

Hort heute - Versuch einer Standortbestimmung

Josefin Barthold

„Kennen Sie den Hort?“ (Kesberg / Rolle 1987) lautete der Titel einer Broschüre mit der das Sozialpädagogische Institut für Kleinkind- und außerschulische Erziehung des Landes Nordrhein-Westfalen vor über 30 Jahren die Eltern über den Hort informieren wollte. Heute muss man weniger die Eltern, als die (Sozial-)Pädagogik und die Familien- und Bildungspolitik selbst über den Hort in Kenntnis setzen (vgl. Markert 2015, S. 20). Der Hort als (sozial-)pädagogische Tageseinrichtung für Grundschul Kinder ist weitestgehend in Vergessenheit geraten. Im Zuge der Ganztags Schulbewegung und den frühpädagogischen Initiativen wurde er aus der öffentlichen Wahrnehmung gedrängt und fand auch im Fachdiskurs sowie der familien- und bildungspolitischen Debatte in den letzten Jahren kaum mehr Beachtung.

Die steigende Inanspruchnahme von Hortplätzen¹, die zunehmenden gesellschaftlichen Forderungen nach pädagogischen Betreuungsangeboten über den schulischen Kontext hinaus, sowie die aktuellen politischen Überlegungen bezüglich eines Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung geben Anlass, sich genauer mit dem Hort auseinanderzusetzen. Die hier vorliegenden Ausführungen haben daher das Ziel, grundsätzlich über den Hort zu informieren und seine aktuelle Situation darzustellen. Über eine begriffliche und historische Annäherung werden die zentralen Bezugssysteme des Hortes herausgearbeitet, bevor zu den rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen informiert wird. Da kaum wissenschaftliche Arbeiten über den Hort und seine Praxis vorliegen, werden im nächsten Schritt aktuelle Konzepte und Bildungspläne herangezogen, um Orientierungspunkte für eine hortpädagogische Praxis abzuleiten. Abschließend wird die Frage nach der Zukunft der Einrichtung im Gesamtkomplex der außerschulischen Betreuungsmöglichkeiten diskutiert. Dabei wird die Auseinandersetzung mit dem Hort in Disziplin und Profession als ein wesentlicher Einflussfaktor bestimmt.

Begriffliche und geschichtliche Annäherung – der Hort als Goldschatz, Schutz Einrichtung und Ort für Kinder

Folgend wird das alltags sprachliche Begriffsverständnis zum Ausgangspunkt weiterführender Überlegungen gemacht. Bereits am Begriff lässt sich die Verknüpfung des Hortes mit weiteren (pädagogischen) Institutionen verdeutlichen. Anhand der Hortgeschichte wird dieser Bezug als konstitutives Moment bestimmt. Dabei wird deutlich, dass die gegenwärtige Lage des Hortes auf diese komplizierte Einbettung zwischen heterogenen gesellschaftlichen Institutionen zurückgeführt werden kann.

Alltags sprachliche Annäherung

Ein Hort, so zeichnet der Duden² den aktuellen Sprachgebrauch nach, meint im dichterischen Sinne einen Goldschatz, ebenso einen Ort, eine Institution oder Person, die einem

¹Auf steigende Anmeldezahlen verweisen Markert 2014; Gängler / Markert 2016; Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen 2017 sowie der Deutsche Verein 2015. Allerdings muss auf die problematische Interpretation der Daten hingewiesen werden. Der Deutsche Verein (2015, S. 6) führt aus: „Es gibt zur Zeit keinen verlässlichen Gesamtüberblick über die Nutzung der außerunterrichtlichen Angebote für Kinder im schulpflichtigen Alter in Deutschland. [...], J.B.] Wie viele Kinder also insgesamt eine außerunterrichtliche Betreuung erhalten und wie viele sowohl Ganztags Schüler/innen als auch Hort- oder Tagespflegel Kinder sind, lässt sich daher nur abschätzen.“

² In Abgrenzung zur Fachsprache kennzeichnet die Alltagssprache ein hoher Grad an Offenheit und Bedeutungsbreite. Die Bezeichnung Hort wird hauptsächlich alltags sprachlich gebraucht, denn mit dem Inkrafttreten des Tagesbetreuungs ausbaugesetzes von 2005 wurde der Begriff von der Bezeichnung

Bedürftigen, Schwachen oder einem geistigen Gut einen besonderen Schutz gewährt, das heißt: ein sicherer Hort ist. Diesen örtlichen Bezug aufgreifend, kann der Hort auch eine Stätte bezeichnen, an der etwas in besonderem Maße praktiziert wird (vgl. Duden). Mit dem Verweis auf eine Adressatengruppe, nämlich den Kindern, kann der Hort als (Schutz-) Einrichtung – als spezifischer Ort – für Kinder bestimmt werden.

Begrifflich kann der Hort dann noch weiter differenziert werden. Einmal wird der Kinderhort angegeben, als Einrichtung der Früherziehung und -bildung mit Bezug zur Kindertagesstätte und der Schulhort als Einrichtung zur Betreuung von Schülern außerhalb der Unterrichtszeiten (vgl. Wikipedia a)³. Hier deutet sich ein besonderes Kennzeichen der Institution an, nämlich der Bezug zur (frühpädagogischen) Kindertagesbetreuung und damit zur Kinder- und Jugendhilfe. Zum anderen wird durch die Verbindung mit der (Grund-) Schule die Beziehung zum Bildungssystem deutlich. In der sprachlichen Annäherung finden sich also bereits Hinweise auf die konstitutive Verflechtung des Hortes mit weiteren pädagogischen Institutionen. Diese Verknüpfungen konfrontieren den Hort mit den differenzierten Strukturen, heterogenen Erwartungen, Funktionen, Ziel- und Aufgabenstellungen der jeweiligen Institutionen. Der Hort muss in diesem Zusammenspiel eine eigene Position finden. Dabei geht es auch immer um die grundlegenden Fragen, was unter Erziehung, Bildung und Betreuung verstanden wird, in welchem Verhältnis diese zueinander stehen und welchen Beitrag der Hort hier leisten kann und soll. An der Geschichte des Hortes kann dessen problematische Etablierung innerhalb des Geflechts der pädagogischen Institutionen nachvollzogen werden.

Zur Geschichte des Hortes

So lassen sich in den Gründungsjahren im ausgehenden 19. Jahrhundert noch deutlich die Verbindungen zur Sozialen Arbeit, als auch zum Schul- und Bildungssystem nachvollziehen. Einmal tritt über die Knaben- bzw. Mädchenbeschäftigungsanstalten des 19. Jahrhunderts und den Arbeits- und Industrieschulen hin zum Schülerhort der Bezug zur Schule und die Betonung des Bildungsgedankens hervor. Andererseits wird durch die Gründung des Knabenhortes „Sonnenblume“ 1872 in Erlangen eine Einrichtung etabliert, deren hauptsächliche Aufgabe in der Betreuung, Bewahrung sowie dem Schutz der schulpflichtigen Jungen außerhalb der Unterrichtszeiten bestand und Bildungsmomente demgegenüber in den Hintergrund traten (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg [MBJS] 2016, S. 8). Auf der ersten deutschen Kinderhortkonferenz 1911 in Dresden, wurde für den Hort als zentrale Aufgabe bestimmt, „... ein subsidiäres familienergänzendes Angebot für arme und erziehungsunfähige Familien“ (Gängler / Markert 2016, S. 132) zu formulieren. Kennzeichnend war die Nachrangigkeit gegenüber der schulischen Bildung und die erzieherisch-präventive Aufgabe der Verwahrlosung von Schulkindern durch sinnvolle Betreuung vorzubeugen bzw. entgegen zu wirken. Von der Traditionslinie der Arbeitserziehung bzw. beruflichen Bildung hatte man sich bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts weitestgehend gelöst (vgl. ebd., S. 133).

"Tageseinrichtung für Kinder im schulpflichtigen Alter" - zumindest in Teilen der Fachliteratur – verdrängt (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] 2006; Reißmann 2016, S. 100). Dabei verweist die historische Entwicklung des Hortes (z.B. in Ost- und Westdeutschland) auf ein variantenreiches Begriffsverständnis. Der Duden, als redaktionell erstelltes Nachschlagewerk, bildet den aktuellen Sprachgebrauch ab und hält die verschiedenen Bedeutungsmöglichkeiten fest. Auch Wikipedia gibt, als Online-Enzyklopädie, deren Einträge von den ehrenamtlichen Mitarbeitern nach dem Prinzip des kollaborativen Schreibens fortwährend bearbeitet und diskutiert werden, das aktuelle Begriffsverständnis wieder (vgl. Wikipedia b). So ist der Gebrauch von Duden und Wikipedia in wissenschaftlichen Arbeiten zwar insgesamt differenziert zu betrachten (vgl. Neubert 2012), erscheint im hier gewählten Rahmen aber durchaus legitim.

³Neben diesen Begriffen existieren noch träger- und betreiberabhängige Bezeichnungen u.a. Schulkinderhaus, Schülerladen sowie Tagesheim (vgl. Reißmann 2016, S. 99).

Nach 1945 entwickelte sich der Hortbereich in Ost- und Westdeutschland unterschiedlich. In der DDR wurde der Hort dem Bildungssystem zugeordnet und 1959 ins Schulgesetz aufgenommen. Der Schulhort wird hier zum flächendeckenden und beitragsfreien Regelangebot ausgebaut, dem auch eine eigenständige Ausbildung des Personals zusteht (vgl. Rabe-Kleberg 2012, S. 126).

In der BRD hingegen bleibt der Hort ein kleiner Bereich innerhalb der Kindertagesbetreuung im Jugendhilfesektor und wird als Einrichtung unter dem Aspekt der Betreuung mit eher fürsorgerischem Charakter, als eine „Notfalleinrichtung für Kinder aus schwierigen Lebensverhältnissen“ (BMFSFJ 1994, S. 526 zit. n. Gängler / Markert 2015, S. 8), betrachtet.

Nach dem Ende der DDR und dem anschließenden strukturellen Transformationsprozess der Schulhorte hin zu Kindertageseinrichtungen der Jugendhilfe beginnt in den östlichen Bundesländern erneut die Suche nach der Position, Aufgabe und spezifischen Pädagogik des Hortes im Gesamtkomplex der pädagogischen Institutionen. Eine konstruktive Auseinandersetzung und Aufarbeitung der historischen Linien findet aber nur in Ansätzen statt und kann keine Orientierung bei der Standortbestimmung und Aufgabenbeschreibung des Hortes bieten, denn gerade an diesem entscheidenden Übergang erstirbt das Interesse der (Fach-)Öffentlichkeit am Hortbereich. Ab Ende der 1990er Jahre und über einen Zeitraum von mehr als 20 Jahren liegen nur wenige fachwissenschaftliche Publikationen vor (vgl. Gängler / Weinhold / Markert 2013, S. 154, sowie eigene Recherchen)⁴.

Ein zentrales Datum innerhalb der Geschichte des Hortes ist der 18. April 2002. An diesem Tag verkündete der damalige Bundeskanzler Gerhard Schröder in seiner Regierungserklärung im deutschen Bundestag den Ausbau der Ganztagschule als bildungspolitisches Programm. Gestützt wurde dies durch ein milliardenschweres Investitionsprogramm (IZBB 2013) (vgl. Wiere 2011, S. 14). Im Zuge dessen gerät der Hort vollkommen aus dem bildungspolitischen und fachwissenschaftlichen Blick (vgl. Riedel 2005, S. 143; Markert / Wiere 2008, S. 14), da viele Bundesländer nun ihre Hoffnungen „... auch oder zuvorderst auf die Schule und schulverbundene Betreuungsformen [...] setzen“ (Riedel 2005, S.143). Mit dem Ausbau der Ganztagschulen verschärft sich die – nunmehr existenzielle – Frage⁵, welchen originären Beitrag der Hort bei der Betreuung, Bildung und Erziehung von (Schul-)Kindern leisten kann und soll.

