S. 34

⁴⁹ Auf die Darstellung weiterer Rechtsquellen als den bisher erwähnten, wird deshalb hier verzichtet.

⁵⁰ Vgl. Grundsätze elementarer Bildung, GORBiKS, VV zur Grundschulverordnung

B Drei Handlungsansätze für Horterzieher*innen in Bezug auf Schule

Der Titel dieses Bausteins »Hort und Schule – Arbeitsteilung und Zusammenarbeit für jedes Kind« leitet die pädagogischen Gedanken absichtsvoll vom direkten »Handeln am Kind« zur Zusammenarbeit unter Erwachsenen. Der Baustein zielt nicht auf zusätzliche Arbeit, sondern auf ein bestimmtes pädagogisches Verständnis. Erzieher*innen sollen in die Zusammenarbeit mit Schule (und Eltern) investieren, und das gelingt ihnen, je weniger sie über die Kinder agieren und je mehr sie ihr Handeln auf die beteiligten Erwachsenen ausrichten. Zusammen mit Eltern und Schule, d.h. in Teilen gemeinsam und teilweise auch in Abgrenzung, werden die Hortkonzeption entwickelt und die organisatorischen Voraussetzungen geschaffen. Regelmäßige Absprachen zum laufenden Betrieb und zur Weiterentwicklung der Konzeption und der Zusammenarbeit gehören dazu. Konzeptionsentwicklung ist deshalb eines von drei Beispielen, an denen die Handlungsoptionen von Horterzieher*innen bei der Zusammenarbeit von Hort und Schule skizziert werden.

1. Beispiel der Zusammenarbeit: Konzeption & Leitidee

Hort und Schule sind Häuser für Kinder. Erzieher*innen können ihren Beitrag dazu leisten, indem sie über eine entsprechende eigenverantwortliche Gestaltung ihres Hortes hinaus im Dialog mit den Lehrkräften ein »gemeinsames Bild vom Kind entwickeln, das Eingang in die pädagogischen Konzeptionen/Schulprogramme findet«, so dass mit der Zeit »eine gemeinsame Vorstellung von einer neuen Lernkultur« entsteht, in der zueinander passende »Formen von Beobachtung, Dokumentation und Analyse« praktiziert werden.⁵¹

Erzieher*innen in den Horten lösen bei der Zusammenarbeit zwischen Kita und Schule gewissermaßen ihre Kolleg*innen aus dem Elementarbereich ab. Die dort begonnene Zusammenarbeit in Bezug auf den Übergang der Kinder zum Schuleintritt wird im Hort fortgesetzt. Dies ungeachtet dessen, dass eine frühere Beteiligung der Horterzieher*innen durchaus möglich und sinnvoll ist, z.B. um gemeinsam die Erfah-

rungen der letzten Übergangspassage zu reflektieren und Schlüsse daraus zu ziehen. Zu beachten ist, dass viele Kinder ja einen weiteren Übergang bewältigen müssen – den vom Kindergarten in den Hort. Auch dies muss vorbereitet sein, muss auf den vermutlich größeren Einschnitt des Übergangs in die Schule hin abgestimmt werden, damit Überlastungen von Kindern vermieden oder begrenzt werden.

Hat die Schule begonnen und besuchen die Kinder außerdem einen Hort, so gibt es jeden Tag mehrere Übergänge zu bewältigen. In der Hortkonzeption sollte erklärt werden, wie Horterzieher*innen gemeinsam mit den Lehrkräften und den Eltern sich in die Aufgaben teilen:

*»Eltern sind zwar grundsätzlich für die Schulwege ihrer Kinder verantwortlich. Dies kann aber nicht dazu führen, dass Kindergarten- und Horterzieher*innen hier »verantwortungslos« sind. Die Förderung von Selbstständigkeit und somit auch die Stärkung des Vermögens, Wege zunehmend selbstständig bewältigen zu können, sind Aufgabe der Kindertagesbetreuung; und Horte müssen gemeinsam mit den Eltern nach Wegen suchen, wie die Kinder die Schulwege bewältigen können.«⁵²*

Kein Baustein liegt isoliert neben den anderen. Bei Berücksichtigung des Bausteins »Beteiligung« können Erzieher*innen nicht allein auf die Einbeziehung von Eltern achten, sondern müssen ebenfalls die Kinder zum Wort, besser: zum Ausdruck, kommen lassen. In einem Haus der Kinder fällt perspektivisch keine Entscheidung, an der Kinder nicht mitwirken können. Solch weitgehende Beteiligung ist in der Schule nicht vorgesehen. Erzieher*innen erwerben durch ihre Praxis der Beteiligung von Kindern (und Eltern) Handlungskompetenzen im Feld non-formaler Bildung, die sie in die praktische Zusammenarbeit direkt einbringen können. Darüber hinaus fördert die Beteiligung in den Horten die Kompetenzen der Kinder, wovon Bildung und Unterricht mindestens indirekt profitieren. Mit einem entsprechenden Methodenrepertoire profilieren sich Horterzieher*innen als »Fachkräfte der Beteiligung«.

