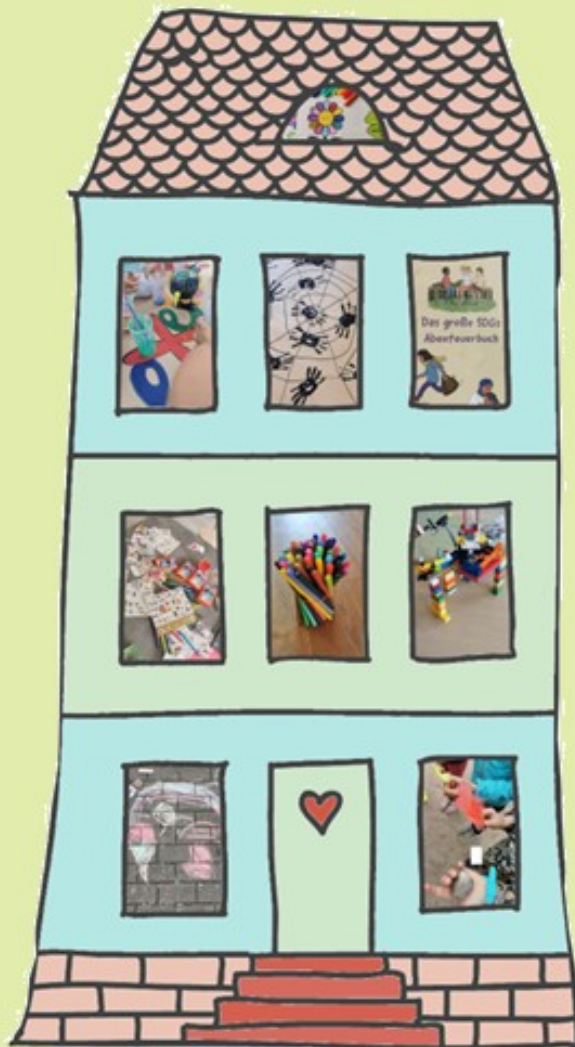




„Erfahrungsgemäß könnte die Relevanz höher sein“

-

Sozialräumliche Perspektiven auf die Institution Hort





2023

## Impressum

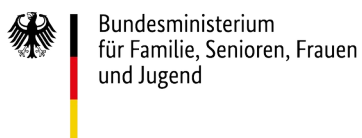
Autor\*innenteam: Kristina Quandt, Anne Geisler, Luca Dessombes, Christiane Andreas, Robert Behrens, Michelle Dailey, Thomas Krieger

## Förderung

Das Modellprojekt „Hortdialoge und Beteiligung – demokratiestärkende Bildungsarbeit im Hortalltag“ wird gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ und durch die Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) sowie der Hansestadt Rostock.

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Gefördert vom



im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**



Kofinanziert von der  
Europäischen Union



# Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	5
2 Vorstellung Modellprojekt „Hortdialoge & Beteiligung“ .....	9
2.1 Leitziel und Vorgehensweise.....	9
2.2 Begriffsbestimmung.....	10
3 Erläuterung Bedarfsanalyse.....	14
3.1 Zielgruppe Kinder.....	15
3.2 Zielgruppe Fachkräfte.....	15
4 Methodenbeschreibung.....	18
4.1 Leitfadengestützte Interviews.....	18
4.2 Top's & Flop's.....	20
4.3 Glücksrad.....	21
4.4 Traumhort.....	23
5 Sozialraumprofile.....	26
5.1 Statistische Perspektiven auf die Sozialräume.....	26
5.2 Perspektive aus den Interviews auf den Sozialraum.....	29
5.2.1 Sozialraum A.....	29
5.2.2 Sozialraum B.....	30
5.2.3 Sozialraum C.....	32
5.2.4 Relevante Themen & benannte Akteure.....	33
6 Lebenslagen Kinder.....	36
6.1 Freizeitverhalten und Nutzung von Medien.....	36
6.2 Einstellungsentwicklung bei Kindern.....	39
6.3 entwicklungspsychologische Aspekte.....	41
6.4 Verhalten der Kinder untereinander.....	45
6.5 relevante Themen und Herausforderungen.....	49
7 Hort allgemein.....	54
7.1 Gesetzlicher Auftrag.....	54
7.2 Kurze Historie Hort.....	54
7.3 Bildungskonzeption für Kinder im Hort in Mecklenburg – Vorpommern.....	56
7.4 Ausgestaltung Rahmenbedingungen Hort in der Hansestadt Rostock.....	59
7.5 Ausbildung.....	61
7.5.1 Zentrale Lehrinhalte.....	62
7.5.2 Relevante Auszüge aus den Beschreibungen zu Fächer und Modulen.....	63
7.5.3 Fragmentarischer Einblick in die Umsetzung der Rahmenlehrpläne.....	65



7.5.4 Relevanz Hort in Ausbildungseinrichtung.....	66
7.5.5 Kooperation zwischen Berufsschule und Hort.....	67
<b>8 Blick auf den Hortalltag.....</b>	<b>70</b>
8.1 Perspektive Erwachsene.....	70
8.1.1 Alltägliche Abläufe und Eindrücke.....	70
8.1.2 Konzept.....	72
8.1.3 strukturelle Voraussetzungen.....	73
8.1.4 Kooperationen.....	75
8.1.5 Blick auf das Berufsbild.....	79
8.1.6 Elternarbeit.....	82
8.1.7 Fortbildung und Bedarfe.....	83
8.2 Perspektive Kinder.....	85
8.2.1 Tops & Flops.....	85
8.2.2 Traumhorte.....	95
8.2.3 Glücksrad.....	102
8.3 Mitbestimmungsmöglichkeiten.....	105
8.3.1 Mit Blick auf den Hort – Erwachsenenperspektive.....	105
8.3.1.1 Kinder.....	105
8.3.1.3 Herausforderungen.....	107
8.3.2 Mit Blick auf den Hort – Kinderperspektive.....	108
8.4 externe Perspektiven auf den Hort.....	110
<b>9 Handlungsempfehlungen.....</b>	<b>114</b>
9.1 Rahmenbedingen im Hort.....	114
9.1.1 Teamentwicklung.....	114
9.1.2 Hort als Ort der non-formalen Bildung.....	115
9.1.3 Migrations- bzw. sprachensible Elternarbeit.....	117
9.1.4 Angebotsentwicklung.....	120
9.1.5 digitale Medien.....	124
9.1.6 Kooperation mit der Schule.....	126
9.2 Umgang mit Menschenverachtenden Einstellungen.....	129
9.3 Beteiligung.....	138
<b>10 Hintergrundtexte zu den Handlungsempfehlungen.....</b>	<b>146</b>
10.1 Diskriminierung.....	146
10.2 Inklusion.....	148
10.3. vorurteilsbewusster Erziehung und Bildung.....	150
<b>11 Quellen und Literaturverzeichnis.....</b>	<b>153</b>



**12 Anhang - Beratungsstellen.....158**



## 1 Einleitung

Dieser Bericht ist Ergebnis des Modellprojektes „Hortdialoge & Beteiligung – demokratiestärkende Bildungsarbeit im Hortalltag“ im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie Leben“ vom Verein Soziale Bildung e.V. aus Rostock. Die Intention ein Modellprojekt im Bundesprogramm zu beantragen, geht auch auf das letzte Modellprojekt „We come together – regionales Handeln für Demokratie“, aus der letzten Förderperiode (2015 – 2019), zurück. Genauer gesagt, beruht sie auf der Auswertung des Modellprojektes und der Erkenntnis, dass wir als Bildungsträger mit einer jüngeren Zielgruppe als bisher in Institutionen der Jugendhilfe zusammenarbeiten möchten. Jüngere Zielgruppe meint ganz konkret mit Kindern im Grundschulalter präventiv an Themen menschenverachtender Einstellungen zu arbeiten.

Da wir bisher nicht sehr erfahren in der Bildungsarbeit mit Kindern im Grundschulalter sind, entschlossen wir uns dazu im ersten Projektjahr eine Bedarfsanalyse durchzuführen, um uns das Feld des Hortes zu erschließen, uns einen Ist-Stand zu erarbeiten, sowie die Zielgruppe kennenzulernen.

Eigentlich war es unsere Absicht den passenden Bericht zur Bedarfsanalyse zum Ende des Jahres 2020 fertigzustellen und die Ergebnisse zum einen für die Erstellung pädagogischer Angebote und Methoden sowie für die Arbeit mit den Teams der pädagogischen Fachkräfte zu nutzen. Die Corona-Pandemie spielte uns nicht in die Karten, sodass sich die Durchführung, Fertigstellung und Auswertung der Bedarfsanalyse sowie die Berichtslegung mehr und mehr verspätete. Wir haben unsere erdachte Herangehensweise insofern verändert, dass wir weitere Aspekte in den Bericht mit aufgenommen haben. Vor allem in den Handlungsempfehlungen ist dies spürbar. Im Prozess haben wir viele Erkenntnisse der qualitativen Erhebungen, losgelöst vom schlussendlichen Bericht, in die Angebotsentwicklung und Durchführung sowie in die pädagogische Arbeit mit den Fachteams einfließen lassen.

Wir beabsichtigen, dass jede der drei Horteinrichtungen einen Bericht erhält und wir ganz konkret mit den Handlungsempfehlungen in den Einrichtungen arbeiten. Darüber hinaus möchten wir den Bericht in die fachlichen Netzwerke des Bundesprogramms transferieren



sowie in die inhaltliche Arbeit im Zuge von Veranstaltungen und Weiterbildungen auf Landesebene einfließen lassen.

Ein besonderer Dank geht an alle Menschen, die wir befragen und interviewen durften; unsere drei Modellhorte, die uns stets ihre Türen öffneten und an die lieben Menschen, ohne die dieser Bericht nie entstanden wäre. Das sind vor allem Christoph Schützler und das gesamte Team von Soziale Bildung e.V.



# Kapitel 2

## Vorstellung Modellprojekt

„Ich glaube man muss Erziehern auch deutlich machen, was eigentlich in kleinen Schritten alles möglich ist. Ja, also auch gerade was Bildung betrifft.“

(IP7, Absatz 106)





## 2 Vorstellung Modellprojekt „Hortdialoge & Beteiligung“

Das Modellprojekt „Hortdialoge & Beteiligung“ versteht sich als demokratiestärkendes Bildungsprojekt für Horteinrichtungen aus Rostock. Wir arbeiten mit drei festen Kooperationseinrichtungen aus drei verschiedenen Stadtteilen über einen Zeitraum von fünf Jahren zusammen. Im Zuge dessen entwickeln, erproben und überprüfen wir Methoden sowie Konzepte im Bereich der Demokratieförderung in Horteinrichtungen im Alter von sechs bis elf Jahren. Gefördert wird dieses Modellprojekt von dem Bundesprogramm „Demokratie Leben“, der Landeszentrale für politische Bildung und der Hansestadt Rostock.

### 2.1 Leitziel und Vorgehensweise

Unser Leitziel ist die Stärkung der Bedeutsamkeit von Bildung in der Arbeit mit Kindern und pädagogischen Fachkräften im Hort. Wir beabsichtigen belastbare, nachhaltige und partizipative Selbstwirksamkeitsmomente für die Kinder zu schaffen, um menschenverachtenden Einstellungen präventiv zu begegnen. Die pädagogischen Fachkräfte werden dabei als Schlüsselakteure verstanden, die durch ihre Haltung, ihre Leitbilder und ihre konkreten Verhaltensweisen eine Kultur des Miteinanders im Hort wesentlich mitbestimmen. Sie werden prozessorientiert unterstützt, begleitet und weiter- sowie fortgebildet. Entwickelte und erprobte Methoden und Zugänge werden kontinuierlich aus der Perspektive der Bildungsarbeit mit Kindern, Ausbildung von Fachkräften, Jugendhilfe, Bildungswissenschaften und Rahmenbedingungen von Hortteams reflektiert, um alltagstaugliche, belastbare und flexibel einsetzbare Instrumente und Strategien zu erzielen und diese landes- und bundesweit weiterzugeben. Das Projekt basiert auf einer Vorgehensweise, bei der Elemente der Sozialforschung, Bildungsarbeit, Methoden der Sozialen Arbeit sowie der Prozessbegleitung miteinander verknüpft werden. In den Modellhorten setzen wir Impulse und möchten auf Grundlage einer Situations- & Bedarfsanalyse die verschiedenen Ausgangssituationen ermitteln und an diesen ansetzen. Dabei arbeiten wir zu folgenden Themen:

- Ausgrenzung und Diskriminierung
- Phänomene gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit
- Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung



## 2.2 Begriffsbestimmung

### Demokratiestärkende Bildung

In der fachlichen Öffentlichkeit gibt es eine Vielzahl von Begriffen, wie Demokratieförderung, Demokratiebildung, Demokratieerziehung, Demokratiepädagogik oder demokratische Bildung, welche synonym oder ergänzend politische Bildung beschreiben. Wir benutzen in unserem Modellprojektzusammenhang verschiedene Begriffe, ohne diese scharf voneinander zu trennen (vgl. S.2 Widmaier, 2018). Eine inhaltliche Diskussion über die verschiedenen Begriffe und die damit einhergehenden Deutungen sprengen den Rahmen unseres Berichtes. Wir möchten hier zumindest unser Verständnis transparent machen.

Demokratieförderung ist politische Bildung. Wir betrachten diese als einen Teil der politischen Bildung und fassen alle weiteren Begriffe wie Demokratielernen, Demokratiebildung, Demokratieförderung und demokratiestärkende Bildung damit zusammen. Der Begriff der Demokratieförderung oder -bildung ist spezifischer als „politische Bildung“, da er den normativen Inhalt der Demokratie betont. Er beschreibt die aktive Gestaltung der Lebensverhältnisse in einem bestimmten Teil der Gesellschaft. Demnach muss Demokratie stets altersgerecht erlebt, erfahren, gelernt und bestimmte Bildungsprozesse dafür vorausgesetzt werden (vgl. S.5, Lüders, 2021). Wir beziehen uns dabei auf einen humanistischen Bildungsbegriff, nach welchem sich Menschen Demokratie nicht durch das Wissen über politische Zusammenhänge, sondern durch selbstständiges Handeln, wie z.B. das Mitentscheiden, aneignen. Die Entwicklung von eigenständiger Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit zur konstruktiven Gestaltung individueller sowie kollektiver Lebensbedingungen von Menschen ist hierbei zentral (vgl. S.10-11, Sturzenhecker, Knauer, Hansen, 2019).

Demokratieförderung sind alle Angebote, Strukturen und Verfahren, die darauf ausgerichtet sind, demokratisches Denken und Handeln zu stärken, eine demokratische Kultur zu entwickeln sowie entsprechende Bildungsprozesse und Formen des Engagements zu fördern (vgl. S.14, Voigt, Pommerening, Büttner & Sturzbecher, 2018). Demokratieförderung umfasst folgende Bereiche, die in einem Bildungszusammenhang begriffen werden müssen und welche sich gegenseitig anregen und ergänzen:

- Demokratie als Bildungsgegenstand – Demokratieförderung als individuelle Kompetenz- und Haltungsentwicklung



- Demokratie als Bildungsstruktur – Demokratieförderung als Verfahrensentwicklung
- Demokratie als Erfahrung – Demokratieförderung als Struktursicherung und -entwicklung (vgl. S.9, Lüders, 2021)

Dieses mehrdimensionale Konstrukt beinhaltet nicht nur die Förderung von individuellen Kompetenzen. Ebenso werden die institutionellen Strukturen, Verfahren, Maßnahmen und Prozesse in den Blick genommen, die zum Erhalt und zur Entwicklung einer politisch demokratischen Kultur, auf Basis der Grund- und Menschenrechte und derer Werte, beitragen (vgl. S.21, Ehnert, Johann, Mielke, Rehse, Walter, Zimmermann, Wagner, 2021). In so einer demokratischen Kultur ist Demokratie nicht nur ein Herrschaftssystem, sie soll als „Lebensform“ (S.10, Peyerl, Züchner, Dotzert, 2021) eine alltägliche Praxis darstellen, die erfahrbar und gestaltbar ist. Außerdem ist so eine demokratische Kultur nicht nur auf Extremismusprävention zu reduzieren (vgl. S.15, Durand, Birnbacher, 2021). „Demokratieförderung integriert in diesem Verständnis Ansätze, Themen und Formate der politischen Bildung, weitet aber die Arbeit auf der Individualebene aus auf die demokratische Gestaltung von Verfahren und Strukturen in gesellschaftlichen (Bildungs-)Einrichtungen“ (S.23, Ehnert, Johann, Mielke, Rehse, Walter, Zimmermann, Wagner, 2021).

Losgelöst von den Bereichen der Demokratieförderung ist zudem die Frage von großer Tragweite: Was altersgemäße politische Bildung für Kinder ist? Im aktuellen Diskurs dazu ist nicht wirklich klar und deutlich ausgehandelt, was altersgerecht bedeutet. Auf der einen Seite wird angebracht, dass Kinder ein gewisses Abstraktionsvermögen benötigen, um Politik zu begreifen. Junge Menschen werden andererseits als zu jung für Themen der politischen Bildung begriffen. Dem wird im 16. Kinder- und Jugendbericht die Meinung mit einer Studie von Asal & Burth (2016) entgegengebracht. Diese sagt, „dass Kinder bereits im Grundschulalter über politische Vorstellungen verfügen und auch die kindliche Welt bereits eine politische ist“ (S. 6, Lüders, 2021).

Wir verstehen Kinder grundsätzlich als gleichberechtigte und gleichwertige Individuen, die mündig und fähig sind an Entscheidungen in ihrer Lebenswelt mitzuwirken. Wir möchten sie in der Entwicklung aller notwendigen Voraussetzungen unterstützen, um am gesellschaftspolitischen Leben teilhaben zu können. Eine demokratische Gesellschaft hat die Aufgabe, Kinder zu befähigen, sich als Subjekte an einer demokratischen Gesellschaft zu



beteiligen bzw. sich demokratische Partizipation anzueignen. Eine emanzipatorische Haltung impliziert, dass Kinder ihre Selbst- und Mitbestimmung ausweiten und so kritische Reflexions- und Handlungsfähigkeit entwickeln (vgl. S.5, Sturzenbacher, Vesper, 2021).

### **Das Kompetenzdreieck als Grundlage**

Demokratieförderung als individuelle Kompetenz- und Haltungsentwicklung umfasst die Förderung der sozial-interaktiven, moralisch-reflexiven und politisch-partizipativen Kompetenzen. Diese sind als Voraussetzungen zu begreifen, damit junge Menschen am gesellschaftspolitischen Leben teilhaben können.

#### **Sozial – interaktive Kompetenzen**

Die Entwicklung von sozialen Kompetenzen ist, neben einem positivem Selbstbild, die Grundlage demokratischen Handelns. Diese bilden das Fundament für die Verantwortung bzgl. des eigenen Handelns in der sozialen Interaktion. Hierbei spielen die Schlagwörter Toleranz, Respekt, Fairness und die Einhaltung sozialer Regeln eine wichtige Rolle für das Kooperieren mit anderen Menschen.

#### **Moralisch – reflexive Kompetenzen**

Die Fähigkeit selbstständig die eigenen Interessen zu formulieren und begründen zu können sowie andere Interessen und Perspektiven wahr- und ernst zu nehmen, ist die Grundlage gerechte Entscheidungen anstreben zu können. Gerade in Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen sowie in Konfliktsituationen sind diese Kompetenzen wichtig, mit deren Hilfe es gelingt die eigenen Interessen zu relativieren und zu beurteilen, um sich fairen Lösungen zu nähern.

#### **Politisch – partizipative Kompetenzen**

Diese Kompetenzen sind auf die politische Mündigkeit der Individuen, also die konkreten eigenständigen Handlungs- und Partizipationsformen in der Lebenswelt bezogen. Inwieweit sind Erfahrungen im Gebrauch der eigenen Rechte, in der Verwirklichung von Interessen und Vorhaben sowie Wissen und Kenntnisse in Prozessen gemacht worden. Es geht also um praktische Erfahrungen, positive wie negative, welche sehr vielfältiger Natur sein können, von Frustration bis zur Wirksamkeitserfahrung (vgl. S. 11 ff., Peyerl, Züchner, Dotzert, 2021).



# Kapitel 3

## Erläuterung Bedarfsanalyse

„Das miteinander tatsächlich. Also zwischen Erziehern und Kindern. Diese Freiheit die Kinder dort genießen. Diese selbst entscheiden dürfen, was mache ich heute Nachmittag. Das heißt jetzt kein Freispruch von Dingen die einfach notwendig sind. Es ist sehr (...) Ja ich schätze einfach diese sehr entspannte Atmosphäre, die dort herrscht.“

(IP21, Absatz 54)



### 3 Erläuterung Bedarfsanalyse

Dem Modellprojektvorhaben stand eine Bedarfsanalyse voran, um einen tatsächlichen Einblick in wesentliche Themenbereiche zu erhalten, die für den weiteren Projektverlauf bedeutsam sind. Folgende Themenbereiche standen hierbei im Fokus:

- alltägliche Arbeitsabläufe
- organisatorische Gegebenheiten
- räumliche Rahmenbedingungen
- die Ausgestaltung von Angeboten
- bedeutsame Themen und Interessen
- die Interaktion der Kinder untereinander sowie der Fachkräfte mit den Kindern

Die Bedarfsanalyse stellt sowohl den ersten Aufschlag der beginnenden Beziehungsarbeit mit den zwei wesentlichen Zielgruppen in den Horten dar und ist auch das Fundament für die weiterführende Ausgestaltung der Bildungsarbeit. Sie verfolgt mit Blick auf die Zielgruppen Kinder, pädagogische Fachkräfte und den Einrichtungen folgende Absichten:

- Einblicke in die Bedeutung verschiedener Prägungen, Sprachen, Religionen, Traditionen, Lebensstile, Werte und der Einfluss der (neuen) Medien für Kinder gewinnen.
- Die Zielgruppe im Umgang miteinander zu erleben.
- Bedeutsame Themen und Interessen kennenlernen.
- Die Bedeutsamkeit und die praktische Verankerung von Partizipationsverfahren kennenlernen.
- Einen Blick auf die Institution Hort und den Sozialraum aus der Perspektive der Kinder und der Fachkräfte erhalten.
- Wissensstände, Positionen und Wissens- sowie Handlungsbedarfe zu den Themen Herkunft, Kinderrechte, ausgrenzendes Verhalten, gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Diversität, Partizipation und Mitgestaltung und der Nutzung von Medien zu ermitteln.
- Den Umgang mit Konflikten zu betrachten.
- Blick auf die Ausgestaltung und Herausforderungen der alltäglichen Arbeit



### 3.1 Zielgruppe Kinder

Der bedarfsanalytische Zugang basiert auf drei Säulen:

- 1 Durchführung von erlebnis- und spielpädagogischen Angeboten in den Sommer- und Herbstferien. Jede Durchführung wurde durch ein Beobachtungsprotokoll mit Blick auf die Gruppenzusammensetzung, den Umgang miteinander, relevante Themen und einen Blick auf den Hort abschließend ausgewertet.
- 2 Teilnehmende Beobachtung: Das Team nahm aktiv am Hortalltag teil. Wir begleiteten die Kinder und Fachkräfte beim Mittag, dem Erledigen der Hausaufgaben sowie dem Erleben von Freizeitaktivitäten. So erhielten wir eine Innenperspektive alltäglicher Abläufe. Die teilnehmende Beobachtung wurde ebenso mit einem Beobachtungsprotokoll mit Blick auf den Sozialraum, die Rahmenbedingungen, Gruppendynamiken, Angebotsdurchführungen und Interaktionen dokumentiert. Die teilnehmende Beobachtung konnte aufgrund der Pandemie nur in einer Horteinrichtung durchgeführt werden.
- 3 Durchführung von bedarfsorientierten Erhebungen, um die konkrete Perspektive der Kinder auf den Hort zu erhalten. Hierbei wurden spiel- und medienpädagogische Angebote (Top's & Flop's, mein Traumhort, das Glücksrad) umgesetzt, wo Kinder mit ihren eigenen Themen und Meinungen und der sozialräumlichen Perspektive im Fokus standen.

### 3.2 Zielgruppe Fachkräfte

Der bedarfsanalytische Zugang basiert auf zwei Säulen:

- 1 Leitfadengestützte Interviews

Es wurden je Sozialraum Gespräche mit Mitarbeiter\*innen aus dem Hort, der Schulsozialarbeit, den Stadtteil- und Begegnungszentren, der Schulbegleitung, Ausbildung und der kommunalen Verwaltung geführt. Dabei waren folgende Aspekte von Bedeutung: Perspektiven auf den Sozialraum, die Lebenslagen der Kinder, die Ausgestaltung des Arbeitsfeldes, Eindrücke zur Relevanz und Ausgestaltung von Mitbestimmung sowie Ausgrenzungsdynamiken und deren vermutete Ursachen.



- 2 Wie bei den Kindern war es ebenso relevant Fachkräfte in ihrem alltäglichen Handeln im Hort zu erleben. Die teilnehmende Beobachtung erfolgte, wie oben beschrieben, auch mit Blick auf diese Zielgruppe.





# Kapitel 4

## Methodenbeschreibung

„Ja für Eltern ist der Hort einfach nur, ich will nicht sagen eine Aufbewahrung, da sind wir ein Stück weg. Aber doch die meisten wollen einfach nur ihr Kind untergebracht sehen.“

(IP 7, Absatz 24)



## 4 Methodenbeschreibung

Insgesamt wurden innerhalb der Untersuchung vier unterschiedliche Methoden zur Datenerhebung angewendet. Grundlegend kam die *qualitative Datenerhebung* aus zwei Perspektiven zum Einsatz. Dabei wurde zur Befragung der Innen- und Außenperspektive der ausgewählten Modellhorte ein *Leitfadengestütztes Interview* entwickelt und umgesetzt. Bei den hier gewonnen Erkenntnissen handelt es sich um die Perspektive von Personen mit einem Blick auf die Arbeit mit Kindern im Hort und um Personen mit einem Blick von außen auf die Institution Hort. Dies meint Personen, die mit der Arbeit im Hort vertraut sind, jedoch nicht direkt mit den Kindern arbeiten.