Aktuelle Rahmenbedingungen⁶

Bevor im Anschluss Überlegungen zur Hortpädagogik erfolgen, werden die aktuellen Rahmenbedingungen des Hortes referiert. Beginnend mit den gesetzlichen Regelungen auf Bundes- und Länderebene wird der Hort als eine Form der außerschulischen Ganztagsbetreuung beschrieben. Die Ausführungen zur Inanspruchnahme, der Personalstruktur, den Räumlichkeiten und der Verbindung zur Ganztagschule illustrieren die Gesamtlage und beziehen sich auf diejenigen Bundesländer in denen der Hort in die außerunterrichtliche Betreuung von Kindern (noch) einbezogen ist.

Rechtliche Grundlagen

⁴In den vergangenen fünf Jahren ist eine leichte Zunahme der Veröffentlichungen zu verzeichnen, die mit der peripheren Wahrnehmung des Hortes im Rahmen der Ganztagschulentwicklung begründet werden kann. Exemplarisch erwähnt seien die im Rahmen der von Johann Gängler an der TU-Dresden im Fachbereich Sozialpädagogik einschließlich ihrer Didaktiken verantworteten Projekte. Hier entstanden verschiedene wissenschaftliche Publikationen, die sich im engeren oder weiteren Sinne mit dem Hort befassen u.a. Markert (2017), Gängler / Markert (2016), Gängler / Markert (2015), Gängler / Weinhold / Markert (2013), Gängler (2011) sowie Abschluss- und Forschungsberichte u.a. Lenz, Weinhold / Laskowski (2010).

⁵Im Zuge des Ausbaus der schulischen Ganztagsbetreuung wird der Hort z.B. in Berlin und Nordrhein-Westfalen aufgelöst (vgl. Markert 2011).

⁶Die folgenden Ausführungen beziehen sich hauptsächlich auf die Bundesländer, in denen der Hort, als eigenständige Institution der Kinder- und Jugendhilfe existiert und umfassend in die außerunterrichtliche Betreuung von Schulkindern einbezogen ist, z.B. Bayern, Sachsen und Brandenburg.

Der Hort ist heute mehrheitlich ein sozialpädagogisches Angebot, welches die Betreuung von Grundschulkindern außerhalb der Schul- bzw. Unterrichtszeiten absichert. Horte sind Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und ihr Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag wird durch den § 22 SGB VIII (siehe Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz [BMJV]) legitimiert. Die konkrete Umsetzung wird durch die Landesgesetze geregelt. Ein Rechtsanspruch auf die Betreuung außerhalb der Unterrichtszeiten wird im aktuellen Koalitionsvertrag der Bundesregierung angekündigt, existiert aber bislang nicht.

Dabei ist der Hort nur ein mögliches Angebot, welches Eltern für die Versorgung ihrer Kinder im Alter von sechs bis 14 Jahren⁷ außerhalb des Unterrichts in Anspruch nehmen können. Insgesamt steht eine recht unübersichtliche Anzahl von institutionellen, außerunterrichtlichen Angeboten zur Verfügung. Diese unterscheiden sich von Bundesland zu Bundesland und teilweise von Kommune zu Kommune, werden hauptsächlich von der Schule (in Form der voll gebundenen, teilweise gebundenen oder offenen Ganztagschule sowie den Ganztagsangeboten) oder der Kinder- und Jugendhilfe zur Verfügung gestellt und durch einen heterogenen Bereich sonstiger Angebote z.B. private und gewerbliche Anbieter flankiert (z.B. durch Initiativen von Sportvereinen, den Musikschulen, den Kirchen oder Privatpersonen) (vgl. Reißmann 2016, S. 98; Vollmer 2015, S.14).

Angebotsstruktur und Inanspruchnahme

Steht ein Hortplatz zur Verfügung, dann können die Kinder diesen vor oder nach dem Unterricht besuchen. Wesentlich wird die Inanspruchnahme durch zwei Punkte bestimmt: Erstens durch die Schule selbst, deren zeitliche Organisation den Aufenthalt der Kinder im Hort vorgibt. So ist der Hortbeginn von den Unterrichtszeiten abhängig. Dies wird besonders in den Schulferien deutlich, in denen der Hort ganztägig arbeitet, während er ansonsten halbtägig geöffnet ist. Bietet die Schule außerunterrichtliche Angebote, welche von den Kindern genutzt werden, verkürzt sich deren Aufenthalt im Hort – manchmal bis auf eine halbe Stunde am Tag. Neben der Schule beeinflussen weitere Taktgeber wie Zug- und Busfahrpläne, Essenszeiten oder Angebote Dritter (z.B. Musikschule, Sportangebote, Nachhilfe etc.) den Hortalltag. Zweitens wird der Hortbesuch durch die Bedarfe der Eltern bestimmt. Liegt der zeitliche Umfang ihrer Berufstätigkeit über der schulischen Betreuung, stehen keine alternativen Obhutmöglichkeiten (z.B. Großeltern, Nachbarschaft etc.) oder externe Angebote (durch Sportvereine, Musikschule oder die Kirchen etc.) zur Verfügung, greifen die Eltern, auf den Hort zurück (vgl. Gängler / Markert 2016, S. 137).

Die Fragen zur Inanspruchnahme des Hortes sind bislang weitestgehend ungeklärt, da kaum empirische und statistische Erhebungen vorliegen, die den Hort in den Blick nehmen. Somit ist unklar, ob neben dem Betreuungsargument weitere Faktoren z.B. das pädagogische Konzept oder Programm einer Einrichtung die Entscheidung für die Nutzung beeinflussen.

Personalstruktur

Aufgrund des Fachkräftegebotes der Jugendhilfe (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter [BAGLJÄ] 2005) bietet der Hort ein Berufsfeld für sozialpädagogische Fachkräfte, mehrheitlich staatlich anerkannte Erzieherinnen⁸ und Sozialpädagoginnen. In geringerem Umfang finden auch neuere Berufsgruppen wie Kindheitspädagoginnen einen Zugang zur Institution (vgl. Neuß 2017, S. 12). Allerdings existiert keine dezidierte, d.h. eine

⁷ Je nach Regelung des Bundeslandes sowie dem Alter beim Schuleintritt ist eine Altersspanne von fünf bis 14 Jahren möglich.

⁸ Im Bemühen um Gendersensibilität und gute Lesbarkeit wird im vorliegenden Text hauptsächlich das generische Femininum genutzt, die männliche Form wird gleichermaßen mitgedacht. Damit soll für die Tatsache sensibilisiert werden, dass in Kita und Hort (immer noch) hauptsächlich Frauen tätig sind und die gleichrangige Teilhabe von männlichen Fachkräften noch aussteht.

auf die Besonderheiten des Hortes und der Hortkinder ausgerichtete Ausbildung. Leygraf (2012, S. 23) weist nach, dass in den Lehrangeboten der Fachschulen für das Arbeitsfeld Kita der Hort nur eine randständige Bedeutung einnimmt (mit 15% wird der Hort und die Altersgruppe der älteren Kinder in der Lehre berücksichtigt). Die weitere Spezialisierung für die pädagogische Tätigkeit im Hort und mit älteren Kindern wird daher in das Praxisfeld verlagert und unterliegt verschiedenen Unwägbarkeiten z.B. dass eine Einführung in das Arbeitsfeld durch erfahrene Hortpädagoginnen stattfindet, dass der jeweilige Träger Ressourcen für die Weiterbildung zur Verfügung stellt und die Fachkräfte bereit sind diese zu nutzen, sowie dass ein umfassendes, inhaltlich auf den Hortbereich und die Hortkinder bezogenes Weiterbildungsangebot ortsnah vorhanden ist.

Für die Personalsituation im Hort erweisen sich die relativ unattraktiven Arbeitsbedingungen z.B. im Früh- und Spätdienstsystem oder im Wechsel mit einer Tätigkeit als Erzieherin im Kitabereich (z.B. vormittags als Erzieherin in einer Kita, nachmittags im Hort), die überwiegenden Teilzeitanstellungen, die Urlaubssperren in den Schulferien, die geringen Aufstiegs- und Weiterbildungschancen als herausfordernd. Im Vergleich mit einer Beschäftigung in einer (altersübergreifenden) Kita erscheint der Arbeitsplatz Hort, daher vielen (besonders männlichen) Fachkräften eher unattraktiv (vgl. Gängler / Markert 2016, S. 138f.).

Räumliche Strukturen

Den starken Bezug der Horte zum Kita-Bereich und zur Grundschule verdeutlichen auch die räumlichen Gegebenheiten, denn vielfach sind die Einrichtungen an die Kindertagesstätten oder Grundschulen angegliedert. Existieren eigene Räumlichkeiten oder werden diese mit weiteren Einrichtungen oder Angeboten (z.B. der Kinder- und Jugendhilfe oder der Schule) geteilt, sind sie (im Idealfall) grundschulnah und für die Kinder gut erreichbar.

Die Entwicklung der Ganztagschule (GTS) und ihr Einfluss auf den Hort

Im Folgenden wird die Entwicklung der GTS in Deutschland skizziert:

Die Idee einer ganztägigen Beschulung von Kindern und Jugendlichen gewinnt nicht erst im 21. Jahrhundert Gestalt, sondern kann auf eine lange Tradition zurückblicken. Erst im 19. Jahrhundert weicht die ganztags einer halbtägig organisierten Schule, die sich im Folgenden zur dominierenden Schulform entwickelt. Allerdings werden bereits in der Wende zum 20. Jahrhundert reformpädagogisch orientierte Versuche unternommen, Alternativentwürfe zur bestehenden (Halb-tags-)Schule (HTS) zu entwickeln und ganztägiges schulisches Lernen (wieder) zu etablieren. Die reformpädagogischen Argumente werden, genauso wie die Ideen und Konzepte zum ganztägigen Lernen in den 1960er Jahren, bis in die Gegenwart diskutiert und durch neuere Überlegungen z.B. der (über)regionalen Gestaltung von Bildung und Betreuung ergänzt (vgl. Soremski et al. 2010, S. I). Doch erst am Ende des 20. Jahrhunderts expandiert das Interesse an einer ganztägigen Beschulung und es beginnt in allen deutschen Bundesländern der massive Ausbau von GTS. Als direkter Auslöser dieser Entwicklung kann sicherlich das unterdurchschnittliche Abschneiden der Schüler und Schülerinnen bei der ersten internationalen Leistungsvergleichsstudie „PISA 2000“ angegeben werden. Diese „nationale Bildungskatastrophe“ markiert den Kristallisationspunkt einer bereits längerfristigen komplexen, heterogenen sowie kritischen Auseinandersetzung unterschiedlicher Bezugsgruppen mit dem deutschen Schul- und Bildungssystem, die im Folgenden kurz umrissen wird.