⁵¹ GOrBiKS, S. 14

⁵² GOrBiKS a.a.O. S. 34

2. Beispiel der Zusammenarbeit: Erweiterung der aktuellen Schulthemen

Wenn Horterzieher*innen und Lehrkräfte enger zusammenarbeiten wollen, brauchen sie außer einem konkreten Anlass bzw. einem konkreten Arbeitsthema auch eine Leitidee, beispielsweise:

»Schule und Hort stärken die Selbstständigkeitsentwicklung der Kinder und nehmen die Überbehütung zurück.«⁵³

Angenommen, das gemeinsame Arbeitsthema würde aus dem Rahmenlehrplan der Grundschule bestimmt werden, dann könnte die Zusammenarbeit zwischen Hort und Schule als Arbeitsteilung gestaltet werden. Das Lehrplanthema »Räume entdecken = Räume erschließen und Räume nutzen« bietet für die Jahrgangsstufen 1 und 2 sowohl unterrichtsbezogene als auch lebenspraktische Bildungsmöglichkeiten für Kinder. Laut Lehrplan sollen sie mit Lageskizzen umgehen, Hinweisschilder und Piktogramme deuten sowie Wegbeschreibungen erfragen, nutzen und auch selbst geben können. Außerdem geht es darum, dass Kinder dieses Alters die Schulumgebung erkunden, besonders die Spiel- und Freizeitmöglichkeiten, und sich sowohl als Fußgänger als auch in öffentlichen Verkehrsmitteln bewegen können.

Vom Hort aus kann dies hervorragend unterstützt werden, z.B. mit Informationen an die Lehrkräfte, über welche Kompetenzen die Kinder bereits verfügen, z.B. durch Erweiterung ihrer Kompetenzen in der Planung von Ausflügen etc. Umgekehrt können die in der Schule erworbenen Kenntnisse im Hort öfter als dort angewandt und dadurch vertieft werden; beispielsweise könnten Ausflugsziele, die die Schule meistens nur einmal ansteuert, vom Hort aus mehrmals besucht werden. Insgesamt müsste der Zuwachs an Kenntnissen und Handlungskompetenzen dazu führen, dass viele Kinder ihre Wege zwischen den Institutionen selbstständig zurücklegen und ihre Freizeitaktivitäten erweitern können.

Eine andere Möglichkeit für eine lehrplanbezogene Zusammenarbeit ergibt sich sozusagen von selbst, wenn im Hort Werkzeuge zur Verfügung stehen, beispielsweise auch Fahrtenmesser zum Schnitzen, oder wenn die Kinder regelmäßig über Gelegenheiten zum Kochen bzw. Backen verfügen. Im Sachunterricht der Jahrgangsstufen 1 und 2 geht es um technische Entwicklungen, Herstellungsverfahren und den Umgang mit Werkzeugen. Horterzieher*innen bereiten die Kinder wie eben beschrieben darauf vor, ohne sich auf einmalige Aktionen beschränken zu müssen; zugleich

fördern sie die Selbstständigkeit und reduzieren Überbehütung.

Die dritte Möglichkeit geht von Beobachtungen aus, die vielleicht eine Horterzieher*in bei Kindern der dritten und vierten Jahrgangsstufe macht. Sie entdeckt, dass die Kinder beginnen, sich selbst in Veränderung wahrzunehmen. Sie selbst nimmt sich des Themas mit den Mitteln non-formaler Bildung an. Sie beachtet die gegenseitigen Einflüsse (Baustein »Gleichaltrige«) und packt, kurz gesagt, die Interessen der Kinder beim Schopf, berücksichtigt deren Kompetenzen und Beteiligungswillen – und heraus kommt ein sozialpädagogisches, kindzentriertes Projekt. Diese Informationen stellt sie der kooperierenden Lehrkraft möglichst frühzeitig zur Verfügung. Die Lehrer*in kann daraufhin beschließen, das Thema zeitlich vorzuziehen, mit ihren Mitteln zu bearbeiten und die Kinder zu unterstützen. So kann die Bewältigung von Alltagssituationen von Kindern einen wertvollen Anlass für eine Vertiefung, Erklärung und theoretische Fundierung in der Schule bieten.