Die zweite eingesetzte qualitative Methode aus dem Bereich der Kindheitsforschung richtet sich direkt an die Kinder der Horteinrichtungen. Hier ging es darum, den Kindern Freiräume zu geben, ausführlich über die eigenen Erfahrungen und Erlebnisse in Bezug auf den jeweiligen Hort zu sprechen. Unter Berücksichtigung der durch die Corona-Pandemie eingeschränkten Möglichkeiten, wurden hier drei Methoden angewendet.

- “Einen Blick auf meinen Hort - Tops und Flops im Hort“
- “Einen Blick auf mein Leben im Hort – Glücksrad“
- “Einen Blick auf meinen Hort – Mein Traumhort“.

Die genannten Methoden werden im Folgenden anhand der in der Praxis umgesetzten Erhebungsszenarios detailliert beschrieben. Zuvor bleibt zu erwähnen, dass alle der genannten Erhebungssituationen kindgerecht umgesetzt wurden. Dabei hatten die Kinder zu jeder Zeit das Recht, aus der jeweiligen Erhebungssituation auszusteigen oder sich grundsätzlich gegen eine Teilnahme auszusprechen. Zwar bringen die Forscher\*innen in den jeweiligen Erhebungssituationen anregende Impulse ein, dennoch überlassen sie den Kindern den selbstständigen Diskurs und Austausch über eigene Themen.

### 4.1 Leitfadengestützte Interviews

Gläser und Laudel (vgl., S. 111ff, Gläser, Laudel, 2010) bezeichnen den Kern eines Leitfadeninterviews so, dass bei der Durchführung des Interviews ein vorab strukturierter Leitfaden zur Datenerhebung genutzt wird. Diese Form von Interviews empfiehlt sich immer dann, wenn 1. „[...] in einem Interview unterschiedliche Themen behandelt werden müssen,



die durch das Ziel der Untersuchung und nicht durch die Antworten des Interviewpartners bestimmt werden [...]“ (S. 111, Gläser & Laudel, 2010), und 2. „[...] wenn im Interview auch einzelne, genau bestimmbare Informationen erhoben werden müssen“ (S. 111, Gläser & Laudel, 2010). Grundsätzlich stehen hier drei Formen des Leitfadeninterviews zur Verfügung:

- Semistrukturiertes Leitfadeninterview: Spannungsfeld zwischen einem strukturierten Leitfaden und einer gänzlich offenen Ausführung des Interviews
- Strukturiertes Interview: Anzahl und Reihenfolge der Fragen sind vorab festgelegt und offene Durchführung des Interviews ist nicht möglich
- Das unstrukturierte Interview: Fragen sind vorab nicht festgelegt, sondern ergeben sich im Verlauf des Interviews spontan

Die hier vorliegende Analyse bediente sich der semistrukturierten Analyse. Dieses Vorgehen erwies sich als sinnvoll, da somit eine Vergleichbarkeit der Daten mit Hilfe der Inhaltsanalyse, nach Philipp Mayring (vgl. Mayring, 2022), auf die gestellten Fragen möglich war. Mit Hilfe dieser Vorgehensweise war es den verschiedenen befragten Personen möglich flexibel auf die jeweilige Situation im Gesprächsverlauf zu reagieren. Damit die leitfadengestützten Interviews durchgeführt werden konnten, wurden zunächst die für das Modellprojekt vorgesehenen Stichproben (drei Horte) gebildet. In diesem Zusammenhang wurden nach passenden Ausgangskriterien (Items) gesucht, die eine vergleichende Inhaltsanalyse nach dem Vorgehen von Philipp Mayring ermöglichen. Weiter wurden die Fragen auf die jeweiligen Kernzielgruppen (Personen mit einem Blick auf die Arbeit mit Kindern im Hort und um Personen mit einem Blick von außen spezifiziert. Für die Durchführung der insgesamt 20 Interviews wurde mit Einverständnis der Teilnehmenden eine Audiodatei als Mitschnitt der Inhalte produziert. Dabei war es unerheblich, ob die Person in direktem Kontakt oder per Telefon befragt wurde. Die Audiodateien wurden im Anschluss mit Hilfe der Software *“f4transkript“* transkribiert und dann mit dem Auswertungsprogramm *“f4analyse“* nach den Vorgaben der Inhaltsanalyse nach Phillip Mayring analysiert.

Im Zentrum dieses Vorgehens sollten so Erkenntnisse der jeweiligen fachkundigen Interviewpartner\*innen aus den drei Modellhorten gewonnen werden, aus denen im weiteren Verlauf Bedarfe und Arbeitsthemen abgeleitet wurden. Hierbei war es nunmehr möglich die jeweiligen Blickwinkel der vorab festgelegten Befragungsgruppen miteinander



zu vergleichen und hinsichtlich möglicher Differenzlinien oder Übereinstimmung zu analysieren. Die gewählte Forschungsmethode erlaubt somit eine umfängliche Betrachtung der Modellhorte.

### Übersicht interviewte Personen

Im Anschluss werden alle befragten Personen in ihrer anonymisierten Berufsbezeichnung sowie der jeweiligen Abkürzung angeführt.

Anonymisierte Berufsbezeichnung	Abkürzung im Text
Pädagogische Fachkraft aus dem Stadtteilbegegnungszentrum Sozialraum A	IP-1
Pädagogische Fachkraft 1 aus der Horteinrichtung Sozialraum A	IP-2
Pädagogische Fachkraft 2 aus der Horteinrichtung Sozialraum A	IP-3
Pädagogische Fachkraft aus Sozialraum A	IP-4
Mitarbeiter*in des Jugendamtes Rostock	IP-5
Ausbilder*in an Erzieher*innen Fachschule 1	IP-6
Ausbilder*in an Erzieher*innen Fachschule 2	IP-7
Pädagogische Fachkraft aus Sozialraum B	IP-8
Schulbegleitung 1 im Sozialraum B	IP-9
Schulbegleitung 2 im Sozialraum B	IP-10
Pädagogische Fachkraft 1 aus der Horteinrichtung im Sozialraum B	IP-11
Pädagogische Fachkraft 2 aus der Horteinrichtung im Sozialraum B	IP-12
Pädagogische Fachkraft aus dem Stadtteilbegegnungszentrum Sozialraum B	IP-13
Pädagogische Fachkraft 1 aus der Horteinrichtung im Sozialraum C	IP-14
Pädagogische Fachkraft 2 aus der Horteinrichtung im Sozialraum C	IP-15
Pädagogische Fachkraft 3 aus der Horteinrichtung im Sozialraum C	IP-16
Schulbegleitung 1 im Sozialraum C	IP-17
Schulbegleitung 2 im Sozialraum C	IP-18
Schulbegleitung 3 im Sozialraum C	IP-19
Pädagogische Fachkraft aus dem Stadtteilbegegnungszentrum Sozialraum C	IP-20
Fachberatung Kita Sozialraum C	IP-21
Pädagogische Fachkraft eines partizipativen Kinderprojekts	IP-22

### 4.2 Top's & Flop's

Mit Hilfe der Erhebungsmethoden "Einen Blick auf meinen Hort – Tops und Flops im Hort" sollten folgenden Grobziele erreicht werden:

1. Darstellung des Hortes aus Sicht der Kinder
2. Wie fühlen sich die Kinder im Hort?
3. Welche Themen/Orte sind für die Kinder besonders relevant?



Als Voraussetzung für die durch die Corona-Pandemie eingeschränkten Erhebungsmöglichkeiten wurden Tablets und laminierte Wetterkarten (Sonne für Top und Gewitter für Flop) eingesetzt. Dabei war die Aufgabe, dass sich die teilnehmenden Kinder in Kleingruppen, bestehend aus zwei bis maximal drei Kindern, zusammenfinden. Jede dieser Kleingruppen erhielt im Anschluss ein Tablet und alle Kinder wurden gebeten ihren eigenen Hortrundgang fotografisch zu dokumentieren.

Innerhalb der detaillierten Aufgabenbeschreibung sollten die Kinder jeweils drei Fotos zu ihren eigenen Top-Orten bzw. Top-Sachen machen. Die beiden Orientierungsfragen waren: 1. Wenn ihr durch den Hort geht, was sind eure Lieblingsorte? Und 2. Was macht ihr am liebsten im Hort? Weiter wurden die Kinder gebeten zu den Flop-Orten bzw. Flop-Sachen drei Fotos zu machen. Die Orientierungsfragen waren: 1. Wenn ihr durch den Hort geht, welche Orte findet ihr total blöd? Und 2. Wenn ihr an den Hort denkt, was mögt ihr hier gar nicht? <sup>1</sup>

### 4.3 Glücksrad

Die Erhebungsmethode „Einen Blick auf mein Leben im Hort – Glücksrad“ hatte folgende vorab festgelegte Grobziele:

1. Darstellung der Mitbestimmungsmöglichkeiten aus Sicht der Kinder
2. Wie sehen sich die Kinder und wie sehen sie ihre Zukunft?
3. Welche Themen und Orte sind für die Kinder besonders relevant?

Für die Umsetzung der „Glücksrad-Erhebung“ wurden folgende Materialien genutzt: Das Glücksrad, vorbereitete Fragen, eine Schatzkiste, zehn Beobachtungsprotokolle (jeweils 2x5 leere bunte Blätter) & zwei Klemmbretter. Weiter wurden folgenden Zeichen für die Kommunikation verabredet: ein Zeichen für die Zustimmung der Teilnehmer\*innen und ein Zeichen für die Ablehnung. Dabei wurden die Sonne für Zustimmung und das Gewitter für Ablehnung aus der obig genannten Erhebungsmethode Top's und Flop's in Punkt 4.2 verwendet.

Die Erhebung selbst erfolgte auf dem Hortgelände der ausgewählten Erhebungseinrichtungen. Hier wurde das Glücksrad als eine Station aufgebaut. Die Kinder

---

1 Details (Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga, 2017 und Deinet, 2005)



konnten im weiteren Verlauf einzeln oder als Gruppe am Glücksrad drehen. Das Glücksrad selbst war in fünf Felder aufgeteilt. Als nächstes erfolgt hier die Beschreibung der jeweiligen Felder: 1. Blau (Das bin ich!), 2. Orange (Wünsch dir was), 3. Grün (Das wollte ich schon immer mal wissen), 4. Gelb (Teilhabe) und 5. Rot (Positionierung).

Sofern die Kinder am Glücksrad drehen wollten und eine der oben genannten Farben getroffen haben, wurden von einer der drei durchführenden Personen die entsprechenden Fragen bzw. Aufgaben zu der jeweiligen Kategorie ausgesucht und gestellt. Die Fragen der jeweiligen Kategorie seien an dieser Stelle aufgeführt:

#### Das bin ich!

- Was sind deine 3 Lieblingshobbys?
- Wie viel Sprachen sprichst du?
- Welche Weihnachtsrituale / Frühstücksrituale hast du?
- Worüber ärgerst du dich?
- Sachen, die ich richtig gut kann
- Lieblingsessen
- Wünsche fürs neue Jahr
- Sachen, die ich mache, wenn ich nicht in der Schule oder im Hort bin
- Was magst du am Hort?
- Womit spiele ich zu hause am liebsten.
- Was kann ich überhaupt nicht leiden

#### Wünsch dir was

- Was würde sich der Hort vom Weihnachtsmann wünschen?
- Was sind deine Weihnachtswünsche für den Hort, damit der Hort besser sein kann?
- Welche 3 Sachen gibt es, die du im Hort im nächsten Jahr gerne machen möchtest?
- Welche Ausflüge würdest du mit dem Hort gern machen?
- Was wünschst du dir für die Zukunft?

#### Das wollte ich schon immer mal wissen/erzählen

- Zu welchen Themen möchtest du etwas wissen?
- Wenn du an Corona denkst...?
- Was bedeutet für dich Umweltzerstörung?
- An welche Situationen im Hort kannst du dich erinnern, die richtig toll waren?
- An welche Situationen im Hort kannst du dich erinnern, die dich richtig geärgert haben?

#### Teilhabe

- Weißt du was ein Kinderrat ist?
- Kannst du 3 Kinderrechte nennen?
- Wo willst du mitreden?
- Kannst du eine Regel im Hort nennen, die du gut findest?
- 1 Regel im Hort, die ich gut finde



- 1 Regel im Hort, die ich doof finde
- Wo seid ihr die Bestimmer\*innen und wo die Erzieher\*innen
- Wo ist es gut, dass die Erzieher\*innen mitbestimmen

#### Positionierung / Spiel

- Wie zufrieden bist du mit dem Essen?
- Wie zufrieden bist du mit den Regeln im Hort?
- Wie viele Geschwister hast du?
- Wie gerecht findest du..... ? (Schule, Regeln, Bestrafung, Noten...)

Die weiteren zwei durchführenden Personen bedienen die Schatzkiste und protokollierten den Vorgang im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung. Dabei wurden die Antworten der Kinder hinsichtlich der getroffenen Felder auf dem Glücksrad vorab sortiert, um eine spätere Auswertung zu vereinfachen. Nach dem die Kinder ihre Aufgaben und Antworten zu beiden Drehversuchen am Glücksrad erledigt hatten, konnten diese einmal in die vorbereitete Schatzkiste greifen.

#### 4.4 Traumhort

Die dritte Erhebungsmethode wurde "Einen Blick auf meinen Hort – Mein Traumhort" genannt. Dabei sollten folgende Grobziele erreicht werden:

1. Kinder entwickeln eine Perspektive, wie ihr Traumhort aussehen kann.
2. Kinder verbalisieren ihre Vorstellungen ihres Traumhortes.
3. Fachkräfte erhalten einen direkten Eindruck zur Perspektive der Kinder.

Für die Umsetzung der Datenerhebung wurde folgendes Material genutzt: 1. Lego-Bausteine oder Stifte und Papier und 2. ein fotofähiges Handy bzw. Tablet zur Dokumentation der Bauwerke. Zur Umsetzung der Datenerhebung wurden eine Reihe von Leitfragen erstellt.

Weitere Leitfragen waren:

- Was wünscht ihr euch?
  - Womit seid ihr zufrieden?
  - Womit seid ihr nicht zufrieden?
  - Wie soll der Innenbereich vom Hort aussehen?
  - Wie soll der Außenbereich vom Hort aussehen?
- Was braucht ihr?



- Raumgestaltung
- Möbel
- Spielecken
- Spielzeug
- Essen
- Räume für besondere Angebote?

Da die Umsetzung der Datenerhebung ebenfalls unter Corona-Pandemie Bedingungen erfolgte, wurden die Hortpädagog\*Innen selbst in die Erhebung zum Traumhort einbezogen. Dabei erhielten Sie eine ausgiebige Einweisung für die Bauphase, in der die Kinder ein Modell ihres Wunschhortes, mit Fokus auf den Innenbereich und die Außenanlagen, erstellten. Insgesamt sollten maximal vier Kinder pro Modell zusammenarbeiten. Dabei konnten Sie die zur Verfügung gestellten Legosteine oder Stifte und Papier nutzen. Weiter war es möglich, dass sich die Bauphase auch über mehrere Tage erstreckt. Mit dem Abschluss der Bauphase konnten die Kinder spielerisch das eigene Modell erkunden.

Zum Abschluss dieser Methode erfolgte die Erläuterung der Kinder in Bezug auf die eigenen Bauwerke. Hier wurden die Bauwerke fotografiert, da dies elementar für die Dokumentation und Nachvollziehbarkeit war. Die hier in den Fokus gerückten Leitfragen lauteten wie folgt:

- Beschreib(t) uns mal deinen/euren Hort?
  - Was ist neu?
  - Was gibt es immer noch?
  - Was gibt es nicht mehr?
  - Gibt es Regeln?
    - Welche Regeln gibt es?
    - Wer macht die Regeln?





# Kapitel 5

## Sozialraumprofile

Und was ich mir wünschen würde, dass der Hort einfach auch mal mehr Beachtung findet, weil ich finde der Hort, geht in allen... irgendwo immer unter, sei es jetzt Kifög oder sei es bei allen Belangen, geht der Hort immer doch irgendwo unter.“

(IP3, Absatz 148)



## 5 Sozialraumprofile

### 5.1 Statistische Perspektiven auf die Sozialräume

Die sozioökonomische Stadtentwicklung seit 1990 hat in Rostock zu einer tiefen und verfestigten Spaltung der städtischen Gesellschaft in den unterschiedlichen Wohnquartieren geführt, die sich anhand sozialer Indikatoren besonders deutlich in peripheren Großwohnsiedlungen (GWS) zeigt. Noch immer lebt knapp die Hälfte der Rostocker\*innen (rund 46%) in diesen Sozialräumen.

Diese wenigen Indikatoren zeigen, in welchem Maß die Aufwertung und anhaltenden Mietpreissteigerungen innenstädtischer Wohngebiete zu einer Verdrängung einkommensschwächerer Einwohner\*innen und zu einer starken Segregation<sup>2</sup> der peripheren GWS geführt haben. Die soziale Situation in den GWS ist somit gekennzeichnet durch erhöhte Armutserscheinungen, Kindeswohlgefährdungen, Konzentration sozialer Problemlagen und wenig Freizeitangebote für Kinder, sowie eine geringe Motivation zur Teilhabe im Sozialraum unter der Bevölkerung. Vor allem Kinder sind von Armuts-(Risiken) betroffen, 25% der unter 18-Jährigen leben in Bedarfsgemeinschaften.

Werfen wir einen Blick auf die Zahlen der Hilfen für junge Menschen sowie auf die der sozialpädagogischen Familienhilfe lässt sich eine Konzentration von sozialen Problemlagen bzw. ein Zusammenhang bei der Inanspruchnahme von Hilfen aus dem SGB VIII und dem Erhalt von Transferleistungen erkennen. So waren im Jahr 2021 587 Familien (1088 Kinder) auf sozialpädagogische Familienhilfe nach §31 SGB VIII angewiesen, davon erhielten 398 Familien Transferleistungen (vgl. S. 274, Hanse- und Universitätsstadt Rostock, 2023). Außerdem nahmen im Jahr 2021 1183 junge Menschen Hilfen und Beratungen nach §§ 27-30 und §§ 32-35a SGB VIII in Anspruch, davon erhielten 714 Transferleistungen (vgl. S. 272f. Hanse- und Universitätsstadt Rostock, 2023).

Die Hansestadt Rostock steht mit diesen Merkmalen exemplarisch für soziale Folgen der Stadtentwicklung in Ostdeutschland. Sie weist einen der höchsten Segregationsindizes in ganz Deutschland auf (vgl. S. 30 ff Helbig, Jähnen, 2018). Nach Jahren starken Bevölkerungsrückgangs und Überalterung ist in diesen Sozialräumen wieder eine positive Bevölkerungsentwicklung (Zuzüge, Geburten) zu erkennen. Neben der Gesamtperspektive

---

<sup>2</sup> Segregation beschreibt als räumliche Abbildung soziale Ungleichheit bezogen auf eine Gesellschaft und zeigt sich vor allem in Rostock als sozialräumliche Trennung verschiedener sozialen Gruppen, also auch inwiefern sich arme und reiche Menschen wohnräumlich trennen oder vermischen.



auf die Hansestadt Rostock ist ein dezidierter Blick auf die entsprechenden Sozialräume in Rostock mit Blick auf Stadtentwicklung, sozio-ökonomischen Strukturen sowie Demographie notwendig. Ziel ist es eine Spezifik der einzelnen Modellhorte des Projekts herausarbeiten zu können. Alle drei Modellhorte befinden sich dabei in einem anderen Sozialraum Rostocks, die nachfolgend analog zu den entsprechenden Horten zur Unterscheidung mit Buchstaben (A, B, C) versehen werden.

Der nordöstliche Sozialraum A besteht aus den drei Wohngebieten. 2 ältere Wohngebiete, erbaut in den 1930er Jahren mit Siedlungshäusern. Wir beziehen uns auf die Großwohnsiedlung im 3. Wohngebiet, welche zwischen 1983 und 1987 in der Großplattenbauweise errichtet wurde (vgl. S. 331-350, Statistische Nachrichten „Stadtgebiete 2021“, 2022). Das reine Wohngebiet ist durch sehr wenige öffentliche und kulturelle Einrichtungen gekennzeichnet, da zum Teil geplante Einrichtungen bis zur Wende nicht mehr fertig gestellt worden sind (vgl. S. 32 ff, Sozialatlas der Hansestadt Rostock).

Sozialraum A ist nach Sozialraum B das Wohngebiet in Rostock mit dem höchsten Verlust an Bewohner\*innen nach der Wende. Aufgrund des Einzuges vieler junger Familien nach der Baufertigstellung 1987 leben heute überdurchschnittlich viele Einwohner\*innen im Alter von 55 bis 65 Jahren im Stadtteil. Der Anteil von Menschen unter 15 Jahren betrug 2019 12,8%, davon verfügten 26,8% über eine internationale Migrationsbiographie. Insgesamt leben hier anteilig 14,6% der Menschen mit einer internationalen Migrationsbiographie (mit und ohne deutschen Pass). Sozialraum A hat mit 7,7% eine vergleichsweise hohe Arbeitslosenquote. Mit 493 alleinerziehenden Elternteilen (7,18% der Haushalte insgesamt im Stadtviertel) befindet er sich auf Platz 3 bezogen auf den Anteil der Alleinerziehenden an der Bevölkerung. Ebenso deutet die höchste Quote Geschiedener (11,57%) in dieser Großwohnsiedlungen auf Familienverhältnisse in prekären Lebenslagen hin.

Sozialraum B gehört zu den jüngsten Stadtvierteln im Nordwesten der Hansestadt Rostock, für das 1979 der Grundstein gelegt wurde.<sup>3</sup> Bis Ende 2003 verlor dieser Sozialraum mehr als die Hälfte der Einwohner\*innen und erlitt unter allen Stadtteilen Rostockst den größten

---

<sup>3</sup> Statistische Nachrichten „Stadtgebiete 2019“, Stadtgebiet D, [https://rathaus.rostock.de/de/rathaus/rostock\\_in\\_zahlen/veroeffentlichungen/statistische\\_nachrichten\\_stadtgebiete\\_2017/276424](https://rathaus.rostock.de/de/rathaus/rostock_in_zahlen/veroeffentlichungen/statistische_nachrichten_stadtgebiete_2017/276424)



Bevölkerungsverlust seit der Wende. Danach stabilisierte sich diese Entwicklung wieder.<sup>4</sup> Hier leben, bedingt durch den Zuzug junger Familien mit Kindern zu Beginn der 1980er Jahre, überdurchschnittlich viele 60- bis 70-jährige Einwohner\*innen. In Sozialraum B leben anteilig 16,4% der Menschen mit einer internationalen Migrationsbiographie (mit und ohne deutschen Pass). Mit Blick auf die weiteren Stadtbereiche, ist dies der zweithöchste Anteil innerhalb der Hansestadt. Dieser Sozialraum weist mit 9,4% die höchste Arbeitslosenquote von Rostock auf. Mit rund 523 Alleinerziehenden (6,95% der Haushalte insgesamt im Stadtviertel) verfügt Sozialraum B über den vierthöchsten Anteil an Alleinerziehenden. Ebenso deutet die zweithöchste Quote Geschiedener (10,53%) in dieser Großwohnsiedlungen auf Familienverhältnisse in prekären Lebenslagen hin.

Sozialraum C kann als Mischgebiet aus Eigenheimbauten, monolithischen Geschoßbauten und Plattenbauten charakterisiert werden. Er gehört wegen seiner zahlreichen Grünanlagen und seiner relativen Nähe zur Stadtmitte heute zu den bevorzugten Wohnstandorten der Stadt.<sup>5</sup> Sozialraum C ist mit 17 648 Personen der drittgrößte Stadtbereich Rostocks. Das Durchschnittsalter liegt bei 48,3 Jahren und damit 3,1 Jahre über dem Durchschnitt der Gesamtstadt. Überdurchschnittlich viele Einwohner\*innen von Sozialraum C sind 75 Jahre alt und älter. In dieser Altersgruppe leben hier bedeutend mehr Frauen als Männer. Der Anteil der Einwohner\*innen, die mehr als 20 Jahre an der jetzigen Adresse wohnen, ist hier überdurchschnittlich hoch.<sup>6</sup>

Hier leben anteilig 4% der Menschen mit einer internationalen Migrationsbiographie (mit und ohne deutschen Pass). Mit Blick auf die weiteren Stadtbereiche, liegt Sozialraum C damit unter den letzten vier Stadtbereichen. Der überdurchschnittliche Anteil vieler älterer Menschen als auch die hohe Wohndauer der Einwohner\*innen mögen u.a. dafür eine Ursache sein. Sozialraum C verfügt mit 3,6% über eine im Vergleich zu den Großwohnsiedlungen im Nordwesten und Nordosten niedrige Arbeitslosenquote. Mit rund 509 Alleinerziehenden (4,72% der Haushalte insgesamt im Stadtviertel) ist dieser Wert mit

---

4 Statistische Nachrichten 3. Quartal 2021 der Hanse- und Universitätsstadt Rostock, <https://rathaus.rostock.de/de/aemter/320131>

5 vgl. Sozialatlas der Hansestadt Rostock, [https://www.isd.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle\\_WSF/ISD/Forschung/Regionale\\_Forschung/Johann\\_Gerdes\\_-\\_Sozialatlas\\_HRO\\_-\\_2\\_-\\_Einleitung\\_-\\_Stadtteile.pdf](https://www.isd.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_WSF/ISD/Forschung/Regionale_Forschung/Johann_Gerdes_-_Sozialatlas_HRO_-_2_-_Einleitung_-_Stadtteile.pdf)

6 Statistische Nachrichten „Stadtbereiche 2019“, Stadtbereich H



Blick auf die oben benannten Großwohnsiedlungen Rostocks (zwischen 5,67% – 8,4%) vergleichsweise niedrig.

## 5.2 Perspektive aus den Interviews auf den Sozialraum

Die nun folgenden Inhalte sind das Ergebnis der Auswertung der zuvor genannten semistrukturierten Interviews mit verschiedenen Personen aus dem Stadtteil.