Die HTS war bereits bei ihrer Einführung von außerschulisch erbrachten Leistungen abhängig, die allerdings zumeist implizit vorausgesetzt wurden. So zum Beispiel, dass die Übernahme der nachmittäglichen Kinderbetreuung durch die Mütter übernommen werden könne und würde (vgl. Coelen / Dollinger 2012, S. 763f.). Die gesellschaftlichen

Veränderungsprozesse machten diese Annahmen explizit und konfrontierten das Schul- und Bildungssystem mit einer gewandelten gesellschaftlichen Realität. Die veränderten Lebensvorstellungen und -entwürfe von Männern und Frauen, der familiale Wandel und die veränderten Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen führten zu neuen Erwartungen und Forderungen an die Institution Schule, so zum Beispiel die stärkere Übernahme von Betreuung und Erziehungsleistungen durch diese. Gleichzeitig wurden grundsätzliche Strukturen des deutschen Schulsystems in Frage gestellt (z.B. die Dreigliedrigkeit) und seine zentralen Funktionen kritisch diskutiert (z.B. die Selektionsfunktion). Empirische Studien attestierten dem deutschen Bildungssystem mangelnde Chancengleichheit sowie eine hohe Selektionsfunktion und beförderten die kritische Auseinandersetzung. Mit der Diskussion darüber, was als Bildung verstanden werden könne, welche Inhalte sowie auszubildenden Kompetenzen von zukünftiger Relevanz und welche Formen der Vermittlung notwendig und gleichwertig seien (vgl. Rausch / Berndt 2012, S. 10) gewann diese an weiterer Dynamik.

Neben den schul- und bildungskritischen Einwänden wurde das Konzept der HTS durch ökonomische Argumente hinterfragt, in denen es um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, das heißt, die ganztägige Verfügbarkeit von Erwerbskräften ging.

Diese komplexe Problemlage formiert die Hintergrundfolie auf der die Wiederentdeckung der Ganztagschule gründet. In der Folge bildete sich ein breiter Konsens über verschiedene gesellschaftliche und politische Lager und Gruppen hinweg, der in der Ganztagschule die Antwort sah (vgl. Rauschenbach 2010, S. 3). "Mehr als alles andere wurde ...[die Ganztagschule, J.B.] zum Lösungswort und Hoffnungsträger für viele ungelöste Probleme diesseits und jenseits der Schmach von PISA" (Rauschenbach 2010, S. 3).

Von Beginn an, war die GTS daher mit einer Vielzahl von Erwartungen konfrontiert unter anderem:

- die Vereinbarkeit von Familienleben und Berufstätigkeit zu sichern,
- die Familien zu entlasten, indem die Verantwortung für die Erziehung und Betreuung der Kinder im Schulalter in den schulischen Raum ausgedehnt wird (vgl. Züchner 2010, S. 4).
- durch die verbesserten Möglichkeiten zur individuellen Förderung im schulischen Kontext (vgl. Soremski et al. 2010, S. I) sollten Kompetenzentwicklung, die Verbesserung der schulischen Leistungen und die Ausschöpfung von Begabungsreserven optimiert werden.
- die Rhythmisierung und Anpassung des Schulalltags sollte unter Einbezug von biologischen und lernpsychologischen Aspekten der Schulkinder, an deren Aufmerksamkeit sowie Lern- und Leistungsvermögen angepasst werden und positive Effekte auf das Lernen zeigen.
- durch die Öffnung der Schulen und die verstärkte Kooperation mit externen Kooperationspartnern sollten alternative Lernformen z.B. eher partizipativ und prozessual ausgerichtete Angebote, an den Schulen verankert werden und zur „Veränderung der klassischen schulischen Lehr-Lern-Arrangements“ (Soremski et al. 2010, S. II) beitragen. Zudem sollte es gelingen, die lebensweltlichen Bereiche der Kinder und Jugendlichen in den schulischen Alltag einzubeziehen und positive Effekte auf die Umsetzung des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages zu generieren.
- mittels ganztägiger Beschulung sollten herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligungen reduziert und Chancengleichheit sowie gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden.
- Die genannten Erwartungen zeigen, wie umfassend das deutsche Bildungssystem durch die Etablierung der GTS verändert werden sollte. Immer mehr Aufgaben, die zuvor von Familie, Peers, dem sozialen Umfeld oder der außerunterrichtlichen Bildungsarbeit geleistet wurden, sollten in die Schule integriert und damit deren

Wirkbereich massiv ausgedehnt werden (vgl. Rauschenbach 2010, S. 3; Schwendemann / Rausch 2012, S. 6).

Allerdings erfolgt der durch die bildungspolitischen Initiativen angeregte Ausbau in der Bundesrepublik in sehr differenzierter Form, so dass die GTS inzwischen zwar zu einer etablierten Schulform avancierte, allerdings deutliche Unterschiede in der Gestaltung, Umsetzung und Wirkung des Ganztagskonzeptes bestehen, wodurch sich ein äußerst heterogener Mix von Ganztagsschulformen gebildet hat.

Der strukturelle Rahmen einer Ganztagschule wurde durch die Kultusministerkonferenz (2003) bestimmt, so dass folgende Mindestanforderungen erfüllt sein müssen:

- Die Schule hat an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot zu offerieren, welches mindestens sieben Zeitstunden umfasst,
- an allen Schultagen wird ein Angebot zur Mittagsversorgung bereitgestellt,
- zudem soll das Ganztagsangebot in konzeptionellem Zusammenhang mit dem Unterricht stehen und von der Schulleitung verantwortet werden. (vgl. Soremski et al. 2010, S. I; Coelen / Dollinger 2012, S. 768f.).

Innerhalb dieses Rahmens haben sich zwei zentrale Formen herauskristallisiert, *die gebundene* und *die offene GTS*. Während bei der gebundenen Form⁹ die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler der Schule, Klasse oder eines Ganztagszuges am ganztägigen Programm verpflichtend ist und der Schultag rhythmisiert werden kann, nehmen die Schüler und Schülerinnen in einer offenen Ganztageinrichtung freiwillig und tageweise am Nachmittagsangebot teil. Zumeist handelt es sich hierbei um additive Formen, d.h. dem Unterricht am Vormittag folgt ein Projekt am Nachmittag, wobei Unterricht und nachmittägliches Angebot in inhaltlich-methodischer sowie personeller Hinsicht getrennt sind.

Diese lokalspezifische Ausformung des Ganztagskonzeptes erweist sich bei der empirischen Untersuchung als nachhaltiges Problem, so dass generelle Aussagen über Schulen mit Ganztagskonzept in Deutschland über deren Differenziertheit hinwegtäuschen. Die bisherigen empirischen Untersuchungen entwerfen ein durchwachsenes Bild der Chancen und Grenzen moderner Ganztagsbeschulung (vgl. Coelen / Dollinger 2012; Züchner 2010; Rausch / Berndt 2012, Dowideit 2013). Der Euphorie der ersten Jahre ist inzwischen Ernüchterung gefolgt und unter dem Schlagwort „*Qualitätsinitiative Ganztagschule*“ (Züchner 2010, S.7) werden inzwischen Maßnahmen zur Weiterentwicklung und Veränderung des ganztägigen schulischen Lernens diskutiert.

Die Zusammenarbeit von Hort und GTS

Im Konzept der neuen Ganztagschulen ist die Öffnung in das Gemeinwesen und die Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern verankert und wird als besonderes Potenzial der Schulen verstanden (vgl. Rauschenbach 2010, S. 3). Die Schulwirklichkeit ist allerdings dadurch gekennzeichnet, dass viele Bereiche und Strukturen noch an dem bisher üblichen Halbtagsschulbetrieb orientiert sind. So hat kaum ein Bundesland die organisatorischen und personellen Strukturen geschaffen, wie es das Konzept einer klassischen, gebundenen GTS benötigen würde. Die GTS in ihrer aktuellen Form ist konstitutiv und existenziell auf externe Kooperationspartner und Fachkräfte angewiesen (vgl. Coelen / Dollinger 2012, S. 770; Rausch / Berndt 2012, S. 9), so dass festgestellt werden kann, dass es ohne Einbezug von außerschulischen Organisationen kaum eine einzige neue GTS in Deutschland gäbe (vgl. Coelen / Dollinger 2012, S. 769). Die meisten Kooperationspartner

⁹ Die gebundene Form kann weiter in die teilgebundene (nur ein Teil der Schüler besucht die Angebote) und vollgebundene (alle Schüler nehmen verbindlich an den Angeboten teil) differenziert werden.

entstammen dem Leistungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII / KJHG) (vgl. ebd.).

Trotzdem sich die Einrichtungen der Jugendhilfe umfassend im Rahmen der schulischen Organisation einbringen, sind sich Schule und Soziale Arbeit fremd geblieben. Zwar existieren verschiedene Überschneidungen und Gemeinsamkeiten, aber auch große Differenzen z.B. hinsichtlich der jeweiligen pädagogischen Haltungen, den Professionsverständnissen, strukturellen Vorgaben und Handlungsrahmen. Innerhalb des Ganztagsausbaus wurde die Rolle der Kinder- und Jugendhilfe im Kontext der schulischen Aufgabenexpansion nicht hinreichend geklärt, so dass sich Schule und Soziale Arbeit an der ungenügend bestimmten Schnittstelle von Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsverantwortung, Aufgabendefinition und Funktionsbestimmung gegenüberstehen (vgl. Rausch / Brendt 2012, S. 22).

Gerade an dieser Schnittstelle positioniert sich der Hort als Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe und notwendiger Kooperationspartner der Schule. Dabei erfolgt die Zusammenarbeit der beiden Institutionen in vielfältigen Kooperationsformen. Thomas Markert (2011) kann auf der Basis empirischer Befunde¹⁰ aus sächsischen Horten drei Kooperationstypen identifizieren:

- Die Form der „*erwachsenen Kooperation*“, in der die Akteure ein gemeinschaftliches Ganztagskonzept entwickeln und fortlaufend modifizieren. Dieses ist nur durch die Angebote und Beteiligung beider Einrichtungen umsetzbar. Externe Kooperationspartner werden nur in begrenztem Maße und für spezifische Angebote hinzugezogen. Der Hort als Einrichtung der Kinder und Jugendhilfe kompensiert nicht nur die infrastrukturellen Defizite der Schule, sondern wird als Kooperationspartner auf Augenhöhe, als gleichwertiger Partner anerkannt. Diese Möglichkeit der Kooperation beschreibt das Ideal der Zusammenarbeit.
- Beim „*kritischen Ungleichgewicht oder der verschobenen Balance*“ dominiert die Schule die Konzeptualisierung und deren Umsetzung. Der Hort definiert sich hier als eigenständige Einrichtung der Jugendhilfe mit eigenem Bildungsauftrag. Er steht dem schulischen Ganztagsangebot kritisch gegenüber und es gibt kaum Zusammenarbeit. Die Kommunikation zwischen den Einrichtungen kann als konfliktreich, teilweise auch als gestört beschrieben werden.
- Bei den Standorten, wo der „*Hort als Anhängsel*“ agiert, übernimmt dieser diejenigen Aufgaben, welche die Schule ihm überträgt z.B. Dispatcher- oder Organisationsdienstleistungen sowie die Beaufsichtigung der Schulkinder. Die institutionelle Eigenständigkeit des Hortes als Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe ist nicht erkennbar. Inwieweit hier ein ganzheitliches Bildungsprogramm im Sinne des Ganztagsgedankens umgesetzt werden kann, ist von der jeweiligen Schulleitung und den dem Hort zugewiesenen Aufgaben abhängig.