Eine vierte Möglichkeit leitet bereits zum nächsten Beispiel der Zusammenarbeit über. Nach dem Rahmenlehrplan sollen Kinder der Jahrgangsstufe 3 und 4 Zeit nutzen, planen und koordinieren lernen, auch um Freizeitangebote aufzusuchen. Dies bereiten Horterzieher*innen sehr viel früher vor, wenn sie Kindern freie Entscheidungen über den Zeitpunkt und den Ort der Hausaufgabenenerledigung ermöglichen oder wenn sie den Kindern erlauben, sich innerhalb und außerhalb des Hortes zu verabreden. Selbstständigkeit wird dann nicht »theoretisch gelernt«, sondern praktiziert und erworben.

3. Beispiel der Zusammenarbeit: Spezialfall Hausaufgaben

Hausaufgaben sind nur ein Angebot des Hortes unter vielen, doch eben auch ein Spezialfall im Umgang mit den sonstigen Aufgaben, im Umgang mit Kindern und mit Eltern sowie in der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der Schule. Deshalb sollte jede Hortkonzeption Aussagen über die pädagogische Position enthalten, die hierzu vertreten wird, so z.B.

- einen klaren und schlüssigen Standpunkt zwischen einem Angebot (im weitesten Sinne) zur selbstständigen Erledigung der Hausaufgaben seitens der Kinder und dem Einsatz als Hausaufgabenhilfe (in Abgrenzung zur Nachhilfe),
- eine Positionierung bei auftretenden Problemen zwischen Kind, Eltern und Schule.

⁵³ Ramseger, a.a.O.



Die Mindestvoraussetzung in Horten erfüllen Erzieher*innen, wenn sie einen geeigneten Ort bereitstellen, an dem Kinder ihre Hausaufgaben ungestört von den sonstigen Aktivitäten erledigen können. An diesem Ort finden die Kinder sowohl zu Ruhe und Konzentration als auch die erforderlichen Arbeits- und Hilfsmittel, z.B. Lexika, Locher, Lineal, Taschenrechner und andere Ressourcen.

Die Horterzieher*innen richten den zeitlichen Rahmen nach den individuellen Bedürfnissen und der Leistungsfähigkeit der Kinder aus. Mit jedem Kind wird verhandelt, ob und wann – in der Regel – es seine Hausaufgaben machen möchte, gleich nach der Schule, nach dem Mittagessen, nach einer Phase der Entspannung auch durch Bewegung oder lieber zu Hause. In der Gesamtschau aller Kinder erkennbare Raum-Zeit-Kollisionen werden durch die Kinder oder wenigstens mit ihnen gelöst, nur im Notfall für sie. Dies stärkt sowohl ihre kommunikativen als auch ihre Konflikt- und Kooperationskompetenzen.

Kinder benötigen eine aufmerksame Begleitung, damit sie den Schulalltag sicher und erfolgreich bewältigen können. Das Ziel allen Handelns muss sein, dass Kinder die Hausaufgaben möglichst bald selbstverantwortlich erledigen. Anfangs werden sie intensiver begleitet als in den höheren Klassen. Die Horterzieher*innen verschaffen sich dabei einen Eindruck vom Kind und seinem Leistungsvermögen im Verhält-

nis zu den gestellten Aufgaben. Das schließt eine Kontrolle der Hausaufgaben auf Vollständigkeit und Richtigkeit von Zeit zu Zeit ein, doch es geht hierbei nicht um eventuell notwendige oder gar zwangsläufige Ergänzungen oder Korrekturen der Hausaufgaben, sondern um Anhaltspunkte für sinnvolles pädagogisches Arbeiten.

Durch ihre Begleitung erkennen die Erzieher*innen nämlich, wann ein Kind oder mehrere durch die Fülle oder den Schwierigkeitsgrad der Hausaufgaben überlastet sind. In solchen Fällen fungieren Erzieher*innen auch als Feedbackgeber für Lehrkräfte (und Eltern) bezüglich Umfang und Angemessenheit der Hausaufgaben, so dass diese die einschlägigen Vorschriften besser einhalten können. Insofern agieren sie auch als Vermittler*innen zwischen den verschiedenen Bedürfnissen und Ansprüchen, doch nicht neutral. Sie müssen zum Wohl des Kindes parteiisch handeln und sehen, ob den Kindern genügend frei verfügbare Zeit zum Spielen bleibt. Horterzieher*innen können gegenüber Lehrkräften und Eltern mit dem Wohlbefinden der Kinder als Grundlage für gelingende Bildungsprozesse argumentieren. Die schulischen Belange stehen nicht im Vordergrund der Hortarbeit, vielmehr wird darauf geachtet, dass eine Balance zwischen Hausaufgaben und der frei gestalteten Zeit im Hort möglich ist.