### 5.2.1 Sozialraum A

#### **Finanzielle Situation/Arbeitsmarktsituation**

Die Arbeitsmarktsituation in Stadtmitte wurde als „bunt gemischt“ beschrieben. Im Sozialraum gibt es viele Rentner\*innen, die nicht mit in die Statistiken einfließen. Darüber hinaus gibt es Arbeitssuchende und berufstätige Eltern. Ebenfalls wird die finanzielle Situation als „gemischt“ beschrieben. So gibt es Sozialhilfeempfänger\*innen und auch Akademiker\*Innen mit hohem Einkommen im Sozialraum.

#### **Bildungshintergrund**

Der Bildungshintergrund wird als „extrem durchmischt“ beschrieben. Dabei fallen jedoch die bildungsfernen Schichten nicht weiter ins Gewicht. Es gibt Akademiker\*innen und Personen, die im Handwerk tätig sind.

#### **Familiensituation**

Gesamtheitlich betrachtet leben viele Rentner\*innen im Sozialraum. Die familiäre Situation ist laut Aussagen der Interviewpartner\*innen sehr unterschiedlich. Es wohnen vorwiegend Familien mit mehr als einem Kind im Sozialraum. Viele Eltern sind getrennt lebend und leben in Form von Patchworkfamilien zusammen.

#### **Durchmischung Herkunftsregionen**

Grundsätzlich wird eine Durchmischung der Bevölkerung wahrgenommen. Diese prägt jedoch nicht das Gesamtbild des Stadtteils. Es leben viele ältere Personen im Sozialraum, die



hier schon das ganze Leben verbracht haben. Einige von ihnen haben eine eigene Migrationsbiografie bedingt durch die Auswirkungen des 2. Weltkrieges. (vgl. IP-20, Absatz 34) Bei den Kindern wird eine größere Diversität wahrgenommen. Die Kinder stammen laut Aussagen aus den folgenden Ländern: Griechenland, Russland, Kuba, Spanien, Kolumbien und Vietnam. (vgl. IP-15, Absatz 9)

### **Zuzug Menschen**

Familien mit eigener Migrations- oder Fluchterfahrung werden nach Aussagen der Interviewpartner\*innen grundsätzlich gut im Stadtteil aufgenommen. Im Jahr 2015 ergaben sich Unruhen in Bezug auf die Aufnahme von geflüchteten Menschen. Diese Unruhen konnte jedoch aufgearbeitet werden, so dass die Unterbringung im Sozialraum gut funktionierte. (vgl. IP-14, Absatz 21) Kinder mit Migrations- oder Fluchterfahrung werden nach Auffassung der Gesprächspartner\*innen im Hort von anderen Kindern sehr gut aufgenommen. Dabei haben es laut Aussagen der Teilnehmer\*innen Mädchen leichter schnellen Anschluss zu finden. (vgl. IP-16, Absatz 13) Zudem wurde geäußert, dass die Sprachbarriere sowohl im Umgang mit den Eltern als auch mit den Kindern anfangs ein Problem darstellen kann.

### **5.2.2 Sozialraum B**

#### **Finanzielle Situation/Arbeitsmarktsituation**

Der betrachtete Sozialraum wurde hinsichtlich der ökonomischen Situation seiner Bewohner\*innen als heterogen beschrieben. Dabei zeigt sich die ganze Spannweite von starker Armut bis hin zu ökonomisch sicheren "normalen" Verhältnissen. Zeitgleich wurden die Lebenserhaltungskosten als „vergleichsweise niedrig“ eingeschätzt. Die Menschen, die in diesem Stadtteile leben, weisen insgesamt einen hohen Leistungsbezug auf. Dies bedeutet, dass diese im Vergleich häufiger Transferleistungen beziehen. Weiter wurde erwähnt, dass Bewohner\*innen oft im Niedriglohnbereich arbeiten und trotz Erwerbsarbeit aufstocken müssen. Weiterhin ist der untersuchte Stadtteil bei den folgend genannten Indikatoren besonders auffällig: "von Leistungsbezug, Kindeswohlgefährdung, Wahlbeteiligung, [...], Alleinerziehende. Dann ist der Stadtbereich, bei uns in der Stadt mit der höchsten Punktzahl,



der tatsächlich noch mit Abstand zu allen anderen Stadtteilen, heraus sticht.“ (IP-5, Absatz 46)

### **Bildungshintergrund**

Der Stadtteil im Nordwesten wird hinsichtlich der Bildungsbiografie seiner Bewohner\*innen als heterogen beschrieben. Hier lässt sich die ganze Spannweite von niedrigen bis hohen Bildungsabschlüssen abbilden. Zudem wurde genannt, dass im Stadtteil ein beständiger Teil von Eltern und Kindern mit herausforderungsvollen Bildungsbiografien aufzufinden ist, welche teilweise aus psychischen Belastungen der Eltern hervorgehen. Abschließend wurde angemerkt, dass das Leistungsniveau in den Klassen niedriger ist im Vergleich zu anderen Stadtteilen. Dies begründet sich in der Tatsache, dass mehr Kinder einen erhöhten Förderbedarf haben.

### **Familiensituation**

Im Nordwesten leben viele alleinerziehende Elternteile, aber auch viele Familien, in denen beide Elternteile im gemeinsamen Haushalt leben. Hier gibt es laut Angaben Kleinfamilien bis hin zu vielen großen Patchworkfamilien. Es werden insgesamt, im Vergleich zu anderen Stadtteilen, viele Kinder im öffentlichen Raum wahrgenommen. Als relevant werden folgende Themen mit Blick auf die Familiensituation benannt: Trennung, Aufenthaltsbestimmungsrecht der Kinder, Kindeswohlgefährdung und Kinder in Wohngruppen.

### **Zuzug Menschen**

Der Stadtteil wurde als sehr divers beschrieben. Viele Menschen mit einer nationalen und internationalen Migrationsbiographie leben im Stadtteil. Hier wird geäußert, dass es verschiedene Perspektiven auf das Zusammenleben unterschiedlicher geographischer Herkünfte gibt (Binnenmigration und internationale Migration). Dies wurde einerseits als problemlos beschrieben, da u.a. das Stadtteilbegegnungszentrum als Ort des Kontaktes und Offenheit betrachtet wird.



Es lebt eine große syrische Community im Stadtteil, die sowohl viel Unterstützung als auch Ablehnung erfährt. Weiter wurde genannt, dass aktuell weniger offensichtlich rassistische Einstellungen gelebt werden. Hier wurde die Vermutung geäußert, dass ein Generationswechsel stattgefunden hat. Die früheren Akteure sind aus dem System raus und daher nicht mehr so präsent. Die neue Generation vertritt nicht so offensiv rassistische Ansichten. Die Lage sei ruhiger geworden. Es wird vermutet, dass dies ein dynamischer Prozess sei, welcher weniger sichtbar ist.

### 5.2.3 Sozialraum C

#### **Finanzielle Situation/Arbeitsmarktsituation**

Die Arbeitsmarktsituation in Stadtmitte wurde als „bunt gemischt“ beschrieben. Im Sozialraum gibt es viele Rentner\*innen, die nicht mit in die Statistiken einfließen. Darüber hinaus gibt es Arbeitssuchende und berufstätige Eltern. Ebenfalls wird die finanzielle Situation als „gemischt“ beschrieben. So gibt es Sozialhilfeempfänger\*innen und auch Akademiker\*innen mit hohem Einkommen im Sozialraum.

#### **Bildungshintergrund**

Der Bildungshintergrund wird als „extrem durchmischt“ beschrieben. Dabei fallen jedoch die bildungsfernen Schichten nicht weiter ins Gewicht. Es gibt Akademiker\*innen und Personen, die im Handwerk tätig sind.

#### **Familiensituation**

Gesamtheitlich betrachtet leben viele Rentner\*innen im Sozialraum. Die familiäre Situation ist laut Aussagen der Interviewpartner\*innen sehr unterschiedlich. Es wohnen vorwiegend Familien mit mehr als einem Kind im Sozialraum. Viele Eltern sind getrennt lebend und leben in Form von Patchworkfamilien zusammen.





### Durchmischung Herkunftsregionen

Grundsätzlich wird eine Durchmischung der Bevölkerung wahrgenommen. Diese prägt jedoch nicht das Gesamtbild des Stadtteils. Es leben viele ältere Personen im Sozialraum, die hier schon das ganze Leben verbracht haben. Einige von ihnen haben eine eigene Migrationsbiografie bedingt durch die Auswirkungen des 2. Weltkrieges. (vgl. IP-20, Absatz 34) Bei den Kindern wird eine größere Diversität wahrgenommen. Die Kinder stammen laut Aussagen aus den folgenden Ländern: Griechenland, Russland, Kuba, Spanien, Kolumbien und Vietnam. (vgl. IP-15, Absatz 9)

### Zuzug Menschen

Familien mit eigener Migrations- oder Fluchterfahrung werden nach Aussagen der Interviewpartner\*innen grundsätzlich gut im Stadtteil aufgenommen. Im Jahr 2015 ergaben sich Unruhen in Bezug auf die Aufnahme von geflüchteten Menschen. Diese Unruhen konnte jedoch aufgearbeitet werden, so dass die Unterbringung im Sozialraum gut funktionierte. (vgl. IP-14, Absatz 21) Kinder mit Migrations- oder Fluchterfahrung werden nach Auffassung der Gesprächspartner\*innen im Hort von anderen Kindern sehr gut aufgenommen. Dabei haben es laut Aussagen der Teilnehmer\*innen Mädchen leichter schnellen Anschluss zu finden. (vgl. IP-16, Absatz 13) Zudem wurde geäußert, dass die Sprachbarriere sowohl im Umgang mit den Eltern als auch mit den Kindern anfangs ein Problem darstellen kann.

#### 5.2.4 Relevante Themen & benannte Akteure

In Bezug auf relevante Themen in den Sozialräumen lassen sich folgende Bereiche skizzieren:

Sozialraum A	Sozialraum B	Sozialraum C
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vandalismus</li> <li>• Jugendliche im öffentlichen Raum</li> <li>• Ruf eines Problemviertels</li> <li>• Anzahl problembelasteter Familien</li> <li>• Schulmeidung</li> <li>• Drogen und Rauschmittel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vandalismus</li> <li>• Zunehmende Auseinandersetzungen mit Stichwaffen</li> <li>• Ruf eines Problemviertels</li> <li>• Anzahl problembelasteter Familien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Umgestaltung und Bebauung des Stadtteils</li> <li>• Zustand der Parkanlagen und Grünflächen</li> <li>• Renovierung von Kultur-einrichtungen</li> <li>• Verbundenheit zum Fußballverein F.C. Hansa Rostock und die damit in</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoher Segregationsindex</li> <li>• Verfestigung von generationsübergreifender Armut</li> <li>• Zu wenig außerschulische Angebote für Kinder und Jugendliche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ruhestörungen</li> <li>• Partys auf Spielplätzen</li> <li>• zu wenig verfügbare Räumlichkeiten für Träger bzw. Projektarbeit, Jugendliche möchte eigene, nicht betreute Räume für sich nutzen</li> <li>• Erreichbarkeit von Familien über Projekte</li> <li>• Hoher Segregationsindex</li> <li>• Verfestigung von generationsübergreifender Armut</li> </ul>	<p>Verbindung gebrachte rechtsextreme Szene</p>
---	---	---

In der Arbeit mit Kindern wurden folgende Akteure in den jeweiligen Sozialräumen benannt:

Sozialraum A	Sozialraum B	Sozialraum C
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stadtteilbegegnungszentren</li> <li>• Sportplätze</li> <li>• Wäldchen und Freiflächen</li> <li>• Jugendclub</li> <li>• Schule</li> <li>• Fußballvereine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stadtteilbegegnungszentren</li> <li>• Jugendclub</li> <li>• Bibliothek</li> <li>• Sport-AG in der Schule</li> <li>• Christliche Gemeinde</li> <li>• Schule</li> <li>• Präventionsprojekte</li> <li>• Verkehrserziehung der Polizei</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stadtteilbegegnungszentren</li> <li>• Schulsozialarbeit</li> <li>• Schule</li> <li>• Sportvereine</li> <li>• Musikschulen</li> <li>• Angebote der tiergestützten Therapie</li> </ul>



# Kapitel 6

## Lebenslagen Kinder

„Aktuell ist das noch der lebensweltbezogene Ansatz nach Prof. Dr. Norbert Huppertz, wobei wir immer sagen, so ein bisschen kindzentrierter Ansatz ist auch dabei, weil der lebensweltbezogene Ansatz sieht sehr die Gruppe im Blick aber wir sagen auch immer: wir sehen gerne das einzelne Kind als Individuum mit all seinen individuellen Stärken und ähm möchten das außer Blick nicht verlieren.“

(IP3, Absatz 40)



## 6 Lebenslagen Kinder

### Perspektive Leitfadeninterviews

#### 6.1 Freizeitverhalten und Nutzung von Medien

In der Gesamtheit aller drei Sozialräume wird das Verhalten der Kinder als sehr verschieden charakterisiert, d.h. Kinder begeistern sich für verschiedenste Aktivitäten unabhängig des Sozialraums. Das Spielverhalten der Grundschul Kinder ist geprägt von materiellen saisonalen Trends und variiert somit ständig. Wenn es das Wetter zulässt, halten sich die Kinder oft an öffentlichen Plätzen auf und spielen bzw. bewegen sich gerne draußen. Im freien Spiel oder um Freund\*innen zu treffen werden Hinterhöfe in häuslicher Umgebung, Konsumflächen bzw. Orte in der Nähe von Einkaufsmöglichkeiten frequentiert. Außerdem sind es öffentliche Spiel- und Sportplätze sowie die Stadtteilbegegnungszentren, die aufgesucht werden (vgl. IP-2, Absatz 93). Sportliche Freizeitaktivitäten sind sehr wichtig für die Kinder. Vor allem Fußball, gerade bei Jungen, nimmt einen sehr hohen Stellenwert ein (vgl. IP-4, Absatz 109). Dennoch wird durch Fachkräfte aus dem Sozialraum A beschrieben, dass der Bewegungsdrang bei Hortkindern abnimmt. Als Gründe für ein verändertes Freizeitverhalten bzw. eine Verringerung des Bewegungsdranges werden verschiedene Aspekte benannt. Bewegung im Freien wird zunehmend als unattraktiv angesehen und bietet vermeintlich wenig Abwechslung zu anderen (digitalen) Angeboten. Die Nutzung des öffentlichen Raums ist darüber hinaus natürlich auch saisonalen Schwankungen unterworfen, außerdem sind diese öffentlichen Orte auch ein Plätze für Konflikte unter den Kindern sowie mit Anwohner\*innen. In keinem der untersuchten Sozialräume wurden explizite Angsträume benannt, sondern eher die Wechselhaftigkeit der Orte betont. So können zuvor beliebte Treffpunkte bei Konflikten stets zu Angsträumen werden (vgl. IP-1, Absatz 131). Insgesamt werden die Kinder in allen Sozialräumen als kreativ und ideenreich beschrieben, die sich auch eigenverantwortlich beschäftigen und sich neben sportlichen Aktivitäten auch für Gesellschaftsspiele, für Musik und andere künstlerische Ausdrucksweisen interessieren. In Sozialraum C wird darüber hinaus noch das Spielen und Tauschen von Sammelkarten hervorgehoben.

Einen hohen Stellenwert werden offene und kostengünstige Angebote beigemessen. Als ein wesentlicher Aspekt bei der Bewertung des Freizeitverhaltens wurde somit die finanzielle Ausgangslage der Kinder benannt. Es ist die Annahme präsent, dass Kindern aus vermeintlich



finanziell stärkeren Elternhäusern mehr Angebote bereitgestellt werden. Hierbei kommt auch die wohnräumliche Trennung zum Tragen. So steht Kindern in Innenstadtnähe ein differenzierteres Freizeitangebot zur Verfügung. Der Bedarf an einer größeren Anzahl von kostenfreien Angeboten mit einem größeren Spektrum an Themen wird durch die Fachkräfte benannt. Hier wird die wesentliche Aufgabe der Institution Hort ersichtlich, soziale Benachteiligung abzubauen. Das Freizeitverhalten ist demnach auch an den sozialen Status der Eltern gekoppelt. Vermeintlich besser gestellte Eltern ermöglichen ihren Kindern häufiger die Teilnahme an externen kostenpflichtigen Angeboten. Hier heben sich die Aussagen der Fachkräfte aus Sozialraum C im Besonderen hervor. Hier wird angemerkt, dass Eltern mit dem Wunsch die Kinder zu fördern auch oft dazu beitragen, dass es zu einer Überforderung kommt und die Kinder in der wenigen Freizeit nicht mehr abschalten können. Gerade Kinder aus finanziell besser gestellten Haushalten nehmen so an einer Reihe von Angeboten und Aktivitäten teil, die zum Teil als zu viel eingeschätzt werden und dem Wunsch der Kinder nach einfach nur spielen bzw. freier Zeit, ohne Anforderungen, nicht gerecht wird.

### **Nutzung von Medien**

Kinder werden immer häufiger von digitalen Medien angesprochen, welche auf mehr und mehr Bereiche des Lebens zugreifen. Dies lässt sich auch in allen drei Sozialräumen beobachten. Es besteht insgesamt ein sehr großes Interesse an digitalen Medien bzw. besitzen diese eine riesige Anziehungskraft für Kinder. Neben dem Hören von Musik, dem Konsum von Videos und Gaming, sind vor allem soziale Medien präsent bei Kindern im Hort. Alle Fachkräfte beschreiben, dass bereits viele – auch bereits sehr junge Kinder – ein eigenes Smartphone oder digitales Endgerät besitzen oder mindestens Zugang zu den Geräten der Eltern besitzen. Das Einstiegsalter sinkt und der Umgang mit den Geräten bzw. der Konsum von Medieninhalten erfolgt teilweise unbegleitet und ungefiltert (vgl. IP-1, Absatz 128), sodass auch nicht altersgerechte Inhalte, wie bspw. sexistische oder rassistische Musik sowie gewaltaffine oder pornographische Spiele und Videos konsumiert werden (vgl. IP-16, Absatz 29). Grundsätzlich wird der Eindruck formuliert, dass im Zuge der Corona-Pandemie der Medienkonsum noch einmal gestiegen ist. Als positive und unterstützende Effekte wird angegeben, dass digitale Medien dazu animieren viele Sachen nachzuahmen, was bezogen auf Basteln, Handarbeiten, Erkundungstouren und Experimente einen wahrnehmbaren Mehrwert ausmacht. Zusätzlich wird die niedrighschwellige Möglichkeit sich mit Freund\*innen



zu verabreden als positiv hervorgehoben. Als negativ und monoton werden durch die Fachkräfte der einzelnen Sozialräume verschiedene Aspekte angesprochen. Allen ist die Sorge vor sozialem Rückzug der Kinder präsent und die damit befürchteten Folgen, dass aufgrund von zu hohem Medienkonsum, sich die Kinder stärker isolieren und dies somit zu einer Verringerung ihrer sozialen Kompetenzen und Begeisterungsfähigkeit für analoge Sachen führt (vgl. IP-4, Absatz 113). Im Sozialraum B werden darüber hinaus auch Vorfälle von Cybermobbing angeführt.

Mit dem Blick darauf, wie Fachkräfte adäquat auf den Bedarf der Kinder an digitalen Medien in ihren Einrichtungen eingehen können, gibt es verschiedene Ansätze. Grundlegend dürfen die Kinder private Smartphones oder digitale Endgeräte in der Schule oder im Hort nicht aktiv benutzen. Gleichzeitig wissen die Fachkräfte von der heimlichen und verdeckten Nutzung. Es wird beschrieben, dass im Hort zumeist kulanter mit etwaigen Regelverstößen umgegangen wird bzw. Zeitbegrenzungen eingeführt werden. Wenn gleich über die Handhabung bei nicht altersgerechter Musik, Videos oder Spiele in der pädagogischen Praxis Einigkeit darüber besteht, dass sofortiges Handeln notwendig ist, um den Schutzauftrag für alle anderen Kinder wahrzunehmen, so wird vor allem in Sozialraum B auf die Schwierigkeit hingewiesen, dass ein Großteil der Kinder Apps, wie Whats App oder Instagram nutzen, welche rechtlich erst ab 13 bzw. 16 Jahren genutzt werden dürfen. Hier wird festgestellt, dass es einigen Fachkräften unangenehm ist, die Kinder immer wieder darauf hinzuweisen. Zum einen haben diese Apps eine gesetzliche Altersbeschränkung und sollen von Seiten der Schule und von Seiten des Trägers nicht genutzt werden. Auf der anderen Seite wurden Messenger und andere soziale Medien im Zuge der Kontaktvermeidung während der COVID-19 Pandemie ein zunehmend wichtigerer Bestandteil im Alltagsleben der Kinder, um soziale Beziehungen zu pflegen und regelmäßigen Kontakt zu ihren Freund\*innen herzustellen.

Auf Grundlage dieses Aspekts wird die Umsetzung von Verboten bzgl. der genannten Apps als herausforderungsvoll beschrieben. Darüber hinaus stellen sich alle Fachkräfte die Frage, wie die Mediennutzung durch die Erwachsenen sinnvoll begleitet werden kann. Eine Schwierigkeit wird dabei in der unterschiedlichen Handhabung von Fachkräften und Eltern gesehen. Es wird häufig die Wahrnehmung geschildert, dass viele Eltern selbst nicht die Mediennutzung ihrer Kinder nach altersgerechten Parametern filtern und somit ein wenig ausgeprägtes Problembewusstsein an den Tag legen. Hier wird wenig Spielraum durch die Fachkräfte gesehen, außer die Regeln der jeweiligen Einrichtungen zur Mediennutzung den



Eltern noch transparenter zu machen. Darüber hinaus werden präventive Projekte im Hort als hilfreich erachtet, indem mittels bestimmter Projekte die Vermittlung von Medienkompetenz im Fokus steht und die Kinder fit gemacht werden für die Chancen und Gefahren von Medien.

## 6.2 Einstellungsentwicklung bei Kindern

Kinder werden in ihren Einstellungen über das direkte soziale Umfeld, also von den Eltern, durch die Medien, in der Schule, von Freund\*innen oder weiteren Sozialpartner\*innen, aber auch durch den gesellschaftlichen Einfluss geprägt. Dieser Einfluss ist auch als gesellschaftliche Einbettung der Individuen zu verstehen. Er bildet als sozialer Kontext den Rahmen dafür, welche Erfahrungsmöglichkeiten junge Menschen machen. Außerdem beeinflusst dieser Rahmen grundlegend die Auswahl der Informationen, aus welchen sich Kinder die Welt konstruieren. Bezogen auf soziale Vielfalt zeigt sich, dass sich Menschen nicht neutral begegnen. Jeder Mensch ist nicht nur individuell verschieden, sondern wird auch anhand der Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen und jeweiligen kulturellen Wertesystemen betrachtet. Die verschiedenen Merkmale von Menschen stehen dabei jedoch nicht gleichberechtigt nebeneinander. Sie werden bewertet und stützen so auch gesellschaftliche Hierarchien (vgl. S.1, Wagner, 2017). Eben diese Bewertungen sind pauschale Urteile, die positiv oder negativ, auf Verallgemeinerungen und stereotype Zuschreibungen beruhen und historisch überliefert sind. Solche stereotypen Zuschreibungen sind ein fester Bestandteil des Wertesystems der Mehrheitsgesellschaft<sup>7</sup>. Für die Individuen ist es mittels der Zuschreibungen möglich sich zu orientieren, Sicherheit zu erlangen, sich von anderen vermeintlichen Gruppen abzugrenzen und die eigene Position durch Abwertung der anderen zu stärken.

Kinder eignen sich schon sehr früh diese Schubladen sowie die Vorurteile von ihren Eltern und Bezugspersonen als Dispositionen für Vorurteile (Vor-Vorurteile) an, indem sie das aufnehmen, was ihre Bezugspersonen sagen, tun oder auch unterlassen (vgl. S.6, Proschek, 2016). *„Welche Merkmale von Menschen als positiv und erstrebenswert gelten und welche als negativ und abzulehnen sind, erfahren Kinder zunächst von ihren Bezugspersonen, die*

---

<sup>7</sup> Derjenige Teil einer Gesellschaft, der aufgrund des größten Anteils an der Gesamtbevölkerung, Normen definiert und repräsentiert.



damit ihre Wertvorstellungen und ihre Identität als Familie zum Ausdruck bringen“ (S.87, Wagner, 2017). Kindliche Äußerungen vermitteln die kindliche Vorstellung von Normalität und Abweichung. Die gesellschaftliche Realität, als hierarchisches Gerüst des Zusammenlebens, in der Vielfalt nach wie vor nicht wertfrei wahrgenommen wird, in der kollektive Gruppen erdacht und mit gewissen Eigenschaften und Fähigkeiten in Bezug gesetzt werden, macht es ihnen vor (vgl. S.4 Ali-Tani, 2017). Kinder werden dadurch unbewusst auch zu Trägern gesellschaftlicher Deutungen und Vorstellungen über andere Menschen und über sich selbst. Kinder nehmen Bezug zur gesellschaftlichen Realität über die Selbstbilder und ihren Vorstellungen von soziokultureller Diversität.

Diese früh erlernten Zuschreibungen gewisser Eigenschaften aufgrund bestimmter Merkmale sind schwer wieder abzulegen, auch wenn sie sich als falsch erweisen. Das Infragestellen und ggf. Ablegen dieser Prägungen bedeutet auch, sich selbst in Frage zu stellen (vgl. S.4, Proschek, 2016). Denn die mit den stereotypen Zuschreibungen transportierten Informationen bzw. das multiplizierte Wissen sind wichtige Bestandteile für die Moralentwicklung und die Identitätsbildung junger Menschen. Darüber hinaus findet so eine Verortung in der „vorherrschenden Dominanzkultur“ (S.2, Wagner, 2017) in der Lebenswelt der Kinder statt. „Kinder lernen im Alltag sehr schnell, was in ihrer Lebenswelt „normal“ (ebd.) ist. Dazu gehört zum Beispiel weiß, gesund, deutschsprachig zu sein, einen Papa und eine Mama zu haben, usw.“ (S.6, Proschek, 2016). Wie sich diese Verortung ausprägt ist abhängig davon zu welcher Gruppe sich die Kinder zählen bzw. zu welcher Gruppe sie gezählt werden und welchen Umgang sie in ihrer Lebenswelt kennenlernen und erfahren (vgl. S.87, Wagner, 2017). Ob Kinder ein positives Selbstbild aufbauen oder dabei vor Herausforderungen stehen, ist abhängig von positiven Bewertungen bzw. inwieweit die eigene Gruppe diskriminiert und marginalisiert wird.