Die drei beschriebenen Kooperationsformen bilden die Extrempunkte eines breiten Feldes innerhalb dessen sich die einzelnen Einrichtungen verorten. Dabei wird deutlich, dass die geteilte institutionelle Zuordnung, die unterschiedlichen Bildungsansätze und pädagogischen Zielvorstellungen neben den jeweiligen Professionsverständnissen, den strukturellen und organisatorischen Handlungsrahmen sowie regionalspezifischen und infrastrukturellen Gegebenheiten ein zugleich produktives, wie auch konfliktträchtiges Kooperationsfeld bilden. Die Verschmelzung von Schule und Hort ist daher weit brisanter, als die Verbindung zweier Einrichtungen, welche für eine gemeinsame Zielgruppe unterschiedlich gewichtete Angebote unterbreiten (vgl. Gängler / Weinhold / Markert 2013, S. 159f.).

¹⁰ Basis der Auswertung sind zwei an der TU-Dresden im Auftrag der Servicestelle Ganztagsangebote Sachsen durchgeführte Forschungsprojekte (Markert / Wiere 2008 sowie Markert / Weinhold 2009; ausf. siehe Markert 2011).

Thomas Markert leitet aus den Befunden u.a. ab,

„ ... dass ein ganzheitliches Ganztagsangebot von Schule und Hort dann gelingt, wenn die Schule im Hort einen starken, eigenständigen, kompetenten Partner findet, der aufgrund einer anderen pädagogischen Perspektive informelle Bildungsgelegenheiten und Freiräume für selbstbestimmte Kinderzeit einfordert und absichert. Und zugleich muss festgestellt werden, dass die eigene Perspektive und Stärke des Hortes sich nicht einfach mit der strukturellen Zuordnung zur Jugendhilfe einstellt. Vielmehr ist dafür die Professionalität der Fachkräfte entscheidend. Insgesamt verstärkt sich durch die Einbindung der Ganztagsangebote der Anspruch an die Mitarbeiterinnen im Hort, sich des eigenen pädagogischen Konzepts zu vergewissern und sich als professionelle, kompetente und gleichberechtigte Partner für Bildung und Erziehung gegenüber der Schule und den Eltern zu präsentieren. [Fußnote entf. J.B.]“ (Markert 2011, S. 112).

Die stellenweise problematische Kooperationsgestaltung zwischen Hort und Grundschule kann als Ausdruck der grundsätzlich nicht bestimmten Aufgabe des Hortes gelesen werden. Eine Institution deren Funktion innerhalb des Aufwachsens in öffentlicher Verantwortung weitestgehend unbestimmt ist, die in Öffentlichkeit und fachwissenschaftlichem Diskurs marginalisiert ist und deren Ausgestaltung der regionalen Praxis, d.h. den Fachkräften vor Ort überlassen bleibt, kann kaum in Diskussion und Kooperation mit anderen Institutionen pädagogische Entscheidungen, Forderungen oder hortspezifische Perspektiven formulieren und begründen. Was im Einzelfall durchaus gelingen mag, sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass es notwendig ist, die Rolle des Hortes aus fachlicher, institutioneller sowie bildungs- und sozialpolitischer Perspektive innerhalb eines Diskurses und auf der Basis empirisch-analytischer Befunde zu beleuchten. Dazu erscheint es notwendig, bislang offene Fragen einer Klärung zuzuführen:

- Welchen gemeinsamen Auftrag haben Hort und Grundschule? Wie könnte dieser aussehen und begründet werden?
- Welchen (Bildungs-)Auftrag hat der Hort im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe? Geht der Hort vollkommen in seiner Verbindung zur Schule auf oder hat er noch einen schulunabhängigen Auftrag? Was macht das (sozial-)pädagogische Profil des Hortes aus?
- Welches Verständnis von Erziehung, Bildung und Betreuung liegt den Einrichtungen zugrunde und ist eine Neubestimmung notwendig?
- In welchem Verhältnis stehen Bildungs- und Lehrpläne?
- Wie können die administrativen und rechtlichen Differenzen überbrückt werden?
- An welchen Vorstellungen, Leitbildern usw. orientieren sich die Fachkräfte in ihrer aktuellen Praxis und in Bezug auf die gemeinsame Gestaltung des Ganztages?
- Was für ein professionelles (Selbst-)Verständnis haben die Fachkräfte im Hort und worauf stützt sich dieses?
- Welche Ressourcen sind notwendig um Kooperation möglich zu machen und strukturell zu verankern?

Überlegungen zur Hortpädagogik

Wie bereits ausgeführt, bildet der gesetzlich fixierte Auftrag der Entwicklungsförderung von Kindern die Basis der pädagogischen Arbeit im Hort, verbunden mit den Konzepten Erziehung, Bildung und Betreuung (SGB VIII; § 22)¹¹. Innerhalb der Elementarpädagogik werden Erziehung, Bildung und Betreuung (EBB) als zentrale Kategorien der Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen anerkannt und im Verständnis einer Trias, d.h. im Sinne des Zusammenwirkens als Ganzes verwendet. Nur zusammen formieren sie den speziellen Förderauftrag der Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen, welcher oft unter der Bezeichnung

¹¹ In einigen Ländergesetzgebungen wird noch der Aspekt der (Mittags-)Versorgung ergänzt (vgl. Prott 2013; MBS 2016; Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Kultus [SMK] 2007).

„sozialpädagogischer Bildungsauftrag der Kindertagesbetreuung“ (Prott 2013 sowie MBS 2016, S. 14) geführt wird. Während also auf den ersten Blick Einigkeit über die zentrale Bedeutung von EBB besteht und die Trias als „besondere Stärke des deutschen Konzeptes“ international honoriert wird (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung [DIPF] 2006), erweist sich die definitorische Unschärfe der einzelnen Begriffe, sowie die Bestimmung des Verhältnisses der drei Konzepte zueinander als anhaltender Diskussionspunkt (vgl. Textor 1999 & 2002; Voigtsberger 2018; Bensel / Haug-Schnabel 2012; Sell 2012).

In Bezug auf den Hort war die inhaltliche Ausarbeitung der einzelnen Komponenten sowie die jeweils gewünschten Anteile von Betreuung, Erziehung und Bildung stets strittig. Die Diskussion um das richtige Verhältnis zwischen Schutzfunktion (Bewahrung und Betreuung), Integrationsfunktion (Erziehung) und Qualifikationsfunktion (Bildung) wird in den aktuellen Debatten um den Auftrag und die Funktion des Hortes im Kontext der neuen Ganztagschulbewegung fortgeführt (vgl. MBS 2016, S. 8). Zwar haben die Veröffentlichungen zur hortpädagogischen Arbeit (neben den Konkretisierungsversuchen der länderspezifischen Bildungspläne) in den letzten Jahren zugenommen, aber von einer differenzierten Ausarbeitung und Verhältnisbestimmung von EBB oder einer ausgearbeiteten Hortpädagogik kann keine Rede sein. Hans Gängler und Thomas Markert (2016, S. 136) gehen davon aus, dass die Hortpraxis auf konzeptioneller Ebene „sehr heterogen“ ist und eine eigenständige Hortpädagogik wie sie Ende der 1990er Jahre vereinzelt beschrieben wurde (z.B. von Kaplan / Becker-Gebhart 1999) heute weder für die Praxis in den einzelnen Einrichtungen angenommen, noch aus der Ausbildung der Fachkräfte abgeleitet werden kann (vgl. ebd.). Aufgrund der Verschränkung des Hort- und Kitabereiches ist anzunehmen, dass sich die pädagogische Arbeit inhaltlich zumeist an kindheitspädagogischen Ansätzen orientiert (ausf. Gängler / Markert 2016; Reißmann 2016, S. 98). Die Versuche, die pädagogische Arbeit im Hort zu beschreiben, sind daher eher theoretische Orientierungen als empirisch rückgebundene Beschreibungen der existierenden hortpädagogischen Praxis. Der Deutsche Verein kommt daher zu folgendem Urteil: „Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern im Schulalter in öffentlichen, außerunterrichtlichen Angeboten ist weitgehend eine statistische und fachwissenschaftliche Black-Box“ (Deutscher Verein 2015, S. 16).

Im Folgenden werden die Ergebnisse einer Analyse aktueller Konzeptionen und hortpädagogischer Überlegungen in Form von vier Orientierungspunkten vorgestellt¹²:

1. Die Orientierung am Wohlergehen der Kinder.
2. Die Entwicklung partizipativer Möglichkeiten und Strukturen für Hortkinder.
3. Kooperation und Dialogbereitschaft als wesentliche Merkmale der Institution.
4. Der Hort und sein Bildungsauftrag.

1. Orientierungspunkt: Das Wohlergehen der Kinder

Eine wesentliche Forderung der aktuellen Entwürfe ist, die Gestaltung und Organisation des Hortalltags „... am Wohlergehen der Kinder“ (Deutscher Verein 2015, S. 9) zu orientieren. Diese folgt der durch das KJHG vorgegebenen Ausrichtung von Erziehung, Bildung und Betreuung im Kontext der Jugendhilfe (vgl. Voigtsberger 2018, S. 257). Voraussetzung dafür ist, die jeweiligen Lebens- und Entwicklungsbedürfnisse der Kinder, ihre Themen, Interessen, Fähigkeiten und Herausforderungen als wesentlichen Bezugspunkt der pädagogischen Anstrengungen zu machen. Angebote, Förderung, Projekte, Räume, Materialangebote, das Außengelände, die Mittagsversorgung sowie der Tagesablauf sind dann so zu gestalten, dass

¹² Folgende Veröffentlichungen wurden herangezogen: Gängler / Markert 2016; Deutscher Verein 2015; MBS 2016; Prott 2013; Neuß 2017; Reißmann 2016, Vollmer 2015, Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2007. Inhaltsanalytisch inspiriert wurden aus den Schriften zentrale, gemeinsame Vorstellungen hortpädagogischen Arbeitens extrahiert, anschließend systematisiert und expliziert. Innerhalb der einzelnen Texte lässt sich noch eine Vielzahl weiterer Aspekte ausmachen.

die spezifischen alters- und entwicklungsbedingten Bedürfnisse der Grundschul Kinder befriedigt und dem Gedanken der (Persönlichkeits-)Förderung Rechnung getragen wird. Dabei sind die Bedürfnisse und Herausforderungen der Kinder und Familien mit besonderen Erschwernissen zu beachten und einzubeziehen. Allerdings scheint dieser basale Orientierungspunkt ein Um- und Neudenken aller an der institutionellen, außerschulischen Betreuung von Kindern Beteiligten notwendig zu machen.

Ausgangspunkt und Veränderungspotential

Bereits 1993 wurde von einem Kreis von Fachleuten aus unterschiedlichen Professionen die „Initiative für Große Kinder“ ins Leben gerufen, mit dem Ziel durch wissenschaftliche Beiträge sowie Fort- und Weiterbildungsangebote einen differenzierten Blick auf die altersspezifischen und entwicklungsbedeutsamen Lebensbedürfnisse und besonderen Lebenskulturen der Kinder zwischen Einschulung und Pubertät zu ermöglichen. Ausgangspunkt war die Feststellung, dass kaum Kenntnisse über die individualspezifischen und entwicklungsrelevanten Lebensbedürfnisse der Kinder im Alter zwischen sechs bis 14 Jahren präsent waren. So konstatiert Lothar Krappmann (1993), dass Unsicherheit und Unkenntnis darüber herrsche, welche entscheidenden Entwicklungsschritte sich in diesen Lebensjahren vollziehen und welche Lebensbedingungen die Heranwachsenden tatsächlich benötigten, um sich körperlich, seelisch und sozial gesund zu entwickeln (vgl. Initiative für Große Kinder 2013).