C Das Thema der Hausaufgaben muss nicht das Bildungsthema des Kindes oder seine aktuelle Entwicklungsaufgabe sein

In einem solchermaßen von den Erwachsenen abgesteckten Rahmen der Zusammenarbeit bieten sich den Kindern vielfältige Gelegenheiten für Bildungserfahrungen. Die Gefahr, dass intensive Zusammenarbeit eine lückenlose Kontrolle mit sich bringt, ist zwar gegeben, doch werden Horterzieher*innen, die nach solchen Konzepten arbeiten, zusammen mit Eltern und Lehrkräften auch dieser Gefahr begegnen. Der geschützte Freiraum, den dieser Rahmen bietet, ermöglicht den Kindern die notwendige Auseinandersetzung mit ihren Entwicklungsaufgaben.

Kinder, die so aufwachsen, können vieles für ihre eigene Entwicklung ausprobieren und erwerben. Insbesondere gilt dies für ihre Selbstständigkeit und ihre Sozialkompetenz. Interessen werden vertieft, Sachwissen erweitert, arbeitsmethodische und andere Handlungskompetenzen geübt. Es handelt sich dabei um ein Übungsfeld, das doch zugleich eine Ernstsituation darstellt. Die Kinder lernen damit umzugehen, finden ihre Lösungen und Absprachen. Die neu erworbenen Kompetenzen können von ihnen sofort ausprobiert und verfeinert werden; sie erleben den Kompetenzzuwachs bei der praktischen Lebensbewältigung. Die Kinder erfahren dabei, dass Zusammenarbeit lohnt, nicht nur unter Kindern durch Erfahrung, sondern auch durch Abschauen bei ihren erwachsenen Vorbildern.

Durch einen Umkehrschluss kann dies deutlich werden. Wenn Kinder im Hort erfahren, dass die Erwachsenen (Erzieher*in, Eltern, Lehrkraft) vorgeben, wann Hausaufgaben durchgeführt werden, dass sie stets vollständig sein müssen und sich alle anderen Aktionen des Tages danach ausrichten, wieviel Zeit die Hausaufgaben übriglassen, dann lernen die Kinder vermutlich, dass Produkte richtig, pünktlich und im geforderten Umfang erstellt werden müssen, sie lernen zu gehorchen und sich den Prioritäten der Erwachsenen entsprechend zu verhalten.

Eine solche Vorgabe untergräbt methodisch die Bildung der Kinder als Selbstbildung. Dadurch lernen die Kinder neben der korrekten Hausaufgabenenerledigung auch etwas über das Funktionieren der Welt, nur nicht im gewünschten Sinne. Die Vorgabe steht im Gegensatz zum Ziel demokratischer Teilhabe. Kinder lernen in solchen Situationen etwas über Prioritäten. Sie erfahren, wessen Prioritäten gelten, welche dies sind und ob bzw. wann es Ausnahmen gibt. Sie registrieren, wie verlässlich in ihrer Einrichtung Beteiligung (siehe Baustein 2) gelebt wird.

Angenommen, ein Kind oder sogar mehrere aus einer Klasse kommen mit den Hausaufgaben nicht klar, dann bewirkt die Entscheidung der Erzieher*in, den Kindern zu helfen, eine andere Erfahrung als die Aufforderung aufzugeben und einzupacken. Einbezogen werden muss in diese Überlegungen, wie es danach weitergeht. Muss jedes Kind sich allein vor seinen Eltern rechtfertigen? Sollen die betreffenden Kinder allein und auf eigenes Risiko vor ihre Lehrer*in treten oder stärkt ihnen ihre Erzieher*in den Rücken? Der Spagat bei der Erledigung der Hausaufgaben zwischen bedingungsloser Pflichterfüllung und Geringschätzung sollte nicht allein den Kindern zugemutet werden. Es handelt sich hierbei um einen Dauerkonflikt, der stets aufs Neue auch von den Erzieher*innen auszutarieren ist. Rückmeldungen seitens der Erzieher*innen an die Lehrkräfte sollen die Kinder unterstützen, ihre Sichtweisen und Probleme darzustellen. Sinnvoll ist, darauf zu achten, welche Möglichkeiten dem einzelnen Kind offenstehen, welche es davon bevorzugt und welche ihm eröffnet werden können.

Eine vollständige Übernahme der Verantwortung durch die Erzieher*in löst das Grundproblem nicht. Darum ist es unerlässlich, sich als Erzieher*in dem Konflikt zu stellen, zu kommunizieren, zu kooperieren und für die eigene Position einzutreten. Wenn Kinder dies erleben, eröffnet sich ihnen eine weitere Bildungschance.