„Trotz zahlreicher eindeutiger Studienergebnisse hält sich weiterhin hartnäckig die Annahme, dass Kinder zumindest im Kindergartenalter, ihren Alltag egalitär und farbignorant, völlig frei von Vorurteilen und diskriminierenden Handlungen bestreiten“ (S.35, Fajembola, Nimindé-Dundadengar, 2021). Das heißt, obwohl Kindern nachgesagt wird sie würden nicht diskriminieren, finden täglich Ausgrenzungen und Abwertungen auf der Grundlage bestimmter Merkmale und Verhaltensweisen statt. „Führt man sich die gesellschaftliche Realität vor Augen (...), so spiegeln Äußerungen der Kinder dieses System der Ungleichheit





*oftmals wieder (...)*“ (S.4, Ali-Tani, 2017). Wahrgenommene Unterschiede und dementsprechende Einstellungen sind auch deutlich im Umgang bzw. im Verhalten der Kinder im Hort zu spüren und stehen als Zeichen dafür, wann Kinder soziale Machtstrukturen erkennen und nutzen (vgl. S.35, Fajembola, Nimindé-Dundadengar, 2021).

### 6.3 entwicklungspsychologische Aspekte

Die hier angeführten Aussagen beziehen sich thematisch auf die Wahrnehmung und Interaktion von und mit sozialer Vielfalt. Aus entwicklungspsychologischer Sicht werden, wie bereits in 6.2 dargelegt, Dispositionen für eine Vorurteilsbildung schon in der frühen Kindheit gelegt. Über Eigengruppenpräferenzen und kategoriale Differenzierungen orientieren sich bereits Kleinkinder in einer Welt, indem sie sich auf Unterschiede beziehen. Dies ist ein wichtiger und unproblematischer Prozess. Er dient dazu, unsere komplexe Welt zu ordnen und dadurch zugänglicher zu machen und vermitteln das Gefühl von sozialer Zugehörigkeit. Ab dem Moment, wo eine Bezugnahme auf äußerliche Merkmale von Seiten der Kinder zu hierarchischen Denkmustern führt, klingen Vor-Vorurteile an. So stellten Wissenschaftler\*innen aus den USA in Vorschulen fest, dass die Differenzlinie Hautfarbe, Sprache, Geschlecht oder die vermeintliche Herkunft vor allem in Situationen benutzt wurden, in denen es um die Aufteilung von Ressourcen, die Besetzung von Räumen oder die Teilhabe an Spielmomenten ging (vgl. S.5, Proschek, 2016).

Bei der Wahrnehmung von sozialer Vielfalt spielen natürlich nicht nur die gesellschaftlichen Aspekte eine Rolle, so müssen wir auch einen Blick auf die Entwicklung von jungen Menschen, als einen kontinuierlichen, interaktiven und kumulativen Prozess, richten. Dabei ist der Zuwachs an organischen Fähigkeiten wie dem Erlernen von Laufen, Sprechen oder rationalem Denken ebenso wichtig, wie die bereits genannte kategoriale Differenzierung. Also alle Prozesse, die unter körperliche, kognitive, soziale und emotionale Entwicklung fallen. Das Verständnis von ethnischen und kulturellen Unterschieden sowie die Entwicklung von Vorurteilen sind beeinflusst von Entwicklungsschritten und Veränderungen in jedem dieser Bereiche.



Im deutschsprachigen Raum existieren bislang keine breit angelegten Untersuchungen zu der Ausprägung bzw. Entwicklung der Wahrnehmung von Vielfaltsmerkmalen. Alle Fakten sind im nicht deutschsprachigen Raum erhoben worden. Zu jedem Merkmal gibt es diejenigen Kinder, die es betrifft bzw. zu deren Identität es gehört und die Kinder, welche die Merkmale bei anderen Kindern kennen lernen. Wir beziehen uns hier auf eine Auswahl entwicklungspsychologischer Aspekte von verschiedenen Vielfaltsmerkmalen.

### **0-3 Jahre**

- Kinder beginnen ab neun Monaten unterschiedliche Hautfarben wahrzunehmen (vgl. S.89, Wagner, 2017).
- Bereits mit zwei Jahren beginnen Kinder, sich und andere insbesondere anhand körperlicher Merkmale wie der Hautfarbe, der Haarfarbe oder der Anatomie zu definieren und nach ihrem Geschlecht zuzuordnen (vgl. S.15 Ali-Tani, 2017).
- Drei-jährige Kinder haben ein Bewusstsein, dass sich Menschen nach Hautfarbe und Haarstruktur unterscheiden (vgl. S.89ff, Wagner, 2017).
- Studien aus dem des CRAB (Culturally Relevant Anti Bias) -Projekt von 1991 zeigen jedoch, dass bereits Kinder im Kindergartenalter körperliche und soziale Unterschiede bemerken. Dies bezieht sich auf die Familienkonstellation, Hautfarbe, Herkunft, Sprache, körperliche Gesundheit, den sozialen Status einer Familie und das Geschlecht. Kinder haben oft eine ganz eindeutige Vorstellung davon, was eine normale Familie ist, wie sich Jungen verhalten und wie Mädchen aussehen sollen (vgl. S.6, Proschek, 2016).

### **ab 3 Jahre**

- Mit drei Jahren verfügen Kinder über ein Bewusstsein ihrer geschlechtlichen Identität und wissen welche Erwartungen das Umfeld mit ihrem Geschlecht verbindet.
- Kinder unterscheiden zwischen arm und reich als erste Vorstellungen von sozioökonomischen Gruppenzugehörigkeiten.
- Das bloße Interagieren der Kinder in heterogenen Gruppen in denen Kinder unterschiedliche äußere Merkmale aufwiesen, ändert alleine nichts an den Vorurteilen der Drei- bis Fünf-Jährigen Kinder (vgl. S.90, Wagner, 2017).



- Gesellschaftlich relevante Vielfaltsmerkmale ab dem Kitaalter sind die kulturelle bzw. ethnische Herkunft, die soziale Herkunft, das Geschlecht bzw. Gender und die psychischen bzw. physischen Fähigkeiten. Außerdem sind das Alter, die Religionszugehörigkeit sowie ab dem Grundschulalter die sexuelle Orientierung von Bedeutung (vgl. S.4, Ali-Tani, 2017).

### **Ab 6 Jahren**

- Kinder zwischen fünf und acht Jahren zeigen Vorurteile und deutliche Abgrenzungen gegenüber Kindern des jeweiligen anderen Geschlechts.
- Sieben- bis Neun-Jährige begreifen, dass vieles gleich bleibt auch wenn sich die äußeren Erscheinungsformen verändern. Sie verstehen ihre Gruppenzugehörigkeit als zentralen Teil ihrer Identität und grenzen sich damit von anderen ab, berücksichtigen dabei mehr als ein Merkmal und ordnen sich somit in mehrere Kategorien ein (Familie, Stadt, Staat, Religion, ethnische Kultur).
- Neun- bis Zwölf-jährige Kinder entwickeln ein Verständnis von der Welt und gehen ihrem Interesse an Zeitgeschehen, Herkunft, Geographie und vergangenen Dingen nach. Emotional verstehen sie Scham und Stolz und können relevante Aspekte darüber verbalisieren (vgl. S. 8, York, 2003).
- Außerdem entwickeln sie in dieser Lebensphase Empathie, können sich also in andere Menschen hineinversetzen und zeigen, dass sie kulturelle und politische Werte erkennen. Kinder in diesem Alter verstehen Rassismus, können verschiedene Perspektiven (Minder- und Mehrheiten) vergleichen und sich einsetzen, um mit anderen gemeinsam aktiv zu werden.
- Nach dem zehnten Lebensjahr bleiben die Haltungen gegenüber ethnischen Merkmalen tendenziell unverändert, außer das Kind erlebt etwas, das sein Leben entscheidend verändert. Die Forschung zeigt deutlich, ohne bewusstes Eingreifen werden sich Fehlinformationen und Verzerrungen nicht verändern (vgl. S.10-11, ebd.).

### **Entwicklungspsychologische Voraussetzungen für politisches Denken und Handeln**

Politische Handlungen sind planmäßige und absichtliche Handlungen, um den sozialen und politischen Raum zu beeinflussen. Die geistige und politische Bewusstheit sowie die Erwartung der Wirksamkeit des eigenen Handelns, werden als Bedingung bezeichnet. Kinder



im Grundschulalter bringen diese Eigenschaften mit. Doch wie erlangen Kinder diese grundlegenden Kompetenzen?

Es bedarf verschiedener Kompetenzen, die zum Teil bereits im Säuglings- und Kleinkindalter angelegt werden. Dazu zählt die „Selbstwirksamkeit“, die auf der Möglichkeit für Eigeninitiative im Säuglingsalter beruht. Außerdem die Entwicklungsphase „Autonomie vs. Scham und Zweifel“, im Alter zwischen zwei und drei Jahren möchten Kinder Dinge selbst entscheiden, erleben jedoch die Begrenzung von außen und innen und schaffen es noch nicht beide Perspektiven zu vereinen. Darüber hinaus entsteht in dieser Lebensspanne (Ende des zweiten Lebensjahres – Beginn dritten Lebensjahres) das Normbewusstsein. Kinder verstehen nun besser soziale Normen und welche Vorteile es hat diese zu kennen und zu befolgen. So streben die Kinder soziale Anerkennung und Gruppenzugehörigkeit über das Wissen, die Einhaltung und das Verteidigen der Regeln gegenüber Dritten an. In vertrauten Umfeldern zeigt sich dann auch, dass Kinder aktiv Einfluss auf die Ausgestaltung von Regeln ausüben möchten. Die zunehmende Autonomieentwicklung des Kindes und ihre Bedeutung für ein positives Selbstkonzept ist bedeutsam in dieser Phase.

Zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr kommt eine wesentliche Entwicklung zum Tragen, die „sprachliche Limitation“ wird zunehmend kleiner, sodass die Kinder abstraktere Begriffe benutzen können. Jenes kommt nur zum Wirken, wenn das Umfeld über solche Dinge, wie z.B. Demokratie, spricht. In der gleichen Zeit spielt auch die „Theorie of Mind“ eine zentrale Rolle bei der Entwicklung politischer Bewusstheit. Kinder lernen und verstehen diesem Konzept zufolge, dass jeder Mensch verschiedene Gefühle, Bedürfnisse und Erkenntnisse besitzt und somit dadurch die Grundlage für einen Perspektivwechsel erlangen. Außerdem zeigen bei Kindern im Grundschulalter eine weitere wichtige Phase, Kinder können und wollen auch schon ohne Erwachsene Gruppenentscheidungen treffen. Dies zeigt sich am großen Interesse an Regelspielen bzw. dem Aushandeln zwischen verschiedenen Vorstellungen über angemessene Regeln bzw. den oder die Bestimmer\*in. Es blühen die Tauschgeschäfte und Verhandlungen untereinander werden immer wichtiger. Was ist fair oder unfair? Wie sich Gruppeninteraktionen gestalten, ob nun autoritäre Führung oder Konsens angestrebt wird, hängt sehr stark von der Zusammensetzung der Gruppen, dem



spezifischen Setting und den jeweiligen Vorerfahrungen der einzelnen Kinder ab (vgl. S11 ff, Pauen, Gröll, 2/2021).

#### 6.4 Verhalten der Kinder untereinander

Die nun folgenden Inhalte sind das Ergebnis der Auswertung der semistrukturierten Interviews mit verschiedenen Personen aus den Sozialräumen. Das Verhalten der Kinder untereinander wird in allen Horten von den Interviewpartner\*innen in einer differenzierten und breiten Spannweite beschrieben. So wird das Verhalten der Kinder untereinander bezogen auf den Hort insgesamt als zugewandt und freundschaftlich beschrieben. Dies umfasst laut den Fachkräften einen bedachten, friedlichen Umgang miteinander und das Zusammenspielen in altersübergreifenden Gruppen sowie die wertschätzende und interessierte Aufnahme neuer Kinder in die Gemeinschaft. Es besteht der Eindruck, dass durch die hohe Anzahl der Kinder in den Horten, auch jedes Kind mindestens über eine Gruppenkonstellation verfügt, in der es sich konfliktfrei und in freundschaftlichen Beziehungen bewegen kann. Als Gründe dafür werden die offene Struktur, die räumliche Bewegungsfreiheit und die konstanten Beziehungen der Kinder untereinander angeführt (vgl. IP-2, Absatz 103). Gleichzeitig berichten die Interviewpartner\*innen aller Sozialräume auch von einem teilweise recht rauen spielerischen Umgang, bei dem viel ausgetestet wird und die Frustrationstoleranz gering ist. Manche Kinder werden in Konfliktsituationen schnell körperlich und verbal ausfällig, auch den Pädagog\*innen gegenüber (vgl. IP-8, Absatz 22). Sozialraum B führt hierzu den (Schul-) Hof als ambivalenten Ort an, der aufgrund der Größe sowohl konfliktkompensierend als auch -verstärkend wirkt. Viele Kinder haben einen hohen Bewegungsdrang, eine geringe Konzentrationsspanne und mitunter Probleme Impulse zu regulieren, sodass es zu Streit untereinander kommt. Einige Kindern fällt es schwer Konflikte eigenständig zu lösen sowie Inhalte und entsprechende Emotionen verbal auszudrücken. Anderen Kindern fällt es leichter Probleme zu verbalisieren. Gleichzeitig zeigen einige Kinder auch konfliktvermeidendes Verhalten (vgl. IP-15, Absatz 91). Konflikte an sich werden von den Fachkräften als normale kindliche Beziehungsdynamiken bewertet, in denen die Kinder notwendige Sozialkompetenzen entwickeln.

Können Konflikte gar nicht untereinander gelöst werden, greifen die Pädagog\*innen ein und vermitteln den Kindern (erneut) die Regeln des gemeinsamen Umgangs. Die Fachkräfte



bieten dabei Unterstützung bei Streitigkeiten an und appellieren an die Absprachen im Umgang mit Konflikten (vgl. IP-22, Absatz 36). Als Gründe für Konflikte werden hier z.B. die Art des Spielens, das Teilen von Spielgeräten oder bereits aus der Schule mit in den Hort getragene Konflikte genannt. Viele Konflikte werden dann körperlich und mit grenzwertiger Wortwahl ausgetragen und sind laut Aussagen auch stark von der jeweiligen Persönlichkeit des Kindes abhängig. Als Gründe für die Art und Weise der ausgetragenen Konflikte werden verschiedene Aspekte angeführt. Ein bei allen Sozialräumen genannter Grund ist die Prägung durch das Elternhaus und das weitere soziale Umfeld, sodass die Kinder als Abbild ihrer Erfahrungen beschrieben werden (vgl. IP-5, Absatz 36).

In Sozialraum A und B deuten Aussagen auf relativ viele Kinder im Stadtteil mit emotional sozialen Auffälligkeiten bzw. Förderbedarfen hin (vgl. IP-4, Absatz 153). Emotionale und soziale Entwicklungsproblematiken zeigen sich in der Schwierigkeit an Gruppenprozessen konstruktiv teilzunehmen bzw. ein produktiver Teil einer Gruppe zu sein. Diese Auffälligkeiten äußern sich auch in impulsiven, hyperaktiven und unsicheren bzw. ängstlichen Verhaltensweisen, bis hin zu sozialen Wahrnehmungsstörungen, temporären oder dauerhaften psychischen Erkrankungen (vgl. IP-4, Absatz 157). So gibt es in den beiden Sozialräumen laut Aussagen der Fachkräfte viele Kinder, die emotional nicht stabil sind, sich in ärztlicher Behandlung befinden und Medikamente erhalten. Dabei wird auch erneut die These vertreten, dass sich die prekären Lebensverhältnisse der Familien sowie die problematischen Verhaltensweisen, wie verbale, körperliche und emotionale Gewalt, auch im Verhalten und im Umgang der Kinder untereinander widerspiegelt.<sup>8</sup>

Bezogen auf Kinder mit einer internationalen Migrationsbiographie werden unterschiedliche Beobachtungen beschrieben. Einerseits wird kein großer Unterschied im Umgang miteinander beschrieben. Andererseits wird von einer erhöhten Eskalation in Konfliktsituationen gesprochen. Zusätzlich führen die Interviewpartner\*innen aus Sozialraum B die Auflösung einer Förderschule als neuen Moment für eine aggressive Dynamik unter den Kindern an. Kinder mit unterschiedlichen sozialpädagogischen Bedarfen sind nun gemeinsam in einer für sie zum Teil ungewohnten Gruppenkonstellation bzw. Betreuungsschlüssel. Als herausfordernd werden in Sozialraum B die sozialpädagogischen

---

<sup>8</sup> Hier zeigt sich in Ansätzen Klassismus, d.h. die Abwertung von Menschen, die als arm betrachtet werden. Denn diese Menschen, hier Eltern, erziehen ihre Kinder nicht bzw. nicht gut, sodass es zu problematischen Verhaltensweisen kommt. Es wird ökonomische Armut mit sozialen Problemen verbunden. (Anmerkung der Autor\*innen)



Interventionen bspw. im Zuge der gemeinsamen Erarbeitung von Vereinbarungen beschrieben. Die Reichweite und Dauer der Einhaltung von Regeln und Absprachen werden als begrenzt beschrieben. Wenngleich die Beziehung der Kinder zum Fachpersonal in allen Sozialräumen als überwiegend gut bezeichnet wird, fordert die Arbeit mit Kindern, die Verhaltensauffälligkeiten zeigen viel von den Fachkräften. Kinderpsycholog\*innen und Ärzt\*innen werden teilweise zur Hilfe herangezogen. Im Umgang mit sozial-emotionalen Verhaltensauffälligkeiten wird darüber hinaus die Elternarbeit als sehr bedeutsam hervorgehoben. Es werden Eltern und Erziehungsberechtigte beschrieben, die sich selbstständig bei Verhaltensauffälligkeiten ihrer Kinder proaktiv mit den Pädagog\*innen, Kinderpsycholog\*innen sowie dem Amt für Jugend, Soziales und Migration Kontakt aufnehmen. Ebenso wird die Elternarbeit bei dieser Thematik auch als herausforderungsvoll beschrieben, wenn Eltern und Erziehungsberechtigte andere Wahrnehmungen und Beobachtungen ihrer Kinder haben und dies zum Anlass nehmen nicht mit den Pädagog\*innen hierzu in den Austausch zu gehen. Als übergeordnetes Ziel der Interviewpartner\*innen aus allen Sozialräumen wird beschrieben, dass die Kinder einen eigenen Umgang mit Konfliktsituationen lernen, weswegen sich die Betreuer\*innen mitunter zurückhalten und nicht immer direkt einmischen.

### **Ausgrenzendes Verhalten**

Auch in Bezug auf die Wahrnehmung des Umgangs mit Diskriminierung und Ausgrenzung sind sehr unterschiedliche Aussagen getätigt worden. Bewusstes ausgrenzendes Verhalten aufgrund von Differenzlinien, wie der ökonomische oder geographische Hintergrund, wird wenig bis gar nicht wahrgenommen. In allen Sozialräumen wird angeführt, dass es bezogen auf Verhaltensauffälligkeiten, wie emotionale und soziale Entwicklungsproblematiken zu Ausgrenzung kommt. Hier werden zwei Effekte beobachtet, die Selbst- und die Fremdausgrenzung. So werden Kinder aufgrund eines als problematisch erachteten Verhaltens von anderen Kindern gemieden. Gleichzeitig berichten die Fachkräfte auch, dass Kinder auf Grund eines gering ausgeprägten Selbstbewusstseins und fehlender Selbstwirksamkeit in Gruppenprozessen sich selbst ausgrenzen bzw. sich aus der Gemeinschaft zurückziehen. In Sozialraum C kommt es darüber hinaus auch vor, dass Eltern die Ausgrenzung von unerwünschten Kontakten vorgeben, weil der vermutete schlechte Einfluss nicht erwünscht ist. In Sozialraum B wird zudem beschrieben, dass Kinder, die neu in



der Einrichtung bzw. der Gruppe sind, mitunter schwer Anschluss zu finden. Die Kinder werden jedoch im Zuge von bewussten Initiierungen von Seiten der pädagogischen Fachkräfte als offen beschrieben. In Sozialraum C wird darüber hinaus noch weiter genannt, dass Ausgrenzung passiert, aber nicht extrem und eher selten. Wenn dies auftritt, dann werden Kinder aufgrund optischer Abweichungen vom allgemein anerkannten Normvorstellungen oder aufgrund von Förderbedarfen oder sprachlichen Problemen ausgegrenzt. Also es trifft die Kinder, denen die Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft abgesprochen wird oder die vom äußerlichen „Idealbild“ abweichen. Dies kommt bei Übergewicht oder einer vermuteten nicht deutschen Herkunft vor. Laut Aussagen handelt es sich dabei nicht um ein böswilliges Verhalten. Als Ursachen für ausgrenzendes und diskriminierendes Verhalten werden Einflüsse von Erwachsenen, fehlende Erfahrungen der Kinder, fehlende passende Bildungsangebote und wenig Aufklärung bei Vorfällen in der Institution genannt. Weiter werden familiäre ökonomische Hintergründe als Grund für Ausgrenzung im Hort gesehen. Darüber hinaus betonen die Pädagog\*innen der Horte Gleichheit vor zu leben und unter den Kindern keine Unterschiede zu machen. Wenn ein Kind offensichtlich ausgegrenzt wird, dann mischen sich die Pädagog\*innen ein und nehmen sich dem Kind an und klären die Situation auf (vgl. IP-19, Absatz 71).

### **Unterschied Schule – Hort**

Die Schule wird als Ort der Anspannung, Anpassung und der Anstrengung beschrieben. Leistungen müssen erbracht werden. Die Kinder werden am Vormittag in der Schule im eigenen Verhalten als auch im Umgang miteinander als nervöser und unruhiger beschrieben. Der Hort wird im Gegensatz dazu als Ort der Entspannung, des Spiels, insgesamt der Freizeit und des Ausgleichs von der Schule beschrieben. Im Hort können die Kinder freier spielen als in der Schule (vgl. IP-10, Absatz 93). Es werden schlicht weniger Anforderungen an sie gestellt. Im Hort sind die Kinder dann viel freier und gelöster und die Leistungsbewertung entfällt. In der Schule dagegen haben die Kinder mehr Regeln zu beachten und weniger freie Zeit.

Weiter wurde genannt, dass Konflikte im Hort stets von den Pädagog\*innen gelöst werden, die gerade in der Nähe sind. Da es jedoch keine festen Bezugspersonen gibt, ist die Bindung zu den Kindern zu den pädagogischen Fachkräften im Hort nicht tief und die Kinder öffnen sich aufgrund fehlenden Vertrauens nicht so schnell. Der Hort wird für die Kinder als





bedeutsam eingeschätzt, v.a. aufgrund des freien Spielens und des leistungsunabhängigen Kontakts mit Gleichaltrigen und Freund\*innen. Da sich die Kinder im Hort selbst entdecken und darin gut begleitet werden, können sie sich frei und gut entwickeln. In Sozialraum B gab es und in Sozialraum A gibt es eine gewisse Raumproblematik bzgl. Schule und Hort, da hier eine Doppelnutzung des Schulgebäudes stattfindet. Somit findet auch rein räumlich keine Trennung statt. Ein Ortswechsel wird als hilfreich eingeschätzt, damit die Kinder auch eine gewisse Distanz zu den Erlebnissen in der Schule gewinnen können und somit freier im Spiel und im Umgang mit anderen Kindern sind.

### 6.5 relevante Themen und Herausforderungen

Von den befragten Personen wird eine Reihe von Herausforderungen bzw. relevanten Themen angeführt die in den verschiedenen Horten eine Rolle spielen:

Sozialraum A	Sozialraum B	Sozialraum C
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedarf an politischer Bildung</li> <li>• Abbau sozialer Benachteiligung</li> <li>• Stärkung Selbstwirksamkeit und Beteiligung</li> <li>• Größere Angebotsauswahl</li> <li>• Zielgruppenkonflikte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Digitale Medien</li> <li>• Naturentdeckung</li> <li>• Schule</li> <li>• Armutserscheinungen</li> <li>• Internationale Migrationsbiographie und Förderbedarf</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedarf an Bildung zu sexuelle und geschlechtliche Vielfalt</li> <li>• Konfliktbewältigung</li> <li>• Freundschaft</li> <li>• Schule</li> </ul>

Die von den Interviewpartner\*innen angesprochenen relevanten Themen und Herausforderungen sind sehr facettenreich. Zum einen wird im Sozialraum A der Wunsch nach mehr Angeboten der politischen Bildung angesprochen. Hier wird die Bedeutsamkeit besonders in Bezug auf die Schule und die Schulsozialarbeit herausgestellt. Der Bedarf wird daran festgemacht, dass viele Kinder keinen Bezug zu den Kinderrechten haben (vgl. IP-4, Absatz 122). Darüber hinaus wird unter den Schlagwörtern Armutsbekämpfung und Abbau von sozialer Benachteiligung die Wahrnehmung der Fachkräfte deutlich, vor allem vor dem Hintergrund der sozioökonomischen Struktur der Sozialräumen A und B. Hier wird die



Verantwortung bei der Stadt und in der Zivilgesellschaft gesehen ganz bewusst Angebote und Orte zu schaffen die soziale Benachteiligung bekämpfen bzw. die Auswirkungen zu minimieren (vgl. IP-5, Absatz 3). So benötigen Kinder im Grundschulalter Hilfsangebote beim Wahrnehmen anderer Angebote bzw. Freizeiteinrichtungen im Stadtteil. Hier sehen die Horte Bedarf in der Netzwerkarbeit und dem Informieren der Kinder. Außerdem können hier wertvolle Impulse bei der Gestaltung von Übergängen, zwischen Kita und Grundschule sowie zwischen Grundschule und weiterführender Schule, initiiert werden (vgl. IP-2, Absatz 93).