Ein Jahrzehnt später stellt Detlef Diskowski (2013) fest, dass die Fokussierung auf die frühkindliche Bildung, sowie die Konzentration auf den Ausbau der Ganztagsbetreuung die Altersgruppe der sechs bis 14-Jährigen weiter aus dem Blickfeld der Kinder- und Jugendhilfe gedrängt habe und fragt provokant:

„Hat die Kinder- und Jugendhilfe die großen Kinder an die Ganztagschule verkauft? Als Altersgruppe ist sie quantitativ so umfangreich wie die kleinen und kleinsten Kinder; auch hier stehen wichtige Entwicklungs- und Bildungsaufgaben an, die nicht darin aufgehen, Schulkind zu sein; für die Frage der Vereinbarkeit von Familie und Beruf ihrer Eltern stellen sich in diesem Alter drängendere Fragen als bei u3 [sic!, J.B.] und doch sind die großen Kinder eine Marginalie für die Kinder- und Jugendhilfe geworden. Überall reden wir nur noch über die "frühe Kindheit". Warum eigentlich? [...; J.B.] Wir nennen sie "Lückekinder" und vergessen, dass wir selbst diese Lücke mit unserer Ignoranz erst geschaffen haben“ (Diskowski 2013).

Dabei ist das Entwicklungsstadium zwischen Schulbeginn und unter 14 Jahren für das Leben der Kinder und ihrer Teilhabe am gesellschaftlichen Leben von zentraler Bedeutung und mit spezifischen Erfordernissen, Bedürfnissen und Herausforderungen verbunden u.a. im Hinblick auf ihre Beziehungen zu den Eltern, zu sich selbst, zu ihrem Umfeld, vor allem zu den Gleichaltrigen sowie zur medial vermittelten Welt (vgl. Krappmann 2015; Deutscher Verein 2015, S. 4). Daraus ergibt sich ein wesentlicher Aspekt hortpädagogischer und -organisatorischer Überlegungen, nämlich den Kindern die entsprechenden Erfahrungsräume sowie Förder-, Begleit- und Unterstützungsmöglichkeiten anzubieten.

Die Heterogenität der Bedürfnisse innerhalb der Altersgruppe stellt sich dabei als besondere Herausforderung. Während zum Beispiel die jüngsten Hortkinder (fünf bis acht Jahre) rund um den Schuleintritt die Begleitung bei der Übernahme der Schulkindrolle benötigen oder Entspannungszeiten nach dem anstrengenden Schulalltag bedürfen, können bei den älteren Hortkindern (acht bis 14 Jahre) der Umgang mit Neuen Medien, oder die Möglichkeit Freunde (in pädagogisch unbegleiteter Form) zu treffen, im Mittelpunkt stehen. Genauso wie für manche Kinder der Hort nur ein Aufenthaltsort bis zum Mittag, bis zur Abfahrt des Schulbusses oder zwischen zwei schulischen Angeboten ist, stellt er für andere Kinder, die einzige Möglichkeit dar, mit Freunden zusammen zu sein oder Begleitung bei den schulischen Aufgaben zu erfahren. Die Verbindung der Perspektive auf die allgemeinen, entwicklungs- und altersspezifischen Bedürfnisse der Kinder, mit dem Blick auf die spezifische Lebenswirklichkeit und Individualität des einzelnen Kindes, erfordert eine diffizile Balance

unter anderem zwischen Förderung und Unterforderung, Ermöglichung von Erfahrungen und Schutz, der Anleitung und der selbstständigen Aneignung, zwischen Verantwortungsübernahme und ungenügender Unterstützung und operiert an den Grenzen des „pädagogisch Machbaren“ (Krappmann 1993). Dieses pädagogisch-professionelle Agieren macht differenzierte Lösungen notwendig, die in den Kontext einer wissenschaftlich fundierten, systematischen und differenziert ausgearbeiteten Hortpädagogik gestellt werden müssen. Über die regionale Praxis hinaus, ist die empirisch basierte Diskussion und Reflexion dieser in Profession und Disziplin genauso notwendig, wie die Entwicklung und Umsetzung von Qualitätsstandards für die außerunterrichtliche Betreuung von Heranwachsenden¹³.

Finden die Lebens- und Entwicklungsbedürfnisse der Kinder ihre reale Berücksichtigung im Hortalltag, dann sind weitere hortpädagogische Orientierungspunkte ableitbar: Erstens die zunehmende Beteiligung der Kinder an der Gestaltung des Hortalltags (Orientierungspunkt 2) und zweitens die Notwendigkeit des Hortes zur Kooperation und zum Dialog mit den weiteren pädagogischen Instanzen (Orientierungspunkt 3).

2. Orientierungspunkt: Die Entwicklung partizipativer Strukturen¹⁴

Innerhalb des sechsten bis 14. Lebensjahres nimmt die Selbstständigkeit, der Gestaltungswille und die Eigeninitiative der Kinder stetig zu. Neben der Ausdifferenzierung des sozialen Lebens, wollen die Kinder in der Gemeinschaft mit gleichaltrigen Rollen erproben und Regeln verhandeln. Im Streiten und Versöhnen finden Aushandlungsprozesse statt, in welchen die Kinder ihr Verständnis von Recht und Unrecht ausformen. Gleichzeitig zu den körperlichen Veränderungen und der sozialen und emotionalen Entwicklung findet die Detaillierung von Sprache und Kognition statt. Streiten, Argumentieren und Kompromisse finden, gehören zum Lebensalltag der Kinder und brauchen Raum und Gelegenheit, stellenweise Anleitung und Moderation (vgl. Deutscher Verein 2015, S. 4), so dass die zunehmende Partizipation und Verantwortungsübernahme durch Hortkinder entwicklungspsychologisch und pädagogisch begründet werden kann. In der UN-Kinderrechtskonvention (Artikel, 3; 12 und 13) wird dieser Anspruch rechtlich verbindlich fixiert (siehe BMFSFJ 2014).

Unterstützt der Hort die wachsende Selbstständigkeit der Kinder, findet er in einer dem jeweiligen Alter entsprechend angemessenen Form Möglichkeiten der Beteiligung und Übung demokratischen Handelns, z.B. im Kinderrat – einem von den Kindern gewählten Gremium, in dem Geschehnisse ausgewertet, Bedürfnisse artikuliert sowie Vorhaben entworfen und entschieden werden (vgl. Gängler / Markert 2016, S. 136).

Wesentlich für eine gelingende Partizipation ist deren strukturelle und konzeptionelle Verankerung, so dass den Entscheidungen der Kinder die entsprechenden, realen Konsequenzen folgen um die positiven Effekte von Beteiligung, die Lothar Krappmann wie folgt beschreibt, zu nutzen: „Wo Beteiligung der Kinder ernsthaft versucht wurde, hat sie Situationen entspannt, Gewalt in Schulen verringert, Stress abgebaut, Interessen ausgeglichen. Beteiligung beseitigt auch Kopf- und Bauchschmerzen, senkt den Ritalin-Konsum und mindert Ängste“ (Krappmann 2015).

¹³Da aktuell allerdings weder eine Diskussion zum Hort und seiner Pädagogik innerhalb der (Fach)Öffentlichkeit geführt wird, kaum empirische Untersuchungen existieren, noch dauerhafte Transferstrukturen zwischen Disziplin und Profession ausgebildet sind, muss offen bleiben, ob und in welcher Form es dem Hort gelingt das Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen als Bezugspunkt konzeptionell zu verankern, in Einklang mit den vorhandenen Ressourcen zu bringen und wie sich dies dann im Alltag vor Ort realisiert (siehe auch ab S. 16 im vorliegenden Text).

¹⁴Partizipation und Freiwilligkeit können als Grundprinzipien der Sozialen Arbeit d.h. der Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe bestimmt werden. Inwieweit diese im Kontext (des Hortes und) der Ganztagsbeschulung umgesetzt werden, wird aktuell diskutiert (siehe u.a. Rausch / Berndt 2012).

Den Kindern und Jugendlichen Kommunikationsräume und -chancen zu eröffnen, ihnen die Möglichkeit einzuräumen, ihre Sicht der Welt mitzuteilen und Gehör zu finden, ist wesentlicher Aspekt der gelingenden Beteiligung von jungen Menschen. Kinder und Jugendliche leben nicht nur in einer „... anderen Gedanken- und Gefühlswelt als der Erwachsene“ (Delfos 2011, S. 43) sondern die umwälzenden und komplexen Veränderungsprozesse dieser Lebensphasen vollziehen sich so schnell, dass Erwachsene diese kaum retrospektiv antizipieren können (vgl. Krappmann 2015). Besonders der kommunikative Austausch ist daher ein wesentliches Gelingensmoment der Erziehung und positiven Bewältigung der späten Kindheit und Pubertät. In dem junge Menschen die Möglichkeit erhalten sich zu äußern, fühlen sie sich „... buchstäblich und im übertragenen Sinne ‚angehört‘“ (Delfos / Kiefer 2011, S. 19, siehe auch Krappmann 2015). Vor allem Erwachsenen gegenüber müssen Heranwachsende ihre Meinung ausdrücken dürfen, Kommunikation üben können, ohne dass man ihnen das Wort abschneidet oder sie erniedrigt (ebd.). Dabei erweist sich die Perspektive von Kindern und Jugendlichen auf die sie umgebende Welt als gewinnbringendes Korrektiv und wichtiger Beitrag zur Veränderung und Weiterentwicklung der pädagogischen Institutionen.

Ein weiterer, beachtenswerter Aspekt ist, dass im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe der Hort zwar als freiwilliges Betreuungsangebot zur Verfügung steht, sich die freiwillige Inanspruchnahme aber auf die Entscheidungsfreiheit der Eltern bezieht. Es besteht keine Möglichkeit, dass sich Kinder eigeninitiativ im Hort an- oder abmelden, sondern der Aufenthalt wird durch die Bedarfe und Ressourcen der Eltern sowie der Aufsichtspflicht bestimmt. Die Schulkinder verbringen also einen nicht unerheblichen Teil ihrer unterrichts- und familienfreien Zeit in einer pädagogischen Einrichtung, die sie vielleicht gar nicht besuchen wollen. Es scheint daher auch aus dem Grund der inneren Beteiligung angebracht, Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit der Mitgestaltung einzuräumen. Unter diesem Gesichtspunkt hat der Hort seine Aufgabe treuhänderisch zu begreifen. Lothar Krappmann führt aus: „Angesichts unserer Lebensverhältnisse sollte der Hort sich das Ziel setzen, den Kindern die Zeit gestaltbarer, beziehungsintensiver, erfahrungsstimulierender zurückzugeben, als viele Kinder außerhalb des Hortes sie erleben können“ (Krappmann 1993).

3. Orientierungspunkt: Kooperation und Dialogbereitschaft

Werden die Bedürfnisse und Interessen der Hortkinder im Kontext von Erziehung, Bildung und Betreuung, zum Ausgangspunkt für die gemeinsame Gestaltung und Organisation des Alltags gemacht, sind Kollisionen mit den Bedürfnissen und Erwartungen von Erzieherinnen, Eltern, Lehrerinnen und Lehrern und weiteren Bezugspersonen und -gruppen zu erwarten. So sind jugendspezifische Abgrenzungsbedürfnisse wie Rauchen, Chillen und Computerspielen nur bedingt in einer pädagogischen Institution vorstellbar (vgl. Neuß 2017, S. 13). Aber auch andere, am Wohlergehen der Kinder orientierte und pädagogisch begründbare Entscheidungen, können zu Konfusionen führen, z.B. die Priorisierung von freier Zeit und Spiel gegenüber Hausaufgabenbetreuung und pädagogischen Angeboten oder die selbstständige und eigenverantwortliche Hausaufgabenerledigung und Lernzeitgestaltung gegenüber einer organisierten und kontrollierenden Lernbegleitung.