Darüber hinaus wird auch die bewusste Förderung der Selbstwirksamkeit sowie von Beteiligung zu benötigten Unterstützungsleistungen in der Arbeit mit den Kindern und Eltern genannt. Zusätzlich wird sich eine stärkere Einbindung von Beteiligungsmöglichkeiten und -konzepten gewünscht, da dies zum einen in den Elternhäusern wenig Thema ist und in der Grundschule nicht gebührend Behandlung findet. Die Sensibilisierung für eine gewaltfreie Erziehung und ein insgesamt gewaltfreies Miteinander wird ebenfalls in den Vordergrund gestellt. Dabei ist der Fokus besonders auf die Förderung der Selbstwirksamkeit bzw. dem Empowerment von Kindern und der Förderung eines demokratischen Verständnisses gerichtet, um Politikverdrossenheit und Demokratiefeindlichkeit entgegen zu wirken. Hier wird die Befürchtung ausgesprochen, dass die Kinder zu Hause nicht entsprechend gefördert werden (vgl. IP-4, Absatz 136). Auf der organisatorischen Ebene stellt auch die nicht ausreichende Bereitstellung von Hortplätzen, trotz steigender Zahl von Grundschulkindern ein wichtiges Thema aus Sicht der Fachkräfte dar. Dies geht Hand in Hand mit dem Wunsch nach Bereitstellung von ausreichenden Freizeitangeboten.

Der Bedarf an einer größeren Anzahl von Angeboten mit einem größeren Spektrum an Themen ist in allen Sozialräumen vorhanden. Besonders eine verbesserte Auswahl mit Blick auf die verschiedenen Altersgruppen in der Grundschule wird hier thematisiert. So sind bei älteren Kindern Sexualität, Umgang mit dem anderen Geschlecht, Konflikte, Freundschaft und Sport wichtige von der Zielgruppe benannte Inhalte. Hier wird angeführt, dass z.B. viele der klassischen Angebote zu sehr auf ein Geschlecht abzielen und nicht zielgruppenübergreifend konzipiert sind. Der Wunsch Angebote und Projekte zu initiieren, welche vermeintlich klassischen Geschlechterstereotype widersprechen und attraktiv sind für alle Kinder, wird formuliert (vgl. IP-3, Absatz 92). Bei jüngeren Kindern geht es dagegen eher um Formen des gemeinsamen Umgangs in der Schule und im Hort und den Möglichkeiten



zur gemeinsamen Konfliktlösung der Kinder unter einander sowie zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen (vgl. IP-15, Absatz 75). Zusätzlich werden sich im Sozialraum B noch mehr Naturprojekte gewünscht, bei denen die Kinder selbst zu Entdecker\*innen werden und so trotz städtischem Leben auch Bezüge zu Umwelt und Natur herstellen können.

Bestimmte Aussagen aus den Sozialräumen A und B deuten darüber hinaus auf einen grundlegenden Zielgruppenkonflikt hin, nämlich, dass die pädagogischen Räume, die für die Kinder geschaffen wurden nicht oder nur teilweise angenommen werden. Es werden sich von Seiten der Kinder „pädagogikarme“ Räume bzw. selbst verwaltete Räume gewünscht. Hier wird auf die Rückzugsräume verwiesen, an denen die Kinder (und Jugendliche) „allein“, also unter sich sein können und nicht das Gefühl der permanenten Aufsicht haben. Außerdem werden die Räume an denen sich auch andere Kohorten bzw. Peer Groups aufhalten, gerade deswegen vom Besuch ausgeschlossen. Es geht bei dem Zielgruppenkonflikt um die Qualität und die Anzahl von Räumen und Orten, die sich Kinder (und Jugendliche) aneignen können. Darüber hinaus geht es auch um eine angemessene Beteiligung und Wahrnehmung ihrer Interessen. Von Seiten der Stadt spielen die Themen wie Jugendschutz, Kriminalität, Betäubungsmittel, Aufsicht und Unfallgefahr eine wichtige Rolle, wenn es um Aufenthaltsorte und Räumlichkeiten geht (vgl. IP-5, Absatz 32).

In Sozialraum B werden Förderbedarfe hervorgehoben. Mit Blick auf die sozial - emotionale Entwicklung wird bei einigen Kindern ein besonderer Förderbedarf gesehen. Nach individuellen Schätzungen weisen bis zu 20% der Kinder eine sozial - emotionale Entwicklungsverzögerung auf. Die Förderschule im Sozialraum wurde geschlossen, so dass viele Kinder mit Förderbedarf an die angrenzende Grundschule gekommen sind. Dies führte auch zu einer Erhöhung der Schüler\*innenzahl. Bedingt durch die ehemaligen sechs Diagnose- und Förderklassen wird bei annähernd der Hälfte der Kinder vermutet, dass sie nach der Grundschule nicht an die weiterführende Schule gehen, sondern eine Förderschule besuchen werden. Mit Blick auf die Schule wird von Herausforderung bezüglich der Beschulung von Kindern gesprochen, die Verhaltensauffälligkeiten aufweisen, aber keine offizielle Diagnose haben. Regelbeschulte Kinder, die dem Lehrstoff nicht immer folgen können und zu Hause nicht immer eine enge Betreuung erfahren, stoßen in Klassen mit bis zu 28 Kindern schnell an ihre Grenzen. Nach Aussagen der interviewten Personen erhöhen



diese Rahmenbedingungen die Hürden bzw. erschweren die Bildungsbiographien. Dies zeigt sich auch am Anstieg von Schulmeidungen in den letzten zwei Jahren.

Mit Blick auf den Hort oder den Freizeitbereich insgesamt werden gerade Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten als sehr aktiv beschrieben. Es wird die Annahme formuliert, dass gerade dieser Lebensbereich als zusätzlicher Geltungsbereich von Bedeutung ist. Unabhängig von Schulleistungen und damit einhergehenden Misserfolgen und entwicklungs- sowie leistungsbedingten defizitären Zuschreibungen, können hier positive und gelingende Erfahrungen gemacht werden. An der Grundschule erhielten Kinder hierzu eine besondere Förderung im Rahmen der Diagnose-Förderklassen. Im Hort gibt es keine explizite Berücksichtigung. Nur in besonderen Fällen unterstützen Schulbegleiter\*innen im Hort einzelne Kinder.



# Kapitel 7

## Hort allgemein

„Wir möchten gerne freizeitpädagogische Einrichtung sein und den Stellenwert mehr da drauflegen, weil sie kommen gerade aus der Schule und müssen dann nicht noch zwei Stunden Hausaufgaben machen, das fällt denen auch schwer. Sondern dass sie einfach dann auch freizeitpädagogische Angebote bekommen.“

(IP3, Absatz 88)



## 7 Hort allgemein

### 7.1 Gesetzlicher Auftrag

Die Definition Hort gibt Auskunft über folgende Inhalte dieses Einrichtungsformats: Es ist eine Tageseinrichtung in denen sich Kinder ganztags oder für einen Teil des Tages aufhalten können. Sie sind gekennzeichnet durch ein täglich regelmäßiges Angebot, dass sowohl der Betreuung als auch der Förderung zur Entwicklung des Kindes dient und nicht der Schulverwaltung zugeordnet ist.

Drei wesentliche Aufgaben des Hortes:

- soziale, emotionale, geistige und körperliche Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern
- Erziehung, Bildung und Betreuung in der Familie unterstützen und ergänzend
- Eltern dabei helfen Beruf und Familie besser miteinander zu vereinbaren

Der Hort erfüllt seinen sozialpädagogischen Auftrag als Teil der Jugendhilfe und unterscheidet sich dabei vom schulischen Bildungsauftrag. Er kann als dritte Institution neben Schule und Familie mit eigenem Auftrag betrachtet werden. Schule ist als Ort formaler und der Hort als non-formaler Bildungsort mit spezifischen Aufträgen, schul- bzw. sozialpädagogischen Möglichkeiten, Lern- und Bildungsprozessen zu verstehen (vgl. S. 20ff. Plehm, 2020).

### 7.2 Kurze Historie Hort

Der Hort als heutige Einrichtung der Jugendhilfe hat als pädagogisches Angebot eine 150-jährige Geschichte. Kinderhorte entstanden um 1800 zu Beginn der Industrialisierung als „Kinderaufbewahrungsanstalten“ aus der Notwendigkeit heraus, dass die jüngsten Kinder der Großfamilien betreut und so auch von der Straße geholt werden. Der Rest der Familie arbeite (vgl. Polli, Tanja, 2011). In Deutschland weist die Geschichte des Hortes zwei Ursprünge auf. Auf der einen Seite existierte eine vergleichbare Betreuung in den Arbeits- und Industrieschulen, über die sogenannten Knaben- und Beschäftigungsanstalten, bis hin zum Schülerhort als Zweig der beruflichen Bildung. Auf der anderen Seite existierte der 1872 gegründete Knabenhort „Sonnenblume“ als Einrichtung mit der Aufgabe der Betreuung von



schulpflichtigen Jungen außerhalb des Unterrichts. In diesem Zweig stand der Aspekt der Fürsorge im Mittelpunkt.

Bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs entwickelte sich der Hort entlang drei zentraler Kriterien: 1. Aufsicht und Erziehung der Kinder aufgrund der Erwerbstätigkeit der Eltern, 2. Nachrangigkeit gegenüber Inhalten und Bedingungen der Schule und 3. Prävention von Verwahrlosung der Schulkinder. Nach der Teilung Deutschlands nahm der Hort in den beiden deutschen Staaten eine höchst unterschiedliche Rolle ein, die bis heute nachwirkt. Im Zeitraum nach der Gründung zweier deutscher Staaten bis zur politischen Wiedervereinigung entwickelten sich zwei unterschiedlich konzeptionell ausgerichtete Verständnisse des Hortes (vgl. Makert, 2020). Bis 1990 wurde der Hort in der Bundesrepublik Deutschland als eine Einrichtung für sogenannte Notfälle (vgl. S.598, Lüders, 1991) betrieben. Es wurden begrenzt Plätze bereitgestellt, sodass vorwiegend Kinder aus schwierigen Familienverhältnissen, Kinder alleinerziehender Eltern und Haushalte mit einer internationalen Migrationsbiographie dieses Angebot in Anspruch nahmen. Bestärkt durch ein eher traditionelles Familienbild mit einer nicht oder teilzeiterwerbstätigen Mutter wurden insgesamt viele Grundschulkindern anderweitig betreut. Der Hort wurde in dem Zusammenhang oftmals als Ort für Kinder in benachteiligten Lebenssituationen gesehen (vgl. S. 60f, Markert, 2017).

### **Schulhorte - DDR**

Der Hort stellte ein Betreuungsangebot bereit, das den Bildungsauftrag der Schule erweiterte. Die Arbeit des Schulhortes sollte *„den Schülern beim Lernen zu helfen, sie zur Anwendung erworbenen Wissens zu befähigen und zu schöpferischer Selbstständigkeit anregen“* und sie sollte *„zur gesunden körperlichen und geistigen Entwicklung der Schüler beitragen“* (§ 27 (1); Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens und der Deutschen Demokratischen Republik, 1959). Es wurde Unterstützung bei den Hausaufgaben geleistet, sowie in der Freizeitgestaltung im Schulterschluss mit FDJ- und Pioniergruppen (vgl. S. 84f, Markert, 2017).

Ab 1990 trafen beide gesellschaftlichen Vorstellungen aufeinander und mündeten im SGB VIII, dem Kinder- und Jugendhilfegesetz, indem der Hort im dritten Abschnitt zur „Förderung



von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege“ in § 22 Abs. 1 SGB VIII neben Kindergärten explizit als „Tageseinrichtung“ für Kinder benannt wurde (vgl. Makert, 2020). Seither haben sich zwei verschiedene Traditionen im Hinblick auf die Anerkennung und Nutzung entwickelt, die beide wenig Einfluss aufeinander hatten. Die früheren Schulhorte der DDR beschränkten sich nicht auf Einzelfälle. In den östlichen Flächenländern und Berlin ist ein mehr als zehnfacher Versorgungsgrad als durchschnittlich in den westdeutschen Flächenländern zu verzeichnen (vgl. S. 61, Markert, 2017). Ebenso entwickelte sich der Hort in den westlichen Bundesländern nicht zu einem bedarfsdeckenden Regelangebot. Die Betreuung von Kindern im Grundschulalter nach dem Unterricht wird über den § 26 SGB VIII im Landesrechtsvorbehalt von den Bundesländern individuell geregelt. Es gibt keine einheitliche Bestimmung, was ein sehr unterschiedliches Gesamtbild in Deutschland ergibt. So gibt es alles angefangen beim Modell nach ostdeutscher Tradition mit Horten innerhalb des Schulwesens, über die Anbindung an Kitas bis hin zur Auflösung des Hortes in der ganztägig organisierten Grundschule. Trotzdem steigt die Zahl der Hortplätze im gesamten Bundesgebiet an (vgl. Makert, 2020).

### 7.3 Bildungskonzeption für Kinder im Hort in Mecklenburg - Vorpommern

Die Bildungskonzeption aus dem Jahr 2021 stellt das pädagogische Rahmenkonzept für die Arbeit in Kindertagesstätten und in der Kindertagespflege dar. Es wird darin für die Institution Hort ein eigenständiger Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag formuliert. *„Der Hort ermöglicht den Kindern ein ganzheitliches, an ihrer aktuellen Lebenswirklichkeit orientiertes Lernen. Das Leben und Lernen im Hort erweitert den Erfahrungsraum der Kinder. Räume und Materialien lassen Selbsttätigkeit zu und regen individuelle Bildungsprozesse an, da mit sich ihre geistigen, sprachlichen sowie die seelischen und schöpferischen Kräfte voll entfalten. Jedes Kind soll sich geborgen fühlen. Nur so kann es sich seiner individuellen Bedürfnisse bewusst werden und seinen Lerninteressen selbstständig nachgehen“* (S.311 Bildungskonzeption für 0–10-jährige Kinder in M-V, 2021).





Der Bildungsauftrag kann im Sinne einer Qualifikationsfunktion verstanden werden: Das heißt, der Hort wird als Ort der non-formalen Bildung<sup>9</sup>, mit dem Ziel einer autonomen Lebensführung und als selbst verantworteter Prozess in möglichst allen Lebensbereichen verstanden. Dabei soll sich das Individuum, verbunden an kollektive Formen der Lebensführung in die Gesellschaft als solidarisches und kritisches Mitglied integrieren. Bildung wird hier als ein umfassender Prozess der Entwicklung und Entfaltung von Fähigkeiten verstanden, damit Menschen lernen können, Leistungspotenziale entwickeln, handlungsfähig sind, Probleme lösen und Beziehungen gestalten. Die Selbstständigkeit des Kindes soll befördert werden mit einem ganzheitlichen und an reale Situationen ausgerichteten Lernen (vgl. S.45ff. Plehm, 2020).

Der Erziehungsauftrag wird im Sinne einer Integrationsfunktion begriffen: Somit besitzt die Institution Hort einen stärkeren Fokus auf das (soziale) Verhalten und den zugrundeliegenden Einstellungen, Werten, Regeln und sittlichen Grundsätzen. Das grundlegende Ziel ist die Übernahme von Normen und Sitten einer Gesellschaft und Anpassung an Rollenerwartungen. Das gesellschaftlich Positive soll befördert und dem Negativen soll entgegengewirkt werden (vgl. ebd. S 49f.). Der Betreuungsauftrag hat eine Schutzfunktion: Individuen sammeln im Kontext der Hortbetreuung die Erfahrung, dass sich eine Person um eine andere kümmert, mit der sie in der Regel nicht verwandt ist. Ein Kind erfährt Hilfe, Zuneigung und Fürsorge, während Eltern zumeist berufstätig abwesend sind (vgl. ebd. S 51).

Mit Blick auf die Formen der pädagogischen Ausgestaltung eignet sich die offene Arbeit „für die Umsetzung des eigenständigen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrages im Hort. Die individuellen Spiel-, Lern-, Bewegungs- und Ruhebedürfnisse der Kinder werden durch offene Arbeit beachtet“ (S. 315 Bildungskonzeption für 0–10-jährige Kinder in M-V, 2021). Es werden konkrete Ziele mit dem Blick auf die Kinder benannt. Der Hort soll gestaltbar, beziehungsintensiv und erfahrungsstimulierend aus der Perspektive der Kinder sein. Das eigenverantwortliche Handeln ist zu fördern, indem den Kindern der Raum gegeben wird freie Entscheidungen zu treffen und Wahlmöglichkeiten zur Gestaltung des Tagesablaufes

---

9 Non-formale Bildung bezieht sich auf ein ganzheitliches an der Lebenswelt und realen Situationen orientiertes Lernen, das die Selbstständigkeit der Kinder zulässt und ebenso herausfordert. Bildungsinhalte sollten sich an den Lebens- und Entwicklungsthemen der Kinder orientieren (Vgl. Plehm, Maja Qualität in Hort, Schulkindbetreuung und Ganztagschule, S. 47)



wahrnehmen zu können. Die Selbstständigkeit wird gefördert indem Kinder im Hort Alltagsprobleme bearbeiten, Konfliktlösungen üben, die eigene mit der Perspektive anderer Kinder abgleichen, ihre eigene Meinung bilden und vertreten lernen, im Lernwillen mittels Angebote unterstützt werden, neue individuelle Fähigkeiten entwickeln und ein positives Selbstbild herausbilden. Die Fachkräfte haben die Aufgabe mit den Erziehungsberechtigten partnerschaftlich zusammenzuarbeiten. Das heißt neben Informationen über die Entwicklung des Kindes sollen die Eltern „*bei der Ausgestaltung und der Weiterentwicklung der Hortkonzeption*“ mitwirken (vgl. S. 312f. Bildungskonzeption für 0–10-jährige Kinder in M-V, 2021).

Außerdem sollen pädagogischen Fachkräfte verschiedene Angebote unterbreiten, die soziale Erfahrungen mit Gleichaltrigen ermöglichen und darüber hinaus die Entwicklung eines Demokratieverständnisses bei den Kindern fördern. Geschlechtsspezifische Erfahrungsunterschiede sollen wahrgenommen und gegebenenfalls aufgegriffen werden. Die pädagogischen Fachkräfte haben konkrete Ziele, das Wichtigste ist das übergeordnete Ziel der Jugendhilfe: „Ausgrenzung und Benachteiligung von Kindern zu vermeiden“. Dabei ist es erforderlich die Integration von Kindern mit Benachteiligung zu gewährleisten und die Förderbedarfe von Kindern zu erkennen und individuell zu entsprechen. Außerdem wird die Beteiligung der Kinder am „Geschehen des Alltags“ bei regelmäßigen und situativen Vorgängen und Abläufen benannt. Die Fachkräfte sind verlässliche Begleiter\*innen, im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern zum Wohle der Kinder. Sie sind zudem in der Lage das soziale Miteinander in heterogenen Gruppen sowie Toleranz, Empathie und Kooperationsfähigkeit zu fördern (vgl. S. 313f., ebd.).

Bezogen auf die Verortung der Hortinstitutionen im Sozialraum wird in der Bildungskonzeption klar die Durchlässigkeit „in beide Richtungen“ betont, das heißt Kinder sollen dabei Unterstützung erfahren während ihrer Zeit im Hort ihre sozialen Beziehungen und die Handlungs- und Aktionsräume zu erweitern. „*Die Hortkinder sollen ihre Umgebung erforschen, um sich in ihrem Umfeld orientieren zu lernen und auch andere Kultur- und Freizeitangebote kennenzulernen*“ (S. 314, Bildungskonzeption für 0–10-jährige Kinder in M-V, 2021). Die Möglichkeit zur Anfertigung der Hausaufgaben stellt ein pädagogisches Element des Hortes dar. Ziel ist es, dass die Kinder ihre Hausaufgaben selbstständig, termingerecht



und in einer hohen Qualität erledigen. Die Kinder haben das Recht, ihre Hausaufgaben eigenverantwortlich zu planen und zu erledigen. Eine Reihe von Qualitätskriterien werden in der Bildungskonzeption benannt, neben zentralen pädagogischen Aspekten wird der Fokus vor allem auf die Wichtigkeit von Kooperation mit Schule/Lehrkräften und die Ausgestaltung der Elternarbeit gelegt. Außerdem sind die Gestaltung von Übergängen, das Selbstverständnis der Fachkräfte bzgl. Bildungsauftrages und der Grundsatz der Pädagogik der Vielfalt von Bedeutung (vgl. S. 318, ebd.).

#### 7.4 Ausgestaltung Rahmenbedingungen Hort in der Hansestadt Rostock

Die Hansestadt Rostock hat gegenwärtig für rund 80% der Kinder einen Hortplatz geschaffen. Wie die unterstehenden Statistiken zeigen, liegt die Auslastung der Horteinrichtungen insgesamt bei durchschnittlich 97%.

Mit Blick auf die Stadtteile in denen sich unsere Modellhorteinrichtungen befinden, lässt sich Folgendes feststellen:

- Sozialraum A: Auslastung rund 90% - Das entspricht 50% der insgesamt im Stadtteil lebenden Kinder im Alter von 6,5 – 10,5
- Sozialraum B Auslastung rund 99% - Das entspricht 51% der insgesamt im Stadtteil lebenden Kinder im Alter von 6,5 – 10,5<sup>10</sup>
- Sozialraum C: Auslastung rund 98% - Das entspricht 98% der insgesamt im Stadtteil lebenden Kinder im Alter von 6,5 – 10,5

---

10 Zur Erläuterung der Zahlen: 242 Plätze werden für Kinder bereits gestellt. 239 Plätze werden in Anspruch genommen. 282 Kinder, also rund 49% der Kinder im Stadtteil im Alter von 6,5 – 10,5, wurde kein Hortplatz zur Verfügung gestellt. „Die Hortförderung soll ein bedarfsgerechtes Angebot gewährleisten. Dabei ist den Bedürfnissen insbesondere erwerbstätiger, erwerbssuchender, in Ausbildung befindlicher oder sozial benachteiligter Eltern Rechnung zu tragen.“ KiföG MV §6 (4)

Stadtbereich	Kinder	Betreute Kinder	Betreute Kinder in der Hanse- und Universitätsstadt Rostock (einschließlich Umlandkinder)	Plätze für Kinder <sup>1</sup>	Auslastung der Plätze
	mit Wohnsitz in der Hanse- und Universitätsstadt Rostock			insgesamt	
	Personen			Anzahl	in %
<b>Im Alter von 6.5 bis unter 10.5 Jahren (Hort)</b>					
A Warnemünde	170	188	188	185	101,6
B Rostock-Heide	41	-	-	-	-
C Lichtenhagen	478	240	241	242	99,6
D Groß Klein	470	239	239	242	98,8
E Lütten Klein	469	317	317	316	100,3
F Evershagen	533	350	357	360	99,2
G Schmarl	350	112	112	110	101,8
H Reutershagen	492	483	507	520	97,5
I Hansaviertel	243	-	-	-	-
J Gartenstadt/Stadtweide	132	191	263	270	97,4
K Kröpeliner-Tor-Vorstadt	494	654	707	730	96,8
L Südstadt	331	613	691	699	98,9
M Biestow	79	-	-	-	-
N Stadtmitte	744	776	811	851	95,3
O Brinckmansdorf	329	493	603	612	98,5
P Dierkow-Neu	352	177	179	198	90,4
Q Dierkow-Ost	31	-	-	-	-
R Dierkow-West	41	-	-	-	-
S Toitenwinkel	506	189	189	220	85,9
T Gehlsdorf	205	227	230	230	100,0
U Rostock-Ost	43	-	-	-	-
<b>Insgesamt</b>	<b>6 533</b>	<b>5 249</b>	<b>5 634</b>	<b>5 785</b>	<b>97,4</b>

<sup>1</sup> genehmigte Plätze laut Betriebserlaubnis

Schaubild: Versorgungssituation Hort nach Stadtteilen der Hansestadt Rostock - Stand Dezember 2019

(Quelle: Statistisches Jahrbuch 2020 Hansestadt Rostock)

## Personalschlüssel

Der Betreuungsschlüssel für die pädagogische Arbeit mit Kindern liegt in Mecklenburg-Vorpommern für Kinder im Grundschulalter bei 1:22 (vgl. KiFöG MV §14 (1)). „Der Personalschlüssel gibt als verhandelbare Orientierungsgröße die regelmäßige Anzahl der Fachkräfte in Vollzeitäquivalenten (VZÄ) vor, die in der jeweiligen Kindertageseinrichtung für die Betreuung der Kinder (mittelbare und unmittelbare pädagogische Arbeit) zur Verfügung steht. Ein VZÄ entspricht dabei 40 Arbeitsstunden pro Woche. Bei der Ermittlung des Personalschlüssels wird die mögliche Jahresöffnungszeit zur möglichen Jahresarbeitszeit ins Verhältnis gesetzt.“<sup>11</sup>

11 Satzung zur Kindertagesförderung in Kindertageseinrichtungen in der Hanse- und Universitätsstadt Rostock (KiföG-Satzung)



In Rostock gestaltet sich der Personalschlüssel einrichtungsbezogen nach folgenden Richtwerten:

Hort		
	Hort ohne Frühdienst	Hort mit Frühdienst 6 h
ganztags 5 h	0,81 VZÄ zu 22	0,97 VZÄ zu 22
Teilzeit 3 h	0,48 VZÄ zu 22	0,48 VZÄ zu 22

Schaubild: Satzung zur Kindertagesförderung in Kindertageseinrichtungen in der Hanse- und Universitätsstadt Rostock (KiföG-Satzung) (Amts- und Mitteilungsblatt der Hanse- und Universitätsstadt Rostock Nr. 19 vom 11. September 2021)

## 7.5 Ausbildung

Im gesamten Modellprojekt „Hortdialoge & Beteiligung“ sind angehende Fachkräfte eine wichtige Zielgruppe. Mit ihnen zusammen werden unsere Bildungsangebote für die Kinder entwickelt, durchgeführt und nachbereitet. Angehende Fachkräfte bestimmen die Rahmenbedingungen von Horteinrichtungen, inhaltliche Professionalisierung und die Arbeit mit Kindern als auch mit Eltern und Erziehungsberechtigten maßgeblich mit. Vor dem Hintergrund einer diskriminierungssensiblen und partizipationsorientierten Arbeit mit Kindern sowie einer menschenrechtsbasierten Ausgestaltung der Einrichtungen sind sie daher überaus relevant. An dieser Stelle interessiert uns, inwieweit projektrelevante Inhalte Bestandteil der Fachkräfteausbildung sind, welche Bedeutsamkeit dem Hort in der Ausbildung zugeschrieben wird und wie die Zusammenarbeit von Ausbildungseinrichtung und Horteinrichtung eingeschätzt wird. Die nachfolgenden Ausführungen sind dem Rahmenlehrplan staatlich anerkannte\*r Erzieher\*in für 0-bis 10-Jährige höherer Berufsfachschulen für das Land Mecklenburg-Vorpommern entnommen (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur M-V, 2017). Weiterführende Perspektiven resultieren aus den Interviews der Bedarfsanalyse.



### 7.5.1 Zentrale Lehrinhalte

Im Zentrum der Bildung und Erziehung von Kindern steht einerseits der Wissenserwerb sowie im Zusammenhang mit Inhalten aus den verschiedenen Bildungs- und Erziehungsbereichen der Erwerb von Kompetenzen. Dabei nehmen die frühkindliche Bildung und Erziehung eine Schlüsselstellung beim Erwerb grundlegender Kompetenzen ein. Die Ausbildung als staatlich anerkannte\*r Erzieher\*in beinhaltet einen fachrichtungsübergreifenden und einen fachrichtungsbezogenen Lernbereich sowie die praktische Ausbildung. Im fachrichtungs-übergreifenden Lernbereich werden Deutsch, Englisch, Mathematik, Geistes- und Gesellschaftswissenschaften sowie Sozialkunde, Religion oder Philosophie unterrichtet. Der fachrichtungsbezogene Lernbereich umfasst sieben Module:

Schulart	Höhere Berufsfachschule			
Fachbereich	Sozialwesen			
Fachrichtung	Staatlich anerkannte/r Erzieher/in für 0- bis 10-Jährige			
	1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr	gesamt
	Wochen	Wochen	Wochen	Wochen
Unterricht (36 Unterrichtsstunden je Woche)				63
Praktische Ausbildung (40 Zeitstunden je Woche)				57
	Stunden	Stunden	Stunden	Stunden
<b>Fachrichtungsübergreifender Lernbereich</b>				<b>315</b>
Sprachlicher Bereich (Deutsch/ Englisch)				126 (63/63)
Mathematik				63
Gesellschaftswissenschaften/ Geisteswissenschaften (Sozialkunde/ evangelische Religion oder Philosophie)				126 (63/63)
	Std.	Std.	Std.	Std.
<b>Fachrichtungsbezogener Lernbereich</b>				<b>1953</b>
1. Berufliche Identität und professionelle Grundlagen				238
2. Grundlagen von Erziehungs-, Entwicklungs- und Bildungsprozessen				272
3. Grundlagen von Beziehungen und Gruppenprozessen				200
4. Grundlagen des Spiels				106
5. Grundlagen von gesundheitsfördernden Tagesabläufen				274
6. Institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen				130
7. Gestaltung von Entwicklungs-, Erziehungs- und Bildungsprozessen in den Bildungsbereichen				733
<b>Unterricht insgesamt</b>	<b>909</b>	<b>783</b>	<b>576</b>	<b>2.268</b>
Teilungsstunden				360
<b>8. Praktische Ausbildung (mindestens)</b>	<b>590</b>	<b>730</b>	<b>960</b>	<b>2280</b>

Schaubild: Rahmensturentafel - Rahmenplan staatliche\*r Erzieher\*in für 0- bis 10- Jährige



Betrachten wir die Wertigkeit mittels der Stunden für die einzelnen Module, liegen die Schwerpunkte in der praktischen Ausbildung sowie im fachrichtungsbezogenen Lernbereich, vor allem auf der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen. Grundlegend bestimmen die drei Säulen Bildung, Erziehung und Betreuung die inhaltlichen Rahmenbedingungen und Vorgaben für die Ausbildung. In den Interviews wird betont, dass in der Ausbildung ein Fokus auf sehr praxisnahe Vermittlung bzw. auf sehr praxisnahe Inhalte gelegt wird. Regelmäßige praktische Erfahrungen werden hier als positiv und wertvoll für die angehenden Fachkräfte bewertet. Vor allem in Kombination mit einer guten Anleitung vor Ort (Mentor\*innen), die handlungsorientierend auf die Auszubildenden einwirkt.

## 7.5.2 Relevante Auszüge aus den Beschreibungen zu Fächern und Modulen

### 7.5.2.1 Fachübergreifende Lernbereiche

#### Sozialkunde

Kompetenzen (Auszüge)	Inhalte (Auszüge)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfassung und Verständnis der Lebenswelten von Kindern und Familien</li> <li>• Kenntnis und Beförderung verschiedener Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten</li> <li>• Verständnis der Verbindung von Menschenrechten mit den Grundsätzen des demokratischen Rechts- und Sozialstaates als Voraussetzung und Maßstab demokratischen Handelns</li> <li>• Wissensaneignung über politische und gesellschaftliche Institutionen und soziale Netzwerke und deren Aufgaben an</li> <li>• Entwicklung eines demokratischen Grundverständnisses und Handelns, sich aktiv an der Gestaltung gesellschaftlicher und politischer Rahmenbedingungen sozialpädagogischer Arbeit zu beteiligen</li> </ul>	<p><b>Lebenswelten von Kindern und Familien</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gesellschaftliche Entwicklung, Veränderung und Vielfalt der Sozialisationsbedingungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen</li> <li>• Lebenswelten von Kindern und deren Partizipationsmöglichkeiten</li> </ul> <p><b>Familie als primäre Sozialisationsinstanz</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktuelle Herausforderungen an Familie (Armut, Freizeitgestaltung, Gestaltung von Generationenbeziehungen und weitere)</li> </ul> <p><b>Eigenes politisches Bewusstsein und Handeln</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Politische Grundordnungen &amp; Möglichkeiten der politischen Willensbildung in der Bundesrepublik</li> <li>• Aufgaben der Medien</li> </ul> <p><b>Sozialstruktur Deutschlands</b></p> <p><b>Lebenssituationen im Kontext institutioneller Bildung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Armut</li> <li>• Migration</li> <li>• Konzepte der Inklusion</li> <li>• Bildung für nachhaltige Entwicklung</li> </ul>





### 7.5.2.2 Fachrichtungsbezogene Lernbereiche

#### Modul 1 - Berufliche Identität und professionelle Grundlagen

Kompetenzen (Auszüge)	Inhalte (Auszüge)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkenntnis über Ressourcen und Grenzen des beruflichen Handelns</li> <li>• Anwendung von Methoden der Biographiearbeit</li> <li>• Abgrenzung eigene Berufsmotivation von professionellen Erfordernissen</li> <li>• Notwendigkeit, Herausforderungen und Grenzen interdisziplinären und multiprofessionellen Arbeitens</li> </ul>	<p><b>Ausgewählte Arbeitsfelder in der Arbeit mit Kindern in der Schulkindertagesbetreuung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundlegende Aspekte der Schulkindbetreuung</li> <li>• Professionelles Handeln in der Interdisziplinarität</li> <li>• institutionelle Betreuung versus familiäre Betreuung</li> <li>• Rolle und Bedeutung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften</li> <li>• Partizipation</li> </ul>

#### Modul 3 - Grundlagen von Beziehungen und Gruppenprozessen

Kompetenzen (Auszüge)	Inhalte (Auszüge)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinder als individuelle Persönlichkeiten</li> <li>• Notwendigkeit einer verstehenden, dialogischen und wertschätzenden Beziehungsgestaltung</li> <li>• Reflexion des eigenen Konfliktverhaltens für konstruktive Bearbeitung bzw. Konfliktprävention</li> <li>• Entwicklung eines Bewusstseins für Diversität und Nachhaltigkeit wie auch für Diskriminierungs- und Ausschlussrisiken</li> <li>• Auseinandersetzung mit der Vielfältigkeit gesellschaftlichen Lebens und Entwicklung von Toleranz und Akzeptanz.</li> <li>• Erfassung und Analyse kultureller, religiöser, lebensweltlicher, sozialer und institutioneller Normen und Regeln</li> <li>• kritische Reflexion der eigenen Weltdeutung und Werthaltung bzgl. der päd. Rolle</li> </ul>	<p><b>Bindung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexion eigener Bindungserfahrungen</li> <li>• Gestaltung von Übergängen</li> <li>• Bedingungen der Entwicklung von Resilienz</li> </ul> <p><b>Grundlagen der Kommunikation</b></p> <p><b>Grundlagen der Konfliktlösung</b></p> <p><b>Gruppen- und Teamprozesse gestalten</b></p> <p><b>Heterogenität als Chance</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pers. Auseinandersetzung mit Diversität</li> <li>• Vorurteilsbewusste Erziehung – Anti-Bias-Ansatz</li> <li>• Geschlechtsbewusste Erziehung</li> <li>• Interkulturalität/Interreligiösität</li> <li>• Umsetzung von Inklusion</li> </ul> <p><b>Biographiearbeit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexion eigener Erfahrungen</li> </ul> <p><b>Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundlagen, Begrifflichkeiten BNE</li> <li>• Kindertageseinrichtungen als Bildungsorte nachhaltiger Entwicklung</li> </ul>

#### Modul 6 - Institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingen

Kompetenzen (Auszüge)	Inhalte
-----------------------	---------





<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnis über die Rechtsstellung von Kindern und wenden die Rechtsgrundlagen auf einfache Beispiele an.</li> </ul>	<b>Grundlagen des Rechtes – Rechtsstellung der Kinder</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinderrechte –UN-Konvention</li> </ul>
---	---

### Modul 7 - Praktische Ausbildung - Arbeit mit Kindern in der Schulkindbetreuung (Hort)

Kompetenzen (Auszüge)	Inhalte
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planung ganzheitlicher Lehr- und Lernarrangements, Durchführung dieser und Reflexion unter Verwendung geeigneter Hilfsmittel</li> <li>• Planung eigenen Handelns und kritische Selbstreflexion</li> <li>• Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartner*innenschaften mit den Eltern, Fachdiensten, Institutionen und anderen externen Partner*innen</li> <li>• Erkenntnis der Bildung als Selbstbildung und Gestaltung entsprechender Bedingungen zur Selbstaktivität und zur Beteiligung</li> <li>• Unterstützung der Kinder zur Selbstständigkeit, Autonomie, Eigensinn und Gemeinschaftssinn</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientierung an den Zielen und Prinzipien der Freizeitpädagogik</li> <li>• Themen der Kinder erkennen und Unterstützung geben</li> <li>• Soziale Erfahrungen mit Gleichaltrigen ermöglichen</li> <li>• Methoden der Konfliktbewältigung</li> <li>• Pädagogische Arbeit nach dem Prinzip der Inklusion</li> <li>• Entwicklung eines Demokratieverständnisses bei den Kindern unterstützen</li> <li>• Geschlechtsspezifische Erfahrungsunterschiede und Interessen bei den Kindern wahrnehmen und bedarfsgerecht darauf eingehen</li> <li>• Konzepte der offenen Arbeit kennen und entsprechende Bedingungen mitgestalten</li> </ul>

#### 7.5.3 Fragmentarischer Einblick in die Umsetzung der Rahmenlehrpläne

Die Ausbildungseinrichtungen unterscheiden sich nicht in der Art und Weise der Bearbeitung bzw. Behandlung des Themas ausgrenzendes Verhalten. In den Ausbildungseinrichtungen wird dieses Thema in einem Modul zum Thema Kommunikation kurz behandelt. Dabei gibt es keine Spezifikation auf den Hort. Außerdem führen dies oft externe Leute durch, das heißt die Ausbilder\*innen fühlen sich nicht ausreichend vorbereitet, um z.B. die alltäglichen Dimensionen von Ausgrenzung in ihrer Rolle als Vorbildpersonen für angehende Fachkräfte zu thematisieren.

Das Thema Ausgrenzungsdynamiken trifft auf Interesse von Seiten der Auszubildenden, dies wird auch anhand der Themen der Facharbeiten deutlich. Die Bedeutung rassistischer & menschenverachtende Einstellungen/Erscheinungsformen in der Ausbildung von Fachkräften wird hier klar. Demokratiebildung ist im Rahmenlehrplan enthalten. Bei der konkreten



Umsetzung von demokratiestärkenden Impulsen in der Ausbildung wird gern auf fertige Handreichungen bzw. Bausteine oder Material zurückgegriffen. Die Bedeutung wird als hoch eingeschätzt und viele Ansätze finden bereits in den Einrichtungen Anwendung, obwohl viele vermittelte Inhalte oder Abläufe und Verhaltensweisen gar nicht so konkret als Demokratiestärkung benannt werden.

#### 7.5.4 Relevanz Hort in Ausbildungseinrichtung

Grundsätzlich wird die Ausbildung, hier vor allem die Praxiserfahrung, als ausreichend für das Tätigsein im Hort beschrieben. Bedarf wird aber trotzdem noch in den entwicklungspsychologischen Inhalten gesehen. Der Anteil an hochspezifischen Inhalten ist nicht ausreichend, um die nötige Tiefe zu vermitteln. Im Hortmodul – stehen zwei Wochen Theorie am Vormittag (max. 36 Std.) sechs Wochen á acht Stunden (240 Std.) praktische Ausbildung gegenüber. Des Weiteren gibt es Rückmeldungen der Schüler\*innen zum Ende ihrer Ausbildung, dass sich die Auszubildenden beim Thema Konfliktlösung nicht gut genug vorbereitet fühlten.

Die Relevanz explizit hortspezifischer Themen wird gering eingeschätzt, der Bereich Hort erhält nicht die gleiche Zeit wie die anderen Arbeitsbereiche, so müssen sehr viele theoretische Inhalte in kurzer Zeit bearbeitet werden. Außerdem lässt sich die geringe gesellschaftlich - fachspezifische Relevanz anhand der geringen Anzahl von hortspezifischen Büchern bzw. Fachliteratur bemessen.

*„Also das ist sehr viel, das ist echt starkes Suchen und ich bin immer froh über jedes neue Buch, was ich mal irgendwie bekomme oder mal ein Text und es ist tatsächlich ganz viel aus meiner eigenen Arbeit oder mit Zusammenarbeit mit Kollegen entstanden, dass wir sagen: ‚Ok, wir nehmen da auch noch andere Bausteine mit rein‘, weil sonst ist es sehr dünn, was es an theoretischen Inputs gibt über Hortarbeit an sich“ (IP-6, Absatz 13).*

Der Hortbereich wird von den angehenden Fachkräften in der Ausbildung sehr geschätzt und oft gewählt für die Abschlussprüfungen oder das Abschlusspraktikum. Zu Beginn der Ausbildung ist vermehrt eine Unsicherheit gegenüber der Arbeit mit Kindern im Hort zu



spüren, die Mehrzahl der Auszubildenden ist nach den ersten praktischen Erfahrungen im Hort sehr aufgeschlossen und positiv gegenüber dem Hort eingestellt. Die Mehrzahl der Auszubildenden lässt sich im Hortbereich prüfen. Dies kann aber auch mit der geringen Anzahl theoretischer Inhalte zusammenhängen, also an der sehr stark praktisch ausgelegten Ausbildung des Hortmoduls.

### **7.5.5 Kooperation zwischen Berufsschule und Hort**

Die Rückmeldung zur Zufriedenheit der Auszubildenden nach den Praktika ist sehr unterschiedlich und stark von den Horteinrichtungen abhängig. Im sechswöchigen Praktikum sollen sich die Auszubildenden in praktischen Angeboten üben, dazu sollen sie ein eigenes oder ein bereits bestehendes Projekt planen und anleiten. Hierbei werden auch die Formulierung pädagogische Bedarfe, Ausgangslage der Gruppe, Ziele und Handlungsschritte verlangt. Dies wird mittels Hospitation und einer abschließenden Praktikumsreflexion abgefragt und benotet. Zur stetigen und eventuell auch täglichen Reflexion sind die Auszubildenden mittels Reflexionsmaterialien vorbereitet, die konkrete Reflexion des Praktikums erfolgt in der Regel mit der\*dem Mentor\*in aus der Einrichtung.

Eine Ausbilderin wünscht sich hier eine engere Anleitung der Auszubildenden, gerade bei sehr unerfahrenen Auszubildenden. Es soll sich auch mehr Zeit dafür genommen werden. Die Kooperation im Sinne der Auszubildenden wäre besser bzw. die Betreuung der Berufspraktika inhaltlich intensiver, wenn es mehr regelmäßigen Austausch zwischen den Einrichtungen und der Berufsschule gebe, vor allem mit den Mentor\*innen (Anleiter\*innen) aus den Horteinrichtungen.

Es wird teilweise eine inhaltliche Kritik an der Umsetzung des Situationsansatzes in Horteinrichtungen formuliert. Der Situationsansatz befördert ein "Verstecken" hinter dem Konzept, also das Verschieben des Arbeitsansatzes, um das Nichtplanen bzw. Umsetzen von Angeboten im Hort zu legitimieren. Doch der Situationsansatz beinhaltet sehr wohl die Vermittlung von Impulsen mittels Angebote oder Projekte. So wird aus der Ausbildungsperspektive in jedem Hort die Zeit für Angebote und Förderung gesehen. Das Argument der knappen Kapazitäten wird hier teilweise entkräftet. Bei besserer Planung und



effizienteren Strukturen würden sich einige Zeitfenster für betreute pädagogische Zeit eröffnen, gerade weil die Zielgruppe der Grundschul Kinder schon so viel selbstständig machen.



# Kapitel 8

## Blick auf den Hortalltag

„Ja für mich persönlich auch selber noch was davon zu lernen, auch selber mitwirken oder, dass der Hort irgendwo mitwirken kann und als Beispiel voran gehen kann. Und was ich mir wünschen würde, dass der Hort einfach auch mal mehr Beachtung findet, weil ich finde der Hort, geht in allen... irgendwo immer unter, sei es jetzt Kifög oder sei es bei allen Belangen, geht der Hort immer doch irgendwo unter.“

(IP3, Absatz 148)



## 8 Blick auf den Hortalltag

Die folgenden Eindrücke basieren auf Leitfadengestützte Interviews aus interner Arbeitsperspektive sowie externer Schul- und Sozialraumperspektive, sowie den Ergebnissen der Top's und Flop's.

### 8.1 Perspektive Erwachsene

#### 8.1.1 Alltägliche Abläufe und Eindrücke

Die Abläufe in den verschiedenen Horteinrichtungen der untersuchten Sozialräume weisen in der Summe viele Gemeinsamkeiten auf. So lassen sich die Aussagen der Interviewpartner\*innen grundsätzlich in zwei Gruppen unterteilen. Personen mit Führungsverantwortung geben an, dass der Vormittag des Öfteren mit Büroarbeit gefüllt ist (vgl. IP-14, Absatz 25). Am Nachmittag findet je nach Personalsituation auch Arbeit am Kind statt. Die Teilnehmer\*innen der Befragung ohne Führungsverantwortung geben an, dass sie am Morgen oft die Räume vorbereiten (vgl. IP-15, Absatz 27). Die Größe der Horteinrichtungen und die Anzahl an zu betreuenden Kindern ist sehr unterschiedlich, sodass auch die Größe der Teams zwischen vier und fünfzehn pädagogische Fachkräfte schwankt. In Sozialraum A wird darüber hinaus beschrieben, dass alle Fachkräfte des Hortes auch regelmäßig Dienste in der Kita verrichten. In allen drei Horteinrichtungen werden Frühhortbetreuungen angeboten. Der Frühhort ab 6:00 Uhr ist für die Kinder da, die bereits vor dem Unterricht betreut werden müssen, da die Eltern z.B. aufgrund von Berufstätigkeit schon vor Schulbeginn zur Arbeit müssen. Die meisten Kinder kommen nach Schulschluss in den Hort. Der Empfang und die Betreuung der Kinder werden in den Horten ähnlich gehandhabt. Die Kinder kommen selbstständig in den Hort, werden in Empfang genommen, können sich anschließend dem freien Spiel widmen, bis sie zum Mittagessen gehen und werden später bei den Hausaufgaben betreut. Davor und danach ist wiederum Zeit für freies Spiel und Angebote vorgesehen. Für den Hort in Sozialraum C wurde darüber hinaus angemerkt, dass sich die Pädagog\*innen im Anschluss an das Essen und die Hausaufgabenbetreuung in ihren Funktionsräumen verteilen. Die Betreuung dieser Räume wechselt unter den Pädagog\*innen in einem sieben Wochen Rhythmus. Alle sieben Wochen sind diese dann wieder für den gleichen Raum zuständig. Es findet demnach eine Rotation in



der Betreuung der pädagogischen Räume statt (vgl. IP-16, Absatz 17). Es ist anzunehmen, dass im Sozialraum B eine ähnliche Vorgehensweise vorherrscht, wenn auch nicht unbedingt mit dem gleichen Rotationsprinzip. In Sozialraum B wird durch die Fachkräfte beschrieben, dass der administrative Aufwand bezogen auf Anmeldung, Essenszeiten und Hausaufgabenbetreuung als recht hoch wahrgenommen wird, sodass wenig Raum für eine freie Gestaltung der Hortzeit bleibt (IP-12, Absatz 54). Gleichzeitig wird die Atmosphäre als voll und laut beschrieben.

Die Kommunikation in den Teams wird in allen drei Horten als bedeutsam eingeschätzt. Im Hort des Sozialraum A sind die Teamberatungen sehr wichtig für das Zusammenarbeiten und die Bearbeitung von strukturellen Bedingungen im Hort. Hier werden vor allem strukturelle Aspekte zur Organisation der pädagogischen Arbeit genannt, z.B. Bezugsbetreuer\*innensystem und Einteilung der Gruppen. Die Pädagog\*innen aus Sozialraum C beschreiben die Zusammenarbeit im Team als sehr gut. Bei Problemen ist es ihnen möglich flexibel auf die jeweiligen Bedarfe der Mitarbeiter\*innen einzugehen. Bei Problemen wird beachtet, dass diese nie vor den Kindern ausgetragen werden (vgl. IP-15, Absatz 53). Das Miteinander im Team wird als sehr freundlich und respektvoll beschrieben. Die Möglichkeit der Reflexion bestehen durch Dienstbesprechungen, Supervisionen und Teamentwicklungen. Der Erzieher\*innenmangel ist dabei immer wieder ein Thema in allen Horten. Was entweder durch eine häufigere Fluktuation in der Stellenbesetzung oder schlicht durch fehlende Besetzung von Stellen wahrgenommen wird. In den Horten A und C wird auch die Zusammenarbeit von Kooperationspartner\*innen im Sozialraum thematisiert. Der Hort A bezieht dies auf die Schule, da die Räumlichkeiten des Hortes im Schulgebäude sind und durchaus der Bedarf nach mehr Räumlichkeiten zur Nutzung von Angeboten besteht. So wird sich eine tiefer gehende Kooperation auf Augenhöhe gewünscht. Im Hort C wird sich eine bessere Zusammenarbeit mit dem Team des Stadtteilbegegnungszentrums (SBZ) gewünscht, welches sich im gleichen Gebäude befindet. Hier ergeben sich immer wieder Überschneidungen in der pädagogischen Arbeit, diese könnten mit einer Fortbildung besser genutzt werden. In Bezug auf die Teamarbeit wurde angegeben, dass bereits übergreifende Veranstaltungen zur Teamentwicklung zwischen dem Hortteam und dem SBZ-Team stattfanden, jedoch eine unterschiedliche Berufskultur vorhanden ist.



Weitere Eindrücke beziehen sich auf das pädagogische Arbeiten bzgl. der Haltung der Fachkräfte im alltäglichen Umgang mit den Kindern in Hort C. Die unterschiedlichen Haltungen äußern sich auch in der Sensibilität der Pädagog\*innen in bestimmten herausfordernden pädagogischen Situationen. Die Interviews spiegeln diesbezüglich gegensätzliche Wahrnehmungen im Team wieder. So sähen es die Pädagog\*innen häufig nicht, wenn sich Kinder prügeln oder beleidigen (vgl. IP-17, Absatz 7). Von außen betrachtet reagieren sie nicht sensibel auf die Bedürfnisse der Kinder. Weitere Aussagen zeigen ein komplett anderes Bild der Situation im Hort. So reagieren die Pädagog\*innen sehr sensibel auf die Kinder und es werden keine Kinder niedergemacht (vgl. IP-21, Absatz 96). Es wird versucht Gespräche zu führen und eine Veränderung der Situation herbeizuführen

### 8.1.2 Konzept

In allen drei Horteinrichtungen gibt es unterschiedliche Konzepte, die als Leitlinien für die pädagogische Arbeit Orientierung geben. Im Hort A nehmen die Pädagog\*innen bewusst gruppenübergreifende Perspektiven ein und folgen einem offenen Konzept (vgl. IP-3, Absatz 66-68). Auch die inhaltliche Arbeit am Konzept wird als Teamarbeit verstanden, die auch jede pädagogische Fachkraft mittragen muss. Das offene Konzept des Hortes wird gerahmt durch den lebensweltbezogenen Ansatz nach Prof. Dr. Norbert Huppertz und einem kinderzentrierten Ansatz. Diese Ansätze sollen den Blick auf die Gruppe sowie auf das Kind und seine Bedürfnisse vereinen (vgl. ebd., Absatz 40).