Die Notwendigkeit von Kooperationsstrukturen, Dialog- und Konfliktbereitschaft können daher nicht nur aus der Geschichte der Institution abgeleitet und mit der Verortung des Hortes innerhalb des spannungsreichen Geflechts zwischen Familie und Schule begründet werden, sondern scheinen für den Hort von seiner Aufgabe und Orientierung her konstitutiv zu sein.

4. Orientierungspunkt: Der Hort und sein Bildungsauftrag

Wie bereits ausgeführt wurde, ist die Frage nach dem Verständnis und Verhältnis von Erziehung, Bildung und Betreuung für den Hort virulent. So durchziehen Versuche, einen

eigenständigen Bildungsauftrag für den Hort zu formulieren, dessen Geschichte. Elisabeth Blochmann kritisierte bereits 1929, dass der Hort vielfach ein kindergartenartiges Gepräge habe, „da ihm die klare eigene pädagogische Idee noch immer fehlt“ (zit. n. Reißmann 2016, S. 100) und Detlef Diskowski kommt 2010 zu folgendem Urteil: „In der Ausformung, Untersetzung und Konkretisierung des Bildungsauftrages der Kinder- und Jugendhilfe für Kinder im Grundschulalter hat die Fachdiskussion der Kindertagesbetreuung einen deutlichen Nachholbedarf. Gerade wegen der alltäglichen Parallelität von Schule und Hort wäre der spezifische Bildungsauftrag erst noch zu konkretisieren, wäre die Bedeutung non-formaler Bildung in Ergänzung und Erweiterung zum Unterricht herauszuarbeiten“ (Diskowski 2010). Dabei erweist sich die Ausarbeitung eines eigenständigen Bildungsauftrages, wie es derzeit in einigen Bundesländern versucht wird (bspw. SMK 2007, S. 173; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern [MBVK] 2011, S. 3 ff.), als äußerst schwierig.

Hans Gängler (2015) hält den Versuch für äußerst problematisch und begründet diese Einschätzung damit, dass im Hort aufgrund seiner historischen Entwicklung, in der Komplementarität zur Schule und seiner Zuordnung zur Kinder- und Jugendhilfe zwei differente Bildungsaufträge (ko-)existieren. Zum einen die kompensatorisch-familienergänzende Aufgabe d.h. vor allem für benachteiligte Kinder (wobei die Definition von ‚Benachteiligung‘ historisch durchaus variiert) ein Angebot zu offerieren. Dieses folgt einem zielgruppenspezifischen Bildungsauftrag. Zum anderen existiert ein die Schule ergänzender Hortbildungsauftrag, welcher mit der ostdeutschen Geschichte und den dortigen regionalen Gegebenheiten (der Hort als flächendeckendes Angebot) verbunden ist (vgl. Gängler / Markert 2015, S. 9f.). Meinen die Profilierungsversuche des Hortes aber mehr als die Abgrenzung zum schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag, dann sollen durch eine Jugendhilfeeinrichtung Defizite der Schule ausgeglichen werden. Ein derartiger Erziehungs- und Bildungsauftrag überschreitet den Aufgabenbereich der Kinder- und Jugendhilfe und erweist sich als Reformbremse für notwendige Veränderungen im Schulsystem. Er wirft zudem die Frage auf, wie eine Benachteiligung der Kinder vermieden werden kann, die den Hort nicht besuchen und daher hortspezifische Bildungsinhalte nicht vermittelt bekommen (vgl. Markert 2014). Hans Gängler und Thomas Markert kommen daher zu dem Urteil, dass der Hort einen abhängigen Bildungsauftrag hat und stellen fest: „Angesichts dieser Gemengelage reduziert sich die ‚Eigenständigkeit‘ des Hortbildungsauftrages letztlich darauf, ersetzend und ergänzend, in Relation zu Schule und Familie zu agieren. [...] J.B.] Der Hort hat einen abhängigen Bildungsauftrag.“ (Gängler / Markert 2015, S. 10). Wie dieser Bildungsauftrag konkret aussehen könnte, bleibt offen.

Die Versuche einen hortspezifischen Bildungsauftrag zu formulieren, basieren auf einem modernen Bildungsverständnis, welches formelle, nicht formelle und informelle Formen der Bildung¹⁵ integriert und somit vielfältige Bildungsorte, -gelegenheiten und -zeiten anerkennt (vgl. Voigtsberger 2018 S. 243)¹⁶. So finden auch jenseits vom Schul- und Ausbildungssystem bedeutende Bildungsprozesse statt (ausf. Voigtsberger 2018 Otto / Rauschenbach 2008). Diesem Verständnis entsprechend und der veränderten Interpretation der Jugendhilfe im Kontext der Ganztagschulentwicklung folgend (vgl. Rausch und Berndt 2012), kann der Hort als Ort der non-formalen Bildung und des lebensweltlich organisierten, informellen Lernens bestimmt werden (vgl. auch Reißmann 2016, S. 105). Unter Rückgriff auf die vorhergehenden

¹⁵Bei formaler Bildung handelt es sich um geregelte Bildungsprozesse, die im Schul- und Ausbildungssystem stattfinden und die Bildungslaufbahn begründen. Mit Non-formeller Bildung wird Lernen in organisierten Settings beschrieben, welche freiwillig aufgesucht werden. Informelle Bildung bezeichnet das ungeplante Lernen im Alltag.

¹⁶In der Auseinandersetzung mit der aktuellen Bildungsdebatte entwickelt Hans Thiersch (2014) einen sozialpädagogischen Bildungsbegriff. Inwieweit sich dieser für den Hort als fruchtbar erweisen würde, muss an anderer Stelle diskutiert werden.

Ausführungen wird deutlich, dass der Hort mit seinen spezifischen Modalitäten den Kindern Bildungsmöglichkeiten bieten kann, die in ihrer Bedeutung keinesfalls den formalen Inhalten nachstehen.

„Der Hort erfüllt seine Bildungsaufgabe am besten, wenn er nicht das tut, was in Schule oder Familie formal oder informell geboten wird. 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 (Strätz 2003)“ (Prott 2013).

Insgesamt wird das anhaltende Ringen um EBB und um die Ausformulierung eines hortspezifischen Bildungsauftrages mit Bezug auf die Ganztagschulentwicklung deutlich. Gelänge die Bestimmung eines eigenen Bildungsverständnisses in Auseinandersetzung mit der aktuellen Bildungsdiskussion (siehe hierzu Thiersch 2014) sowie den Konzepten von Erziehung und Betreuung unter Beachtung der institutionellen Besonderheiten und im Hinblick auf die Verflechtung der Institution mit Familie und Schule sowie als Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe, wäre ein wesentlicher Beitrag für die Diskussion um die Zukunft des Hortes geleistet.

Hat der Hort eine Zukunft?

Die Frage nach der Zukunft des Hortes wird nicht erst seit dem bundesweit forcierten Ausbau der Ganztagschule gestellt, seine Funktion und Position innerhalb der gesellschaftlich verantworteten Kinderbetreuung war stets ungewiss. Die Rufe nach Emanzipation (vgl. Neuß 2017, S. 13), Loslösung und Befreiung von den Anforderungen durch Schule, Eltern, politischen Entscheidungsträgern und öffentlicher Meinung (vgl. Becker-Textor 1989) sowie der Positionierung des Hortes als „*Gegenpol*“ zur Schule (Kaplan / Säbel 1999) repräsentieren die eine Extremposition. Die Versuche einer stärkeren Integration in die Schule bis hin zur Transformation in alternative Institutionen z.B. zu Jugendzentren, sowie die Auflösung der Horte verdeutlichen die andere Seite des Spektrums (Gängler / Markert 2015, S. 10).

Für die Einrichtung, deren Erhalt oder Ausbau lassen sich folgende Pro-Hort-Argumente in der Literatur finden:

- Der Hort stellt ein zuverlässiges, umfangreiches und gleichzeitig flexibles, regionalspezifisches Betreuungsangebot zur Verfügung (vgl. Deutscher Verein 2015, S. 4f.; Gängler / Markert 2015, S. 9).
- Die bundesgesetzlichen und länderspezifischen Regelungen fundieren die Arbeit im Hort. Die Bildungspläne der Länder rahmen die Ausgestaltung der Hortpraxis und geben zentrale Eckpunkte vor (z.B. bzgl. der Qualitätsentwicklung).
- In den Bundesländern, in denen der Hort als Einrichtung etabliert ist, verfügt er über gut ausgebaute Strukturen z.B. hinsichtlich der Räumlichkeiten, der Ausbildung des Personals, der Finanzierung und Trägerschaft etc. So wird die Fachkräftestruktur als positives Argument angeführt (vgl. Deutscher Verein 2015, S. 3ff.; Vollmer 2015, S. 4).
- Diese Fachkräfte erziehen, bilden und betreuen die Kinder, schaffen einen entwicklungs- und persönlichkeitsförderlichen Raum und unterbreiten ein am Wohlergehen der Kinder orientiertes und den individuellen Bedürfnissen entsprechendes, pädagogisch hochwertiges Angebot. Zudem stehen sie als Kommunikationspartner und Bezugspersonen zur Verfügung (vgl. Gängler / Markert 2015, S. 11; Vollmer 2015, S. 8f.).
- Der Hort ist Ort informeller Bildungsprozesse und „Garant“ eines freien, keinen bestimmten Zweck erfüllenden und ungeplanten Kinderlebens in einer ansonsten durch-

funktionalisierten Bildungslandschaft (vgl. Gängler / Markert 2015, S. 11). Der Hort fungiert als Ort, an dem sich Kinder mit ihren Freunden treffen und in einem geschützten Rahmen Zeit verbringen.

- In seiner Kompensationsfunktion greift der Hort Defizite der angrenzenden pädagogischen Institutionen auf und versucht diese auszugleichen (vgl. ebd., S. 9).
- In der Kooperation des Hortes mit der Schule und weiteren Bildungseinrichtungen wird die Chance auf die Entwicklung eines umfassenderen Bildungsverständnisses und entsprechender Angebote gesehen (vgl. Mihan / Larras 2014; S. 6).
- In das gesellschaftliche Ringen um die Aufwuchsbedingungen von Kindern bringt der Hort eine eigenständige Perspektive ein. An der Entwicklung und Diskussionen um die Ganztagsbetreuung kann abgelesen werden, wie wirkmächtig sich arbeitsmarkt- und familienpolitische Argumente erweisen, bei denen es um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf geht. Hier wäre das Einbringen einer hortpädagogischen Perspektive ein wünschenswertes Korrektiv.