Der Hort B orientiert sich konzeptionell an den Grundlagen des Situationsansatzes. In den alten Schulräumlichkeiten wurde „teiloffen“ mit den Kindern gearbeitet. Anfangs wurde in den neuen Räumlichkeiten ein offener Ansatz verfolgt. Mittlerweile wird wieder ein teiloffener Ansatz verfolgt. Die Angebote werden nach den Kindern ausgerichtet. Die Angebote erstrecken sich auf Naturentdeckungen, Experimente, die Beschäftigung mit Spielsachen und die Unternehmung von Ausflügen. Zusätzlich gibt es ein festes Sportangebot pro Woche. Die Angebotsgestaltung kann unter den Gruppen daher sehr unterschiedlich verlaufen. Ebenso wird von Familiennachmittagen berichtet, wo die Kinder einen Angehörigen mitbringen können.





In Hort C basiert das Konzept auf den Grundprinzipien von Maria Montessori, "Hilf mir es selbst zu tun", in Kombination mit einem offenen Ansatz. Dabei geht es vorrangig nicht um den ausschließlichen Einsatz von Montessori – Material. Die Kinder können hier immer frei entscheiden, was sie machen möchten, kein Kind wird gezwungen einer bestimmten Tätigkeit nachzugehen. Dieses Vorgehen wird laut Aussagen von den Pädagog\*innen vorgelebt. Der Hort hat die Besonderheit, dass unterschiedliche Schulen angebunden sind, so u.a. eine Förderschule. Die Angebote des Hortes sind für die Kinder frei wählbar. Den Aussagen nach erschwert dies in Kombination mit dem offenen Konzept die Vorbereitung und Durchführung eigener Angebote im Hort. Des Weiteren wurde genannt, dass die Kinder nicht immer Lust haben an den Angeboten teilzunehmen. Hier wurde vorgeschlagen eine zusätzliche Fachkraft als Springer\*in für die Durchführung von Angeboten zu integrieren. Die aktuellen Angebote des Hortes sind kleine Bewegungsspiele und Parkourspiele, verschiedene Bastelangebote, Lernspiele sowie Bauangebote im Bauraum. Weitere Schwierigkeiten bei der Durchführung eigener Angebote bestehen durch die zum Teil ungünstigen Raumbelagungen und Nutzungszeiten, welche sich manchmal schwer koordinieren lassen.

Das offene Bildungskonzept aller drei Horteinrichtungen folgt dem empfohlenen Rahmen der Bildungskonzeption M-V sowie dem Ziel der Verselbstständigung der Kinder und wird aber auch als logische Konsequenz des hohen Betreuungsschlüssels angesehen.

### 8.1.3 strukturelle Voraussetzungen

Zu den strukturellen Voraussetzungen werden in den Horteinrichtungen die jeweiligen Betreuungsschlüssel, die räumlichen Gegebenheiten und das Arbeitsmaterial gezählt. Diese werden nachfolgend aufgeschlüsselt.

#### **Betreuungsschlüssel**

In Bezug auf den Betreuungsschlüssel gibt es überwiegend gleiche Antworten aus den verschiedenen Horten. Im Hort wird der vom Gesetz vorgeschriebene Schlüssel von 1 zu 22 angewendet. In der Realität lässt sich dieser nicht immer halten. Dies bedingt sich neben Urlaub und Krankheit der Mitarbeiter\*innen auch in der Anwendung des offenen Konzeptes und durch Schichtwechsel. Hier kann es laut Aussagen dazu kommen, dass ein\*e



Mitarbeiter\*in kurzfristig bis zu 120 Kinder auf dem Hort beaufsichtigen muss (vgl. IP-15, Absatz 37). Da sich die Kinder weiter in selbst gewählten Räumen im Hort und auf dem Hof aufhalten, schwankt der Schlüssel pro Betreuer\*in ebenfalls stark. Es wird bemängelt, dass der Schlüssel für die pädagogische Betreuung im Hort nicht angemessen ist und Kinder ein Recht auf kleinere Gruppen verdient haben. Der Schlüssel wird in allen Einrichtungen als Problem bzw. Herausforderungen wahrgenommen, da krankheitsbedingte Ausfälle nicht adäquat aufgefangen werden können. Weiterhin wird betont, dass der Schlüssel von 1:22 kaum individuelle pädagogische Arbeit bzw. Projekte mit wenigen Kindern zulässt bzw. nur mit der bewussten Erhöhung des Schlüssels gegenüber den übrigen Kolleg\*innen (vgl. IP-2, Absatz 59).

### **Räumliche Gegebenheiten**

Alle drei Horte weisen sehr unterschiedliche räumliche Gegebenheiten auf. Im Hort A stehen dem Team zur täglichen pädagogischen Arbeit zwei eigene Räume sowie zwei weitere Räume in Doppelnutzung mit der Schule ab 14:00 Uhr zur Verfügung (vgl. ebd. Absatz 51). Von Seiten der Schulsozialarbeit werden die Räumlichkeiten als zu klein eingeschätzt bzw. es ist einfach zu wenig Raum vorhanden. Dabei wird angemerkt, dass der Hort keine eigenen Räumlichkeiten zur „freien“ Verfügung hat. Dies hat zur Folge, dass die zur Verfügung gestellten räumlichen Ressourcen sich nicht in vollem Maße von den Fachkräften und den Kindern angeeignet werden können (vgl. ebd. Absatz 233). Den Fachkräften der Horteinrichtung sind damit auch für die inhaltliche pädagogische Arbeit Grenzen gesetzt, durch die fehlende Autonomie ihre eigenen Räume, ganz in ihrem Sinne und ihrem Auftrag, zu gestalten und zu verändern.

Im Hort B ist es bezogen auf die Räumlichkeiten besonders spannend, da sich dieser bis vor einigen Jahren selbst in einer kompletten Doppelnutzung der Schulräume befand. Mittlerweile verfügt der Hort über eigenen Räumlichkeiten und damit auch über Funktionsräume. Doch die Hortangebote für die 4. Klassen werden weiterhin aufgrund einer Raumknappheit in der Schule durchgeführt.

In Hort C wird eine Unzufriedenheit mit den Essensräumen formuliert. Hier können zur gleichen Zeit immer nur eine begrenzte Anzahl von Kindern essen, so dass dies hin und



wieder zu Problemen untereinander und zu Stress während des Essens führt. Davon abgesehen, geben die Interviewpartner\*innen für Hort C an, das ihnen genug Platz im Gebäude zur Verfügung steht und der sich anschließende Hof auch genug Platz bietet. Als ein besonderes räumliches Problem wurde der im Hort befindliche „Mädchenraum“ benannt. Dieser liegt sehr dicht am Hausaufgabenraum und basiert im Umgang auf Vertrauen und dies klappt manchmal nicht (vgl. IP-16, Absatz 25). Außerdem gibt es einen großen Raum zum Aufenthalt für die Viertklässler\*innen.

### **Arbeitsmaterial**

Während in Hort A keinerlei Aussagen zur Ausstattung mit Arbeitsmaterial getroffen wurden, wird im Hort B und C die Arbeitsmaterialien als ausreichend und insgesamt gut beschrieben. Alles was benötigt wird, kann in Absprache mit den Leitungen auch besorgt werden. Zusätzlich wird in Hort B festgestellt, dass die Kinder nicht immer gut mit den Materialien umgehen. Ein Grund dafür wird in der damaligen schwierigen und nicht einladenden Raumgestaltung gesehen. Die Qualität der Spielmaterialien wird hier gruppenabhängig sehr unterschiedlich beschrieben. Kinder müssen beim Erhalt von bestimmten Materialien in Hort B einen Pfand abgeben. Wenn viele Kinder Materialien haben wollen, wird die organisatorische Umsetzung als ungünstig beschrieben. In Hort C wird dazu ein Punktesystem für die Kinder angewendet. Dabei bedeuten rote Punkte, dass die Kinder die Erzieher\*innen fragen müssen, ob Sie das Material nutzen dürfen (vgl. IP-16, Absatz 26). Zuletzt wird von den pädagogischen Fachkräften die Schwierigkeit in der organisatorischen Umsetzung betont, wenn besonders viele Kinder Materialien benutzen möchten.

#### **8.1.4 Kooperationen**

Kooperationen bestehen in allen drei Horten zu verschiedenen Einrichtungen der Gemeinwesenarbeit und der Kinder- und Jugendhilfe. Exemplarisch werden Kooperationen mit allgemeinen städtischen und sozialräumlichen Institutionen, den Grundschulen und der Integrations- bzw. Schulbegleitung beschrieben.



### **Kooperation mit Institutionen im Sozialraum**

Alle Horteinrichtungen wünschen sich dauerhafte Kooperationsbeziehungen mit Partner\*innen aus dem Sozialraum und streben diese an. Gerade vor dem Hintergrund des Betreuungsschlüssels sind gerade Kooperationen zwingend erforderlich, um Bildungsangebote für die Kinder realisieren zu können (vgl. IP-2, Absatz 60-61). Bei der Einschätzung zur Intensität von bisher bestehenden Kooperationsbeziehungen gibt es unterschiedliche Aussagen von den verschiedenen Einrichtungen. So geben die befragten Personen aus Hort A an, dass Kooperationen mit anderen Einrichtungen bedauerlicherweise selten sind. Alle Horte kooperieren mit den ansässigen Stadtteilbegegnungszentren. Die Frequenz unterscheidet sich jedoch. Bspw. findet die Kommunikation mit dem Stadtteilbegegnungszentrum und Hort A nur sporadisch statt und der Austausch beschränkt sich auf Ferienangebote oder einzelne Events. Bei Hort B bestehen darüber hinaus noch weitere Kooperationen. Hier werden u.a. Gemeindezentren, besonders zu christlichen Feiertagen, ansässige Sportvereine und der Rostocker Verkehrsgarten genannt. Auch Hort C berichtet von ähnlichen Kooperationen mit Sportvereinen und Organisationen aus dem Sozialraum. Hier wird zudem berichtet, dass die meisten Angebote mit im selben Gebäude befindlichen Vereinen und Projekten bestehen. Dieser Aspekt führt zu der Aussage, dass der Hort C von den Fachkräften als Luxushort bezeichnet wird, da die Fülle an verschiedenen Angeboten und Kooperationen vor Ort elternentlastend sei, weil wenig Mobilität sowie Organisation von Seiten der Kinder und Eltern aufgebracht werden muss (vgl. IP-20, Absatz 111). Zusätzlich werden hier noch Kooperationen mit der Stadtbibliothek und dem städtischen Programm kino genannt. Darüber hinaus wird allgemein von vielen Fachkräften sozialraumübergreifend beschrieben, dass die Zielgruppe der Kinder im Grundschulalter bisher nicht oder nur selten als eine eigenständige sozialräumliche Gruppe betrachtet wird. Auch der Hort wird häufig nicht als eigene Institution angesprochen, sondern oft mit Schule verknüpft adressiert (vgl. IP-1, Absatz 115).

### **Kooperation mit der Grundschule**

Die Kooperation und eine aktive inhaltliche Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Hort wird von allen Fachkräften sozialraumübergreifend als wichtigen Impuls für bildungsrelevante Themen erachtet und außerdem auch als große Chance beschrieben, um



Inhalte schul- bzw. hortübergreifend zu bearbeiten. Schule wird somit als bedeutender Kooperationspartner verstanden. In Hort A und B wird diese Bedeutung noch durch die (ehemalige) gemeinsame Raumnutzung unterstützt. Wenngleich die Zusammenarbeit als wichtig eingeschätzt wird, werden die realen Kooperationsbeziehungen als heterogen in ihrer Qualität und Quantität beschrieben. Die Schule spielt in allen Horten eine große Rolle. Die Kinder bringen Themen, Anliegen und Konflikte aus der Schule mit in die Hortzeit. Außerdem greift die Schule indirekt, mit den zu erledigenden Hausaufgaben, auf die freie Zeit der Kinder am Nachmittag und somit auch auf den Hort zu, da die Horteinrichtungen als Entlastung der Familien die Hausaufgabenbetreuung organisieren und dafür wertvolle freie Zeit „opfern“. Auch wird in allen Horten der Versuch beschrieben die Bündelung von Ressourcen für eine bessere gemeinsame Arbeit mit Grundschüler\*innen im Sinne der Kinder zu realisieren. Diesem Anspruch gerecht zu werden, wird von den Fachkräften allerdings als herausfordernd beschrieben, vor dem Hintergrund von knappen zeitlichen Ressourcen.

Der Hort A beschreibt trotz der hohen Belastung auf beiden Seiten die Arbeitsbeziehung als wertvoll. So wird bei der Gestaltung von Übergängen zwischen Vorschule und Schule, bei Schuleignungstests und dem Verfassen von Entwicklungsberichten die Zusammenarbeit mit der Schule von Seiten des Hortes als sehr wichtig, als gelingend und eng bewertet (vgl. ebd. S.52). Hort B beschreibt unterdessen eine gute Zusammenarbeit bezogen auf gemeinsame Fallberatungen in der Arbeit mit Kindern. Hier zeigt sich der Vorteil, dass die Schulsozialarbeit als auch die Fachkräfte des Hortes beim gleichen Träger arbeiten und so kurze Kommunikationswege bezogen auf Fallreflexionen, Einzelfallarbeit oder Kindeswohlgefährdungen bestehen. Der Kontakt zu den Schulsozialarbeiter\*innen der verschiedenen Schulen wird bei allen Horten als wichtig hervorgehoben. Bei Hort C liegt die Erschwernis vor, dass die Kinder des Hortes aus unterschiedlichen Schulen kommen, was die Kooperation mit den jeweiligen Schulen erschwert bzw. den Aufwand für das Hortteam vergrößert (vgl. IP-14, Absatz 37). Grundsätzlich betonen die Fachkräfte, dass der Hort C um eine gute Kooperation mit den Schulen bemüht ist, diese jedoch durchaus als ausbaufähig in der Umsetzung charakterisiert wird. Diese Situation ist laut Aussagen für beide Seiten unbefriedigend. Es wird von gegenseitigen Beschuldigungen und fehlender Bereitschaft zur Kooperation gesprochen (vgl. IP-15, Absatz 45). Die Kooperation zwischen Schule und Hort ist durch zwei verschiedene Systeme gekennzeichnet, wo unterschiedliche Haltungen,



Erwartungen und Rollenverständnisse aufeinander treffen. Diese unterschiedlichen Verständnisse und der geringe gegenseitige Austausch scheinen sich an dieser Stelle negativ zu bedingen. Positiver bzw. gelingender wird hier die Interaktion zwischen dem Hort C und dem Förderzentrum beschrieben. Auch hier ist der Kontakt zwar auf das Nötigste beschränkt, jedoch findet dieser laut Aussagen der Fachkräfte mehr auf Augenhöhe statt. Auch Hort A beschreibt hier eine Kritik an der Kooperationsbeziehung zwischen Schule und Hort, die auf eine gleichberechtigte Stellung bzw. eine partnerschaftliche Beziehung auf Augenhöhe beider Institutionen abzielt. Es wird sich mehr Zeit für regelmäßige Kommunikation gewünscht und eine stärkere Vernetzung bei dem Ausgleich sozialer Benachteiligung für Kinder und Familien. Bei der Betrachtung sozialer Probleme bzw. bei der pädagogischen Bearbeitung findet der Hort nicht automatisch Gehör. Es findet zwar Austausch zu Einzelfällen bzw. Problemen statt, jedoch nicht bezüglich gemeinsamer pädagogischer Arbeit bzw. Angeboten (vgl. IP-2, Absatz 61).

Hier lässt sich der Wunsch aller Horteinrichtungen nach mehr Augenhöhe und mehr gemeinsamer Betrachtung der Kinder und Familien ableiten. Die Kooperationen mit den Schulen zukünftig weniger allein auf formalisierte Inhalte, wie Inhaltsvermittlung, Leistung, Zuhören, Lernen und Hausaufgaben ausgerichtet sind. Die Institution Schule sollte jedoch auch offener für die Lebenswelt der Kinder sein und mehr zuhören. Diese Tatsache bedingt sich laut Aussagen durch die Wende und der in diesem Zuge stattgefundenen Integration des Hortes in die Institution Schule. Der Hort wird laut der Wahrnehmung der Interviewpartner\*innen von der Schule als Ort der Nachmittagsbetreuung - insbesondere Hausaufgabenbetreuung - gesehen, wobei die Aspekte von Freizeit, Entspannung und Austausch weniger Berücksichtigung finden. Als Ideen für Verbesserungen der gemeinsamen Zusammenarbeit wurden mögliche kooperative Elterngespräche als Angebote genannt. Weiter wäre eine Hospitation von Pädagog\*innen im Hort und umgekehrt eine sinnvolle Ergänzung zu Begleitung der Kinder.

### **Kooperation mit Integrations- bzw. Schulbegleitung**

Neben externen Kooperationspartner\*innen und der Zusammenarbeit mit den Grundschulen gibt es noch weitere Berufszweige, die in der Arbeit mit den Kindern involviert



sind. In Hort B wird hier die Integrationsbegleitung angeführt und von einem grundsätzlich abgestimmten Kooperationsverhältnis gesprochen. Das bedeutet, es sind wesentliche Ansprechpartner\*innen bekannt, es existiert ein klares Rollenverständnis und tagesaktuelle Informationen zum jeweiligen Kind werden ausgetauscht. Dennoch kann mit den Integrationsbegleiter\*innen aufgrund der vorhandenen Zeitressourcen und des gegebenen Betreuungsschlüssels von 1:22 und der Einzelfallbetreuung keine ausdifferenzierte aufeinander bezogenen Zusammenarbeit stattfinden. In den Interviews zu Hort C wird von einer schlechten Kooperation zwischen Hort und Schulbegleiter\*innen gesprochen. Es wird angemerkt, dass die Wertschätzung für das Berufsfeld der Schulbegleiter\*innen gering ist und die Aufklärung über die Wirkung und das Aufgabenfeld wichtig wäre. Die Aussagen in Bezug auf die Kooperation zwischen den Hortmitarbeiter\*innen und den Schulbegleiter\*innen deutet auf ein sehr belastetes Verhältnis hin (vgl. IP-19, Absatz 81ff). Es wird ein gegenseitiges Desinteresse in der Zusammenarbeit vermutet. Des Weiteren wird ein Missverständnis vermutet, aufgrund unterschiedlicher Ansätze des Umgangs mit den Kindern. Ein Austausch zwischen Hortmitarbeiter\*innen und Schulbegleiter\*innen findet v.a. bei Konflikten statt (vgl. IP-17, Absatz 7). Mit Blick auf das Kooperationsverhältnis zwischen dem Hortmitarbeiter\*innen und den Schulbegleiter\*innen wird sich mehr Transparenz, Akzeptanz und Offenheit gewünscht (vgl. IP-17, Absatz 7). Hier besteht die Hoffnung der Fachkräfte aus Hort C, dass durch die neue Generation von Lehrer\*innen alte Hindernisse abgebaut werden und eine engere Zusammenarbeit im Sinne der Kinder stattfinden kann (vgl. IP-14, Absatz 61).

### 8.1.5 Blick auf das Berufsbild

#### Wertschätzung

Alle befragten Personen sind sich einig, der Hort soll insgesamt mehr Beachtung finden und gestärkt werden (vgl. IP-3, Absatz 148). Von Seiten der Schule fühlen sich die Horte mitunter wenig wertgeschätzt und werden teilweise in ihrer Relevanz in Frage gestellt. Es wird vermutet, dass die Wichtigkeit der Betreuung am Nachmittag vielen Lehrkräften nicht bewusst ist. Eine bessere Wertschätzung des Hortes spiegelt sich in konstruktiveren



Netzwerken und einer wertschätzenden Kooperation mit der Schule wider (vgl. IP-3, Absatz 144). In Bezug auf die Schule wird von Hort B ergänzt, dass die Wertschätzung seit der COVID-19 Pandemie zugenommen hat und vor dem Hintergrund der neuen Räumlichkeiten weniger Konflikte stattfinden und sich so das Verhältnis ebenso verbessert hat. Eine Wertschätzung der pädagogischen Arbeit des Hortes könnte auch erfahrbar sein, indem der Fokus auf die inhaltliche Auseinandersetzung des Auftrages des Hortes als Bildungsort geschärft wird. Mit einem eigenen, von Außen anerkannten, Bildungsverständnis, entwickelt sich mehr Augenhöhe gegenüber der Institution Schule. So werden mehr materielle Ressourcen oder Arbeitszeit für Teamsitzungen, für Vor- und Nachbereitung oder für Reflexion bereitgestellt wird. Auch eine Reduzierung des Betreuungsschlüssels wird in diesem Sinne als Wertschätzung oder Anerkennung der pädagogischen Arbeit der Fachkräfte verstanden, denn so erhielten die Fachkräfte bessere Möglichkeiten, um auch eigene Projekte umzusetzen (vgl. IP-2, Absatz 77).

Bezogen auf die Eltern gibt es unterschiedliche Perspektiven in den drei Horteinrichtungen. Fachkräfte aus Hort A drücken aus, dass die fehlende Wertschätzung der Eltern daraus resultiert, dass der Bildungsauftrag des Hortes nicht entsprechend wahrgenommen wird und so den Eltern die inhaltliche Arbeit mit den Kindern nicht bewusst ist. Die reine Betreuung der Kinder am Nachmittag und die Erledigung der Hausaufgaben stehen im Vordergrund (vgl. IP-3, Absatz 150). Diese Perspektive ergänzen Aussagen aus Hort C, bei denen angeführt wird, dass Kommentare von Eltern ein Gefühl der Ungerechtigkeit in Konkurrenz mit der Relevanz der Schule auslösen. Gleichzeitig wird insgesamt gesagt, dass die Wertschätzung der Eltern im Vergleich zu früher jedoch zugenommen hat (vgl. IP-14, Absatz 61). Mitarbeiter\*innen aus Hort B berichten, dass sie viel positives Feedback von Seiten der Eltern und der Kinder erhalten. Alle Horteinrichtungen sehen sich zusätzlich durch die wertschätzende Beziehung zu ihren Trägern und anderen Kolleg\*innen gestärkt.

### **Die drei Säulen der Hortarbeit: Betreuung, Bildung und Erziehung**

Die Perspektiven auf die drei Säulen der Hortarbeit sind in den drei Horteinrichtungen unterschiedlich. Für die Hortleitung von Hort A sind alle drei zentralen Aspekte des Auftrages wichtig und bedingen sich gegenseitig und sind nur unscharf voneinander zu trennen. Die Fachkräfte aus Hort C können die Relevanz der drei Bereiche nur schwer bemessen, die





Verselbstständigung steht im Vordergrund des Konzeptes des Hortes. Dies ist der Grund warum Hort C keinen der drei Bereiche fokussiert. So wird lediglich bei Bedarfen der Kinder situationsabhängig reagiert (vgl. IP-14, Absatz 49). Während Hort A die Betreuung als Grundstein der Hortarbeit sieht, welche aber bereits durch die schlichte Beaufsichtigung der Kinder geschieht und somit in der Wahrnehmung der Fachkräfte eine untergeordnete Rolle innehat, so wird die Betreuung in Hort B als bedeutende Säule hervorgehoben, da sie als elementar für die Beziehungsarbeit mit den Kindern betrachtet wird (IP-12, Absatz 68).

Mit Blick auf die Säule der Bildung werden verschiedene Aspekte in den Horten aufgeführt. Es zeigt sich zudem die verschiedenen Auffassungen bzgl. des Verständnisses Bildungsbegriffes. In Hort B wird mit der Themenfindung und -auswahl sowie der inhaltlichen Ausgestaltung der Angebote der Bildungsauftrag verortet. Aus der externen Perspektive von Kooperationspartner\*innen betrachtet, wird es als schwierig erachtet konkrete Bildungsangebote im Hort aufgrund einer hoch frequentierte Komm- und Geh-Struktur durchzuführen. Die Ferien werden als ein günstigerer Zeitpunkt für Angebote angesehen, da dann mehr Zeit besteht, die Gruppen kleiner sind und ein kleinerer Betreuungsschlüssel herrscht. Dies wird auch von den Fachkräften aus Hort C aufgegriffen, Ferien sind Momente indem Bildungsangebote für die Kinder initiiert werden können und diese an dem Interesse der Kinder und Pädagog\*innen entsprechen. Dem stehen aus demselben Hort andere Aussagen entgegen. Bildung wird vor allem im Sinne der Hausaufgabenaufsicht verstanden. Es findet wenig originäre Bildung statt und die pädagogischen Fachkräfte setzen kaum Impulse, lediglich durch Fragen von Kindern werden bestimmte Themen von den Fachkräften aufgegriffen. Der Bildungsauftrag wird in Hort A als wichtigste Aufgabe verstanden. Er setzt laut den Fachkräften an den individuellen Eigenschaften der Kinder an (vgl. IP-3, Absatz 76 u. 78). Die Erziehung läuft laut Aussagen nebenbei und ist bedingt durch das geregelte Miteinander im Hort und der damit einhergehenden Vermittlung von zentralen Normen und Werten im Hortalltag.

### **Motivation und Haltung**

Die Motivation den Beruf der Pädagog\*in im Hort auszuüben beschrieben die Teilnehmer\*innen einheitlich. Hier wurde der Spaß angeführt, die Kinder aufwachsen zu sehen. Die intensive Beziehungsarbeit mit den Kindern und die positive Rückmeldung auf die



eigene Arbeit durch die Kinder, wird als sehr bereichernd wahrgenommen. Motivierend sei es für die Kinder Stabilität und Sicherheit als auch Momente der positiven Selbstwirksamkeit zu schaffen. Zusätzlich wird beschrieben, dass der Beruf finanzielle Sicherheit und ein gutes Arbeitsumfeld bietet. Da die Fachkräfte beim Berufseinstieg oft sehr jung sind, wird teilweise eine noch nicht gänzlich entwickelte positive Grundhaltung als Bedarf angesehen (vgl. IP-15, Absatz 59; IP-16, Absatz 29).