So überzeugend die Argumente vielleicht auch scheinen mögen, aufgrund der Forschungslage fehlt die empirische Fundierung der Aussagen und es ist offen, inwieweit es sich hier um Zuschreibungen oder die Beschreibungen der hortpädagogischen Alltagspraxis handelt. Selbst wenn die genannten Aspekte die Hortpraxis widerspiegeln und es gelänge eine fundierte, systematisch begründete eigenständige Position des Hortes im Kontext der Betreuungsinstitutionen zu formulieren, bleibt die Frage nach seiner Zukunft dennoch ungewiss. Denn – so zeigen besonders die Entwicklungen der letzten 30 Jahre – der Hort ist in seinem konstitutiven Bezug zu den Institutionen Familie und Schule von den gesellschaftlichen Entwicklungen und bildungspolitischen Entscheidungen existenziell abhängig. Jens Lange (2015) hält daher drei Zukunftsszenarien für möglich:

1. Dort wo Koexistenz oder Kooperation angestrebt wird, werden trotz der starken GTS-Expansion die Hortangebote weiterhin ausgebaut (Bayern, Baden-Württemberg, Niedersachsen, Saarland, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein).
2. Durch die Überführung von Hortangeboten in GTS, werden die Hortangebote zurückgefahren und aufgelöst (Berlin, Hamburg und Nordrhein-Westfalen)
3. In den östlichen Bundesländern wird die starke Horttradition fortgeführt und steigende Betreuungszahlen verzeichnet.

Diese optionalen Entwicklungen machen deutlich, dass es auch in Zukunft bei einer äußerst heterogenen, regional differenzierten gesamtdeutschen Betreuungslandschaft bleibt. Der im Koalitionsvertrag der aktuellen Bundesregierung angekündigte Rechtsanspruch¹⁷ auf Ganztagsbetreuung, dessen Umsetzung bis 2025 im Kontext der landesrechtlichen Regelungen und unter finanziellen Abwägungen forciert werden¹⁸ soll, verdeutlicht nur die Problematik, indem zur Ausgestaltung auf das Sozialgesetzbuch VIII und somit die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe verwiesen wird. So gewinnt die Frage, welche

¹⁷ Im Wortlaut heißt es: „Wir werden einen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter schaffen. Dabei werden wir auf Flexibilität achten, bedarfsgerecht vorgehen und die Vielfalt der in den Ländern und Kommunen bestehenden Betreuungsmöglichkeiten der Kinder- und Jugendhilfe und die schulischen Angebote berücksichtigen. Für die Ausgestaltung wollen wir das Sozialgesetzbuch VIII nutzen. Um diesen Rechtsanspruch bis 2025 zu verwirklichen, bedarf es konkreter rechtlicher, finanzieller und zeitlicher Umsetzungsschritte, die wir in einer Vereinbarung von Bund und Ländern unter Einbeziehung der kommunalen Spitzenverbände festlegen werden. Dabei wird der Bund sicherstellen, dass insbesondere der laufenden Kostenbelastung der Kommunen Rechnung getragen wird“ (Koalitionsvertrag von CDU, CSU und SPD 2018, S. 20).

¹⁸ Die hier angekündigten Maßnahmen müssen in Anbetracht der offenen Fragen innerhalb der außerunterrichtlichen Betreuung sowie der herausfordernden Situation im Bereich der frühen Bildung kritisch betrachtet werden. Mit den Schlagworten: Fachkräftemangel, Unterfinanzierung sowie Qualität versus Quantität soll auf die weiterführende Literatur verwiesen werden u.a. Sell (2018), Göller 2017, Högbe 2012, Förster et al. 2016, Becker-Stoll / Fröhlich-Gildhoff 2018, Roßbach 2018 u.a.

(pädagogische) Aufgabe der Hort übernehmen soll und welche Position dieser im Netzwerk der außerunterrichtlichen Betreuungsformen einnimmt, an zusätzlicher Dynamik. Zwar wird damit die Ganztagsbetreuung von Schulkindern auf die fachpolitische Agenda gesetzt, allerdings steht dem ein eklatantes Defizit in Theorie und Empirie in den Fachwissenschaften gegenüber. So erweist sich das Schattendasein, welches der Hort in Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft führt, als zentrales Problem. Dies mag auf die historische Entwicklung in Ost- und Westdeutschland und den differenzierten Entwicklungen in den einzelnen Bundesländern der letzten Jahre zurückgeführt werden, so dass der Hort aus gesamtdeutscher Perspektive immer noch eine Ausnahmeerscheinung ist. Dass die Institutionen aufgrund der nichtakademischen Ausbildung ihrer pädagogischen Fachkräfte sowie der strukturellen Differenziertheit ihrer zumeist privat-rechtlich organisierten Träger nicht an die Produktion und den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse angeschlossen ist (vgl. Rabe-Kleberg 2012, S. 128), kann als Begründung für die aktuelle Lage angeführt werden. Ebenso dass der Schwerpunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit (verbunden mit der finanziellen Förderung), in den letzten Jahren auf die Elementarpädagogik und die Ganztagschulentwicklung konzentriert war. Letztlich existieren innerhalb der deutschen Fach- und Hochschullandschaft kaum Bereiche und Strukturen, die sich schwerpunktmäßig und dauerhaft mit dem Hort auseinandersetzen. Wie bereits ausgeführt, gibt es kaum differenzierte, hortpädagogische Ausarbeitungen, die neuere fachwissenschaftliche Entwicklungen, Diskussionen und Erkenntnisse aufgreifen, systematisch reflektieren und auf den Hort beziehen. Die fehlende empirische Auseinandersetzung bedingt, dass keine fundierten Daten als kritische und konstruktive Instanz für die herrschende Praxis, noch für die akademische Theorieproduktion oder als Grundlage der fachlichen und öffentlichen Diskussion, sowie der bildungspolitischen Argumentation zur Verfügung stehen. Zudem mangelt es an Strukturen, die den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis sichern. Es fehlen die Verbindungs- und Kommunikationswege zwischen Wissenschaft und Hortpraxis sowie die Instanzen der wissenschaftlichen Begleitung von Prozessen der Konzeptualisierung und Reform der Erziehungspraxis.

Ursula Rabe-Kleberg kommt zu dem Urteil, dass die öffentliche Kindererziehung damit zu den Arbeitsbereichen gehört,

„denen von der erziehungswissenschaftlichen Forschung, im Sinne einer empirisch-analytischen Erkundung der historischen und aktuellen Realität erzieherischer Praxis [...],J.B.] bisher sicherlich am wenigsten Beachtung geschenkt wurde. Die Kindererziehung in den genannten Institutionen muss daher heute immer noch als der Praxisbereich gekennzeichnet werden, der wissenschaftlich als unbekannt zu nennen ist. Wir wissen nicht, was tagtäglich im „Kindergarten an der Ecke“ wirklich passiert“ (Rabe-Kleberg 2012, S. 128).

In Anbetracht der Entwicklungen der letzten Jahre im Elementarbereich müssen die Aussagen für den frühkindlichen Bildungsbereich sicherlich relativiert werden, für den Hortbereich behält das Urteil allerdings uneingeschränkte Gültigkeit.

Ob der Hort eine Zukunft hat, wird unter anderem davon abhängig sein, ob es gelingt, diesen wieder in den fachwissenschaftlichen Diskurs einzubinden. Neben den theoretischen und konzeptionellen Überlegungen, bedarf es der empirisch-analytischen Erforschung und Begleitung sowie der Entwicklung von Transferstrukturen, die es ermöglichen, dass wissenschaftliche Erkenntnisse nicht zufällig und in popularisierter Form (dem jeweiligen Interessen der Fachkräfte geschuldet) sondern systematisch und empirisch reflektiert in die Praxis gelangen. Erst wenn die Erkenntnislücken zum Hortbereich auf der Basis fundierter wissenschaftlicher Arbeiten geschlossen sind, kann letztlich über Aus-, Um- oder Abbau des Hortes als pädagogischer Institution profund diskutiert und fundiert entschieden werden.

Literaturverzeichnis

- Becker-Stoll, F. / Fröhlich-Gildhoff, K. (2018): Qualität im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Frühe Bildung 7 (2), S. 65–66.
- Becker-Textor, I. (1989): Von der Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Hort und Schule. In: Textor, M. R. und Bostelmann, A. (Hrsg.). Das Kita-Handbuch. [online] <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2323.html>. [abgerufen am 30.09.2017].
- Bensel, J. / Haug-Schnabel, G. (2012): Sind Erziehung, Bildung und Betreuung gleichwertig - oder zählt nur noch Bildung? In: Kindergarten heute - Das Leitungsheft (4), S. 4–9.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ) (2005): Das Fachkräftegebot des Kinder- und Jugendhilfegesetzes. [online] www.bagljae.de. [abgerufen am 21.09.2018].
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV): Sozialgesetzbuch (SGB VIII). [online] www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/index.html. [abgerufen am 21.09.2018].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2014): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. [online] www.bmfsfj.de/blob/93140/8c9831a3ff3ebf49a0d0fb42a8efd001/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf, [abgerufen am 21.09.2018].
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2006): 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. [online] www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf. [abgerufen am 25.09.2018].
- Coelen, Th. / Dollinger, B. (2012): Geschichte, Gegenwart und Perspektiven der Ganztagschule. In: Bauer, U. / Bittlingmayer, U. H. / Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 763–777.
- Delfos, M. F. (2011): "Sag mir mal ...". Gesprächsführung mit Kindern (4 bis 12 Jahre). 7. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Delfos, M. F. / Kiefer, V. (2011): "Wie meinst du das?". Gesprächsführung mit Jugendlichen (13 - 18 Jahre). 4. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Deutscher Verein (2015): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur öffentlichen Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern im Alter von Schuleintritt bis zum vollendeten 14. Lebensjahr. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.). [online] www.deutscher-verein.de/de/empfehlungen-empfehlungen-2015-empfehlungen-des-deutschen-vereins-zur-oeffentlichen-erziehung-bildung-und-betreuung-von-kindern-im-alter-von-schuleintritt-bis-zum-vollendeten-14-lebensjahr-1859,437,1000.html. [abgerufen am 20.11.2017].
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF): Bildungsbericht 2006. Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. [online] www.bildungsserver.de/daten/c_web.pdf. [abgerufen am 26.06.2018].
- Diskowski, D. (2010): Spricht eigentlich noch jemand über den Hort? In: Textor, M. R. und Bostelmann, A. (Hrsg.). Das Kita-Handbuch. [online] www.kindergartenpaedagogik.de/2108.html?tmpl=component&print=1&page=. [abgerufen am 06.09.2017].
- Diskowski, D. (2013) Blogbeitrag: Große Kinder , #post4. [online] www.diskowski.de. [abgerufen am 21.09.2018].
- Dowideit, A. (2013): Kinderbetreuung: Die Ganztagschule ist eine große Mogelpackung. Hrsg. v. WELT. [online] www.welt.de/wirtschaft/article117366145/Die-Ganztagschule-ist-eine-grosse-Mogelpackung.html. [abgerufen am 30.09.2018].
- Duden: Hort. Dudenverlag. [online] <https://www.duden.de/rechtschreibung/Hort>, [abgerufen am 21.09.2018].
- Förster, C. et al. (Hrsg.) (2016): Pädagogische Lebenswelten älterer Kinder. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Pestalozzi-Fröbel-Verband; Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Gängler, H. (Hrsg.) (2011): Vision und Alltag der Ganztagschule. Die Ganztagschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis. Weinheim u.a.: Juventa.
- Gängler, H. / Markert, T. (2015): "Die Horte" und "sein" Bildungsauftrag. Unklar und widersprüchlich: die jugendhilfepolitische und fachliche Position des Hortes. In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (5), S. 8–11.
- Gängler, H. / Markert, T. (2016): Hort. In: Helm, J. / Schwertfeger, A. (Hrsg.): Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 120–133.
- Gängler, H. / Weinhold, K. / Markert, T. (2013): Miteinander-Nebeneinander-Durcheinander? Der Hort im Sog der Ganztagschule. In: Neue Praxis 43 (2), S. 154–175
- Göller, M. (2017): Fachkräftemangel. pfv (Pestalozzi-Fröbel-Verband e.V.) (2), S. 52–53.

- Hogrebe, N. / Schulz, S. / Böttcher W. (2012): Professionalisierung im Elementarbereich – Personalentwicklung im Spannungsfeld von Anspruch und Wirklichkeit. In: Soziale Passagen (4), S. 247–261. [online] www.researchgate.net/publication/271914412_Professionalisierung_im_Elementarbereich_-_Personalentwicklung_im_Spannungsfeld_von_Anspruch_und_Wirklichkeit. [abgerufen am 23.08.2018].
- Initiative für Große Kinder e.V. (Hrsg.) (2013): Initiative für Große Kinder. [online] <http://www.initiative-grosse-kinder.de/igk3/images/sampled/igk/pdf/IniGK-Brosch.pdf>, sowie <http://www.initiative-grosse-kinder.de/igk3/die-initiative>. [abgerufen am 21.09.2018].
- Kaplan, K. / Becker-Gebhart, B. (Hrsg.) (1999): Handbuch der Hortpädagogik. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Kaplan, K. / Säbel, J.-P. (1999): Schwerpunkt der Arbeit mit Grundschulkindern. In: Kaplan, K. / Becker-Gebhart, B. (Hrsg.): Handbuch der Hortpädagogik. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 74–88.
- Kesberg, E. / Rolle, J. (1987): Kennen Sie den Hort? 2. Aufl. Köln: Sozialpädagogisches Institut NRW.
- Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD (19. Legislaturperiode)(2018): Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. [online] www.cdu.de/system/tdf/media/dokumente/koalitionsvertrag_2018.pdf. [abgerufen am 21.09.2018].
- Krappmann, L.(1993): Die Kinder im Schulalter: Zur psychischen Entwicklung der Schulkinder und die Anforderungen an die Pädagogik. In: KitaDebatte 1993. [online] mbjs.brandenburg.de/media_fast/4113/Kinder%20im%20Schulalter_Krappmann.pdf. [abgerufen am 21.09.2018].
- Krappmann, L. (2015): Große Kinder und ihre Entwicklungsaufgaben. In: *TPS* (5), S. 4–7.
- Lange, J. (2015): „Da war doch noch was?“ Der Hort als wenige beachtete Betreuungsalternative zur Ganztagschule im Grundschulalter. In: *KOMDat* 15(3), S. 9-11.
- Lenz, K.; Weinhold, K. / Laskowski, R. (2010): Leistungsfähigkeit schulischer Ganztagsangebote. Wechselseitige Verantwortung für Bildung, Erziehung und Betreuung im Spannungsfeld von Schule, Hort und Familie in Sachsen. Abschlussbericht. Hrsg. v. TU Dresden.
- Leygraf, J. (2012): Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. München: DJI.
- Markert, T. (2011): Schule + Hort = ein Ganztagsangebot? Eine Bestandsaufnahme zur Zusammenarbeit von Grundschule und Hort im Ganztagsangebot. In: Hans Gängler (Hrsg.): Vision und Alltag der Ganztagschule. Die Ganztagschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis. Weinheim u.a.: Juventa, S. 99–114.
- Markert, T. (2014): Die Kindertageseinrichtung Hort – ein Irrtum der Kinder- und Jugendhilfe? In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 12 (4), S. 361–376.
- Markert, T. (2015): Projekt-Arbeit statt Ruhe-Zeit. Zur Ethnographie des Hortes. In: *Soziale Passagen* 7 (1), S. 19–34.
- Markert, T.(2017): Lehrerinnen und Erzieherinnen doing Ganztagschule. Analysen zur administrativen Rahmung und standortspezifischen Gestaltung von Grundschule und Hort. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Markert, T. / Wiere, A. (2008): Baustelle Ganztags. Eine empirische Studie zur Kooperation von Horten und Grundschulen mit Ganztagsangeboten in Dresden. Hrsg. v. Servicestelle Ganztagsangebote Sachsen.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg(MBJS) (2016): Bausteine für die Konzeption der Horte im Land Brandenburg. (Deckungsgleich mit Auszügen aus: Prott 2013.). Weimar: verlag das netz. [online] mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/Bausteine%20f%C3%BCr%20Tagung.15843708.pdf. [abgerufen am 06.09.2017].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (MBVK) (2011): Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. [online] www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Bildungskonzeption_0bis10jaehrig.pdf, [abgerufen am 06.09.2017]
- Mihan, S. / Larras, S. (2014): Grundschule und Hort im Dialog. Arbeitsmaterial für eine gelingende Kooperation. Berlin. [online] www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/themen/Bildungslandschaften/150129_Gemeinsam_bildet_Broschuere.pdf. [abgerufen am 06.09.2017].
- Neubert, H.-J. (2012): Wissenschaftler fassen Vertrauen in Wikipedia. [online] www.zeit.de/digital/internet/2012-04/wikipedia-scholarpedia-verweise. [abgerufen am 21.09.2018].
- Neuß, N.(2017): Ganztagschule und Hort heute. In: Neuß, N. et al. (Hrsg.): Hort und Ganztagschule. Grundlagen für den pädagogischen Alltag und die Ausbildung. Berlin: Cornelsen, S. 11–32.
- Otto, H.-U. / Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (2008): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prott, R. (2013): Bausteine für die pädagogische Arbeit in brandenburgischen Horten. Entwurf einer Neufassung. In: *KitaDebatte* (1), S. 13–65.

- Rabe-Kleberg, U. (2012): Öffentliche Kleinkindererziehung: Kinderkrippe, Kindergarten, Hort. In: Krüger, H.-H./ Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. 5., grundlegend erweiterte Aufl. Opladen: Budrich, S. 117-132.
- Rausch, J. / Berndt, S. (2012): Jugendhilfe in Kooperation mit der Ganztagschule. Zum Strategieverständnis von Jugendhilfe im Wandel von Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Rauschenbach, Th. (2010): Eine Allianz für die Ganztagschule. In: DJI Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): DJI Bulletin. Ganz ist nicht genug. Was die Ganztagschulen in Deutschland leisten – und welche Potenziale noch ungenutzt bleiben. 3 (H. 91), S. 3.
- Riedel, B.(2005): Das institutionelle Angebot für Kinder ab 6 Jahren (Grundschulalter). In: Forschungsverbund DJI/TUDo (Hrsg.): Zahlenspiegel 2005. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik. München, S. 143–155.
- Rißmann, M. (2016): Horte und Ganztagschule. Eine institutionelle Standortbestimmung. In: Förster, C.; Hammes-Bernardo, D., Rißmann, E., Michaela; Tänzer, Sandra (Hrsg.) (2016): Pädagogische Lebenswelten älterer Kinder. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Pestalozzi-Fröbel-Verband; Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 98–108.
- Roßbach, H. (2018): Es reicht nicht. In: SZ. [online] www.sueddeutsche.de/politik/kita-ausbau-es-reicht-nicht-1.3993929. [abgerufen am 21.09.2018].
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Kultus (2007): Handreichung: Empfehlungen zur Kooperation von Schule und Hort. Zentraler Broschürenversand der Sächsischen Staatsregierung: Dresden.
- Schwendemann, J. / Rausch, J.(2012): Geleitwort. In: Rausch, J. / Berndt, S.(Hrsg.): Jugendhilfe in Kooperation mit der Ganztagschule. Zum Strategieverständnis von Jugendhilfe im Wandel von Schule. Wiesbaden: Springer VS (OnlinePlus). S. 5–8.
- Sell, S. (2012): Klasse und/oder Masse. Die Qualität von Kindertageseinrichtungen zwischen Theorie und Praxis. [online] www.bpb.de/apuz/136765/die-qualitaet-von-kitas-zwischen-theorie-und-praxis?p=all. [abgerufen am 20.02.2017].
- Sell, S. (2018): Von gar nichts bis ziemlich viel: Die Elternbeiträge in der Kindertagesbetreuung, die wie so oft ungerechte Verteilung der Lasten und mögliche Verbesserungen im föderalen Durcheinander (Mitglieder-Rundbrief) (1). [online] <https://aktuelle-sozialpolitik.blogspot.com/2018/05/von-gar-nichts-bis-ziemlich-viel.html>. [abgerufen am 21.09.2018].
- Soremski, R.; Steiner, Ch.; Arnold, B.; Stolz, H.-J.; Kaufmann, E. / Neumann, D. (2010): Ganztags lernen. In: DJI Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): DJI Bulletin. Ganz ist nicht genug. Was die Ganztagschulen in Deutschland leisten – und welche Potenziale noch ungenutzt bleiben. Unter Mitarbeit von Th. Rauschenbach 3 (91), S. I–IV.
- Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (SLS) (2017): Statistik - Allgemeinbildende Schulen. Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen. Online verfügbar unter [online] www.statistik.sachsen.de/html/463.htm. [abgerufen am 21.09.2018].
- Textor, M. R. (1999): Bildung, Erziehung, Betreuung. In: Textor, M. R. und Bostelmann, A. (Hrsg.). Das Kita-Handbuch. [online] www.kindergartenpaedagogik.de/127.html. [abgerufen am 21.09.2018].
- Textor, M. R. (2002): Der Bildungsauftrag des Kindergartens. In: Textor, M. R. und Bostelmann, A. (Hrsg.). Das Kita-Handbuch. [online] www.kindergartenpaedagogik.de/844.html, [abgerufen am 30.09.2017].
- Thiersch, H.(2014): Soziale Arbeit und Bildung. Vortrag von Hans Thiersch am 07.05.2014 im Rahmen der Vortragsreihe: "Die sozialen Bedingungen von Bildung" - Universität Salzburg / Fachbereich Erziehungswissenschaft. [online] www.uni-salzburg.at/index.php?; <http://www.hans-thiersch.de>. [abgerufen am 21.09.2018].
- Voigtsberger, U. (2018): Betreuung - Erziehung - Bildung. In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, S. 243–272.
- Vollmer, K. (2015): Schulkindbetreuung in Hort und Ganztagschule. [überarbeitete Neuauflage]. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Wiere, A. (2011): Warum Ganztagschule? Rekonstruktion einer bildungspolitischen Kampagne. In: Gängler, H. (Hrsg.): Vision und Alltag der Ganztagschule. Die Ganztagschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis. Weinheim u.a.: Juventa, S. 13–32.
- Wikipedia: Freie Onlineenzyklopädie (a): Stichwort Hort. [online] <https://de.wikipedia.org/wiki/Hort>; [abgerufen am 21.09.2018].
- Wikipedia: Freie Onlineenzyklopädie (b): Wikipedia. [online] <https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia>; [abgerufen am 21.09.2018].
- Züchner, I. (2010): Operation Ganztagschule. In: DJI Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): DJI Bulletin. Ganz ist nicht genug. Was die Ganztagschulen in Deutschland leisten – und welche Potenziale noch ungenutzt bleiben. 3 (91), S. 4–7.

Autorin

Josefin Barthold, M.A. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Allgemeine Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Chemnitz. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Elementarpädagogik (insbesondere Qualitätsentwicklung und außerunterrichtliche Ganztagsbetreuung), Kollegiale Beratung und Kasuistik. Sie leitet die Praxis für Pädagogische Beratung und systemische Lernhilfen in Chemnitz und ist seit 2014 als Trainerin für die gemeinnützige Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ im Netzwerk der IHK Chemnitz tätig.