### 8.1.6 Elternarbeit

Für die Horteinrichtungen stehen verschiedene Möglichkeiten der Elternarbeit zur Verfügung. Alle drei Horte führen jährlich stattfindende Entwicklungsgespräch mit den Eltern durch. Vor einem Entwicklungsgespräch wird sich intern auf den Termin eingestimmt. Meist kennen alle Fachkräfte die Kinder gut und können so alle Eltern beraten (vgl. IP-16, Absatz 17). Weiter wurde genannt, dass Elterngespräche oft negativ aufgeladen sind, da dort oft Probleme besprochen werden müssen. So besteht der Wunsch mehr Gutes zu berichten. Ansonsten gibt es Gespräche außer der Reihe nur bei Bedarf der Eltern oder wegen Schwierigkeiten des Kindes. Der Hort A organisiert zudem regelmäßig Elternversammlungen. Dies wird in Hort C als schwierig umsetzbar eingeschätzt, da die Eltern selbst wenig Kontakt suchen und die Kinder häufig alleine nach Hause gehen. Daher finden aufgrund von Desinteresse keine Elternabende mehr statt. Als Antwort auf diese Situation gehen die Pädagog\*innen des Hortes A mit zu Elternabenden an der Schule und geben dort ergänzen Informationen. Zusätzlich wird hier die Bedeutsamkeit von sogenannten Tür- und Angel-Gesprächen hervorgehoben, da diese wichtig für zeitnahe Absprachen sind und so beide Seiten handlungsfähiger hält, ohne viele zeitliche Ressourcen zu investieren. Der Hort B bietet zusätzlich monatlich stattfindende Elterncafés an und geht bei größeren Vorhaben, wie Ausflügen, gezielt auf die Eltern zu, um sie für eine Teilnahme zu begeistern.

Alle drei Horte sind darüber hinaus über verschiedene Kommunikationskanäle erreichbar. So kann sich an die pädagogischen Fachkräfte per Telefon, beim Abholen der Kinder, über Zettel, die den Kindern mitgegeben werden, zu Sprechzeiten und per E-Mail gewendet werden. In Hort B gibt es zusätzlich einen Elternkummerkasten für anonyme Rückmeldungen und Hort C



wird ein sogenanntes Pendelheft genutzt. Trotz der verschiedenen Beteiligungs- und Informationsformate sind die Eltern in den Horten nur selten bzw. eher wenig präsent. Zum einen wird dabei auf die zunehmende Selbstständigkeit der Kinder verwiesen, auf der anderen Seite wünschen sich die Fachkräfte eine höhere Beteiligung und eine direktere Erreichbarkeit der Eltern. Als eine mögliche Herausforderung bei der Elternarbeit wird die Interpretation des Auftrages der Institution vermutet. Die Institution Hort wünscht sich, entgegen der Eltern, weniger explizite schulische Förderung (Hausaufgaben), sondern mehr freizeitpädagogische Angebote bzw. Zeit dafür. Die Elternarbeit im Kontext des hohen Betreuungsschlüssels und der sozialen Herausforderungen wird im Hort A durch die Fachkräfte herausfordernder und intensiver als vergleichsweise in anderen Stadtteilen wahrgenommen. Alle drei Horte beziehen sich bei der Elternarbeit im Besonderen auf Kinder und Familien, die eine internationale Migrationsgeschichte besitzen und somit auch andere Bedarfe und Anforderungen an das pädagogische Personal haben. In diesem Zusammenhang wird von Seiten des Hortteams die Sprachbarriere als die größte Hürde für die Elternarbeit angesehen (vgl. IP-3, Absatz 134). Bei Eltern mit internationaler Migrationsbiographie besteht im Hort C die Möglichkeit von Einzelvereinbarungen in Bezug auf das Erledigen von Hausaufgaben (vgl. IP-16, Absatz 21).

### 8.1.7 Fortbildung und Bedarfe

Mit Blick auf relevante Kompetenzen bzw. Zusatzqualifikationen für das Fachkräfteteam werden folgende Themen genannt:

Hort A	Hort B	Hort C
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abgleich und Reflexion mit anderen Fachkräften zu Hortthemen</li> <li>• interkulturelle Kompetenz</li> <li>• Theaterpädagogik</li> <li>• Yoga und Kneipen</li> <li>• digitale Medien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ein Instrument lernen</li> <li>• Elternarbeit</li> <li>• Hausaufgabengestaltung</li> <li>• gemeinsame Reflexion zur Zielstellung,</li> <li>• Erweiterung Methodenwissen</li> <li>• Festlegen von Standards im Bereich der Spielpädagogik</li> <li>• Kinderrechte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stressmanagement für Kinder und Pädagog*innen</li> <li>• Digitale Medien</li> <li>• Sexualpädagogik</li> <li>• der Umgang mit Kindern mit Handicap/psych. Erkrankungen</li> <li>• Religionsfeindlichkeit</li> <li>• Gewaltfreie Kommunikation</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Digitale Medien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beziehungsarbeit</li> <li>• Rassismus</li> <li>• Selbstreflexion der Fachkräfte</li> <li>• Sensibilität bei Kindern</li> <li>• Evaluation und Feedback in Kombination mit gegenseitiger Hospitation zwischen Schulbegleitung und Hort</li> <li>• Klassismus</li> </ul>
--	---	---

Die befragten Mitarbeiter\*innen haben vielen Weiterbildungen absolviert, es steht allen pädagogischen Fachkräften grundsätzlich ein Weiterbildungsbudget zu Verfügung (vgl. IP-15, Absatz 47). So haben in allen drei Horten Mitarbeiter\*innen verschiedene Zusatzqualifikationen, die sie in ihrer Arbeit mit einfließen lassen können. Dazu gehören unter anderen Qualifikationen im Bereich Kinderschutz, Erlebnispädagogik, Märchen- und Theaterpädagogik und Inklusionspädagogik. In Hort A wurden die bisherigen Fortbildungen von der Leitung festgelegt und waren nicht hortspezifisch, dies verändert sich gerade durch den Leitungswechsel (vgl. IP-2, Absatz 67). Hier werden sich besonders praxisorientierte bzw. spezifische Weiterbildungen für den Hortbereich als Bereicherung des Hortalltages mit neuen Impulsen gewünscht. Auch Hort C bemängelt die bisher fehlenden bzw. wenigen konkreten konkreten Angebote für den Hort. Spezielle Angebote zur Unterstützung der Hortkinder fehlen und sind im Weiterbildungskatalog nicht vorhanden. Weiter werden besonders notwendige Themen (z.B. in Bezug auf den Umgang Flucht) nicht bedacht. Des weiteren besteht der Eindruck einer fehlenden Motivation seitens der Fachkräfte bzgl. Weiterbildungen und ein Festhalten an den Erfolgen des angewendeten Konzeptes (vgl. IP-21, Absatz 132, 7). Bezogen auf medienpädagogische Weiterbildungen gibt Hort A an, dass ein grundlegendes Interesse daran bestehe, dies aber auch eine bessere Ausstattung der Einrichtung bedürfe.

### **Demokratiestärkende Angebote**

Die Aussagen zu demokratiestärkenden Angeboten sind unterschiedlich gelagert. So wird einerseits durch Hort C genannt, dass es dort kein Bedarf besteht bzw. es ein Projekt im Hortgebäude gibt, was dies ausreichend vorlebt, sodass kein weiterer Handlungsbedarf



besteht (vgl. IP-22, Absatz 99). Das gesamte Haus sei in dem Bereich insgesamt gut aufgestellt. Trotzdem besteht ein grundlegendes Interesse an solchen Angeboten, wenn diese von außen an die Kinder heran getragen werden. Darüber hinaus wird erwähnt, dass ggf. Lego im Bauraum für die Vermittlung von demokratiestärkenden Angeboten genutzt werden könnte. Demgegenüber werden sich genau wie in den anderen zwei Horten zusätzliche Angebote gewünscht, die den Kindern vermitteln, was Demokratie ist, wie eine tolerante Gesellschaft aussehen kann, dass Menschen gleichberechtigt sind und es gleiche Mitbestimmungsrechte gibt. Von Seiten der Pädagog\*innen braucht es eine Stärkung der Selbstverantwortung der Kinder und eine Vermittlung von dem was Beteiligung wirklich bedeutet. Hierfür wird ein spielerischer Zugang angestrebt. Dabei erschließen sich die Kinder die Welt und können Themen der politischen Bildung selbst fühlen, erleben und wahrnehmen (vgl. IP-3, Absatz 140).

Hort B formuliert ergänzend dazu noch den Wunsch nach Kontinuität bei demokratiestärkenden Angeboten, um einen Entwicklungsprozess bei den Kindern anstoßen zu können und demokratische Werte erst erlebbar zu machen. Zusätzlich werden sich diesbezüglich Transfermomente mit Best-Practice Ansätzen als Team Fortbildung gewünscht, damit alle Fachkräfte gleichermaßen einen partizipativen Ansatz verfolgen können. Als Themen die konkret mit den Kindern bearbeitet werden sollten, nennen die Mitarbeiter\*innen aus Hort B Kinderrechte, Vielfalt des Zusammenlebens von Menschen und Umgang mit (sozialen) Medien.

## 8.2 Perspektive Kinder

Die Kinderperspektive auf den Hort wurde mit den Methoden „Einen Blick auf meinen Hort – Tops und Flops im Hort“, mit „Einen Blick auf meinen Hort – Mein Traumhort“ sowie mit der Methode „Einen Blick auf mein Leben im Hort – Glücksrad“ erhoben.

### 8.2.1 Tops & Flops

#### 8.2.1.1 Tops – Außengelände

Kategorie	fotografierte Motive	Erläuterung der Kinder
Sport- und Spielbereiche	Fußbälle, Basketbälle, Fußbalkäfige, Wippen, Klettergerüste, Sträucher,	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spaß und Bewegung</li> <li>• Man kann sich austoben</li> <li>• Freies Spiel und Entfalten</li> </ul>



	Schaukeln, Baumhäuser, Rutschen, Sandkästen, Roller	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigene Regeln aufstellen</li> <li>• Andere Kinder beobachten</li> <li>• Vielfältige Sportmöglichkeiten</li> <li>• Frische Luft</li> <li>• Gemeinsam spielen</li> <li>• Kreativ sein</li> </ul>
Rückzug	Baumhäuser, Überdachungen, sichtgeschützte Bereiche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausruhen</li> <li>• Verstecken vor Kindern und Pädagog*innen</li> <li>• Allein sein</li> </ul>
Natur und Umwelt	Bäume, Büsche, Blumen, Wiesen, Rasenflächen, Mülleimer, eigene Pflanzenprojekte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schön</li> <li>• Spendet Sauerstoff</li> <li>• Gibt Platz zum Toben</li> <li>• Bietet Schatten</li> <li>• Müll aufbewahren</li> <li>• Sauberkeit Natur</li> <li>• Sich ausruhen</li> </ul>

### Sport- und Spielbereiche

In allen drei Horten fanden für die Bewertung der Außenbereiche der Horte die Kategorie „Sport- und Spielbereiche“ großen Zuspruch. Die Erläuterungen der Kinder aus den verschiedenen Sozialräumen waren dazu auch sehr homogen. Die Spielplätze und -geräte sowie Fußball- und Basketballplätze sind bei den Kindern sehr beliebt. Diese bieten den Kindern verschiedene Möglichkeiten sich zu betätigen und entsprechen ihren Interessen. Sie können sich austoben, kreativ werden, im Sandkasten buddeln und sich frei auf dem jeweiligen Gelände bewegen. Dabei werden sowohl die Möglichkeiten genutzt gemeinsam mit anderen Kindern etwas zu erleben oder sich auch zurückzuziehen und auszuruhen. Ein sehr strukturierter und womöglich auch anstrengender Schulalltag mag darauf einen Einfluss haben. Die Höfe bieten den Kindern Möglichkeiten des freien Spiels und Entfaltens und sind dabei in sehr gutem Zustand. Im gemeinsamen Spiel können sie ihre eigenen Regeln aufstellen, Talente zeigen, sich ausprobieren oder einfach andere Kinder beobachten. Die vielfältigen Sportmöglichkeiten (Fußball, Basketball etc.) sind zudem reizvoll, da die Kinder diese zu Hause nicht haben.



## Rückzug

Rückzug findet in allen Horten Erwähnung, findet aber besonderes Interesse bei den Kindern aus Hort C. Es werden sich Orte gesucht, in denen die Kinder ungestört agieren und sich entspannen können. Dies kann allein oder in Kleingruppen geschehen und schließt das Verstecken vor den Pädagog\*innen und weiteren Erwachsenen mit ein, im Sinne von einem Entziehen vor Kontrolle.

## Natur und Umwelt

Die Grünflächen stoßen vor allem in Hort A und B auf großes Interesse und sind Anzeichen dafür, wie bedeutsam Naturerlebnisse für die Kinder sind. Die Bäume eignen sich zum Hangeln, Klettern, Verstecken und spenden darüber hinaus Schatten. Auch hier zeigt sich, dass die Kinder ihre Umwelt bewusst wahrnehmen, genau beobachten und schützen möchten. Sie wünschen sich noch viel mehr Bäume und Sträucher, da diese ihnen Versteckmöglichkeiten und einen unbeobachtete Orte bieten. Die Kinder in den Horten A und B wünschen sich insgesamt mehr Grünflächen und Naturerlebnisse. In Hort B zeigt sich darüber hinaus, dass die Kinder die Natur bewusster erleben, wenn sie, wie z.B.: beim Pflanzprojekt, die Prozesse erleben, mitgestalten und beobachten können. Gleichzeitig erleben sie Verantwortungsprozesse, indem sie die Pflanzen pflegen. Sie nehmen ihre Handlungen als sinnvoll und wirksam wahr, wenn es den Pflanzen gut geht.

### 8.2.1.2 Tops - im Gebäude

Kategorie	Mögliche Motive	Erläuterung der Kinder
Ästhetik	Dekoration, (selbst) gemalte Bilder, Schulmaterial, Geburtstagskalender, Musik- und Bastelräume, Fenster, Räumlichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kreative Ausdrucksformen</li> <li>• Ansprechende Designs</li> <li>• Anregende Bilder</li> <li>• Ausdruck von Verwirklichung und Mitgestaltung</li> </ul>
Kreativität	Mal- und Bastelräume, Baumaterialien, Musikinstrumente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigene Verwirklichung</li> <li>• Spaß und Zeitvertreib</li> <li>• Aktives Handeln</li> </ul>
Rückzug	Sofas und Liegemöbel,	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gemütlichkeit</li> <li>• Kommunikation und Austausch</li> <li>• Spaß</li> </ul>



Freies Spielen	Höhlen, Bibliotheken, Sporträume,	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entspannung</li> <li>• Toben</li> <li>• Ausgelassenheit</li> <li>• Freiheit</li> </ul>
Ordnung und Sicherheit	Mülleimer, Feuerlöscher	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordnung</li> <li>• Sauberkeit</li> <li>• Wohlbefinden</li> <li>• Schutz und Hilfe</li> </ul>

## Ästhetik

Dekorative Elemente sind Zeugnis kreativer Ausdrucksformen und -möglichkeiten der Kinder. In allen Horten findet diese Kategorie viel Berücksichtigung. In Hort A ist es die einzige Kategorie, welche die die Kinder im Gebäude als positiv (Tops) bewerteten. Visuelle und dekorative Elemente in der Umgebung markieren für die Kinder die Höhepunkte im Alltag. Gestaltete Flächen, Bilder oder auch Gebrauchsgegenstände wurden vor allem wegen ihrer Optik fotografiert und weil sie von den Kindern erstellt bzw. ausgesucht worden sind. Somit stehen die ausgewählten Motive auch für eine gewisse Selbstentfaltung sowie Selbstwirksamkeit. Farben und verschiedene grafische Gestaltungselemente regen die Fantasie der Kinder an. Für einige Kinder spielen dabei auch architektonische Gegebenheiten eine Rolle. Spezielle Angebote, wie Musik oder Yoga, aber auch der Geburtstagskalender lassen die Kinder erleben, dass sie wichtig sind und gesehen werden.

## Kreativität

Die Kinder aus den Horten B und C finden es toll, dass sie viele verschiedene Räume haben, in denen sie kreativ sein können, sich ausprobieren und ausleben können. Musikinstrumente sind zu Hause keine Selbstverständlichkeit und schon gar nicht in so großer Zahl. So bietet sich den Kindern im Hort die Möglichkeit, verschiedene davon kennenzulernen. Auch sich verkleiden und in andere Rollen schlüpfen bzw. Dinge zu sagen und zu tun, die in der Realität nicht möglich scheinen oder sind, werden als Mehrwert empfunden. Gerade mit Bau- und Bastelspielzeug können so neue Welten erschaffen werden, zu denen die Kinder sonst wenig Zugang haben.





### **Rückzug**

Die Kategorie Rückzug wurde nur von Kindern aus Hort C angeführt. Hier werden vor allem Räume und Orte benannt, die keine spezifischen Angebote beherbergen und die Kinder von den Kindern temporär angeeignet werden können. Hier spielen die Themen Gemütlichkeit, Ausgelassenheit und Privatsphäre eine Rolle, die auch in Abgrenzung zu verschiedenen Altersgruppen oder Geschlechtern dient.

### **Freies Spielen**

Das in den Horten angelegte offene Konzept mit verschiedenen Spiel- und Betätigungsmöglichkeiten wird durch die Kinder gut angenommen, was sich in den vielen Fotos zu dieser Kategorie widerspiegelt. Kinder aus den Horten B und C wählten solche Motive sehr häufig. Für Hort A kann vermutet werden, dass die fehlenden eigenen Räumlichkeiten unabhängig vom Schulgebäude dazu führen, dass diese Kategorie dort keine Berücksichtigung bei den Kindern findet. Die vielen Möglichkeiten und die verschiedenen thematischen Räume sowie die Vielfältigkeit der Aktivitäten werden von den Kindern geschätzt. Sie ermöglichen die Konzentration und Fokussierung auf einzelne, spezifische Angebote. Die Kinder können sich ausprobieren. Rückzugsräume aber auch kreative Räume bieten jedem Kind individuelle Möglichkeiten. Auch Fragen der Selbstfürsorge – bspw. nach Ruhe - werden dadurch berührt. Das Angebot an verschiedensten Möglichkeiten entspricht auch dem Wunsch der Kinder nach Autonomie und Selbstwirksamkeit.

### **Ordnung und Sicherheit**

Ordnung und Sicherheit ist eine marginale Kategorie, die lediglich vereinzelt durch die Kinder in Hort B benannt wurde. Hier wird zum Ausdruck gebracht, dass bestimmte Regeln und Werte den Kindern Halt und Orientierung geben. Sie können sich aufgrund der Gebäudeausstattung darauf verlassen, dass ihre Lieblingsorte und sie selbst nicht gefährdet sind und in einem Zustand bleiben, den sie zum Wohlfühlen brauchen.



### 8.2.1.3 Flops – Außengelände

Kategorie	Mögliche Motive	Erläuterung der Kinder
Spiel- und Sportbereiche	Fußballkäfige, Zäune, Klettergerüste, Spielgeräte, Stangen, Bänke	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zu klein</li> <li>• Bietet für zu wenig Kinder Platz</li> <li>• Bälle können auf die Straße fliegen</li> <li>• Kann nicht gut zum Spielen genutzt werden</li> <li>• Einseitige Nutzungsmöglichkeiten</li> </ul>
Sicherheitsbedürfnis	Stöcker, Fußballkäfige, Zäune, Orte, die mit persönlichen Erlebnissen verknüpft sind, Treppen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verletzungsgefahr</li> <li>• Hunde auf dem Gelände</li> <li>• Befürchtete Gefahren</li> </ul>
Verunreinigung und Ästhetik	Mülleimer, Bänke, Büsche, Bänke, Schnee, Gelände, Graffitis, Müll, Fahrradständer, Hauswände	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geruchsbelästigung</li> <li>• Überfüllt</li> <li>• Herumliegender Schmutz</li> <li>• Zigaretten</li> <li>• Graffitis hässlich</li> <li>• Ungepflegt</li> <li>• Nicht schön anzusehen</li> </ul>
Umweltzerstörung	Bäume, Scherben, Müll	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beschädigte Natur und ihre Folgen</li> </ul>
Verbote und Begrenzungen	Zäune, Bereiche außerhalb des Geländes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begrenzung von Spielbereichen</li> <li>• Zu wenig Platz</li> <li>• Keine Versteckmöglichkeiten</li> <li>• Fehlende Rückzugsräume</li> <li>• Konflikte</li> <li>• Einschränkungen</li> </ul>

#### Spiel- und Sportbereiche

Generell ist die Möglichkeit zum Spielen im Freien flächenmäßig in allen Horten begrenzt. Die Kinder der Horte B und C votierten die Kategorie der Spiel- und Sportbereiche am häufigsten als Flops. Hierbei werden die Sportflächen, wie Fußballplätze als zu klein empfunden, sodass es durch zu wenig Kinder genutzt werden kann. Gleichzeitig wird bemängelt, dass diese Plätze nicht zweckentfremdet für freies Spiel genutzt werden können, daran aber ein Interesse bestehe. Die Kinder wünschen sich ein weitläufiges Gelände, das Platz für Sportaktivitäten bietet und eigene Freiräume oder auch Rückzugsorte zulässt. Diese Bereiche sind für einzelne Kinder mit negativen Erfahrungen verbunden oder sie sind unattraktiv, da



sie wenig bis keinen Spielwert haben. Die Erläuterungen lassen darauf hindeuten, dass die Kinder sich in ihrem Entfaltungswunsch eingeschränkt fühlen.

### **Sicherheitsbedürfnis**

In den Horten A und B spielt das Thema Sicherheit eine große Rolle, während es in Hort C bei den Kindern keine Erwähnung findet. Das Sicherheitsbedürfnis resultiert aus eigenen Erfahrungen und möglichen Verletzungsgefahren. Die Kinder begründeten ihre Auswahl mit verschiedenen Gefahren, wie bzw. stolpern, hinfallen, herunterfallen, abrutschen sowie sich stoßen. Das Verletzungsrisiko im Gebüsch wurde beispielsweise als sehr hoch eingeschätzt. Zum einen könnten die Äste und Zweige schmerzhaft kratzen oder stechen, zum anderen könnten sie in herumliegende Scherben treten. Aber auch im Gebüsch vorkommende Insekten wie Zecken, Mücken oder Wespen und andere Kleintiere wurden teilweise als Gefahren- und Verletzungsquelle angesehen. Die Gelände werden als sehr klein eingeschätzt, weshalb Aktivitäten an sich, wie bspw. Ballspiele, schnell zur Gefahrenquelle werden können. Der beengte Raum erfordert eine strengere Reglementierung. Andererseits werden dabei Gefahrensituationen durch die pädagogischen Fachkräfte häufig benannt und von den Kindern teilweise reproduziert.

### **Verunreinigung und Ästhetik**

In allen drei Horten spielt die Kategorie Verunreinigung und Ästhetik bei einem Drittel der Kinder eine Rolle. Die Kinder stören sich am Müll, Müll stinkt und verunreinigt die Umwelt. Selbst die Mülleimer werden negativ konnotiert, diese enthalten den unangenehmen Müll, sind auch besprüht, mit Graffiti Tags<sup>12</sup> bemalt und mit Aufklebern versehen. Die Graffiti und Aufkleber haben keinen kreativen Wert für sie und werden als „Schmierereien“ und Beschädigungen angesehen. Eine verstärkende Rolle spielt auch dabei der Fakt, dass die Außengelände ab dem späten Nachmittag öffentlich zugänglich sind. Der herumliegende Müll und die Graffiti werden oft von externen Personen verursacht. Es entsteht der Eindruck, dass ein klar abgegrenzter Bereich fehlt, mit dem sich die Kinder identifizieren können und in dem Regeln ausgehandelt, sowie deren Einhaltung kontrolliert wird. Ordnung

---

12 Im Graffiti-Jargon ist das „Tag“ ein Signaturkürzel der Graffiti-Sprüher\*in und stellt sein Pseudonym dar; es wird häufig als Unterschrift verwendet, aber auch als territoriale Markierung.



schafft Strukturen und damit auch Orientierung und Sicherheit. Es ist anzunehmen, dass Ordnung zusätzlich Sicherheit und Struktur vermittelt und zum Wohlfühlen beiträgt.

Begriffe und Vorstellungen von Ordnung und Sauberkeit werden oft von den pädagogischen Fachkräften reproduziert und in der Folge auch von den Kindern übernommen. Zusätzlich werden graue Wände oder schmutzige nicht ansehnliche Ecken und Bereiche auf dem Gelände thematisiert. Alle diese Dinge werden als nicht schön und störend wahrgenommen, sowohl von der Gestaltung her (grau, verwaschen, schwarz), als auch von der Größe her als Hindernis. Eintönige, graue und nicht gestaltete Gegenstände oder Flächen stören das ästhetische Empfinden der Kinder. Sie haben großes Interesse an Farben, Formen sowie an fantasievoller bzw. anregender Gestaltung ihres täglichen Umfeldes. Hier drückt sich auch das große Interesse der Kinder an Selbstverwirklichung sowie Aneignung aus.

### **Umweltzerstörung**

Im Zusammenhang mit der Kategorie „Unordnung und Verunreinigung“ entstanden Bilder der Kategorie „Umwelt“. Einige wenige Kinder der Horte A und B thematisierten diese in ihrer Bilderauswahl. Diese zeigen schräge und umgeknickte Bäume und Scherben. Die Kinder berichteten, dass Scherben der Umwelt schaden und umgeknickte Bäume auch ein Zeichen dafür sind, wie schlecht es der Natur geht. Hier wird nochmal das Thema Umwelt und Naturerlebnisse betont, zu denen die Kinder versuchen einen Zugang zu bekommen.

### **Verbote und Begrenzungen**

Verbote und Begrenzungen werden auf verschiedene Weise durch ein paar Kinder in den Horten A und C thematisiert. Zum einen sind die sehr beliebten Orte für einige Kinder Flops, weil es dort keine Möglichkeit gibt, unbeaufsichtigt zu sein oder sich zurückzuziehen. Der Fußballplatz ist zwar ein reizvoller Ort, welcher aber nur so lange attraktiv ist, wie auf dem Platz kein Fußball gespielt wird. Daraus resultiert auch der Wunsch, über die jeweilige Nutzung des Fußballplatzes mitbestimmen zu können. Außerdem wird hier der Bedarf der Kinder nach Rückzugsräumen, bzw. nach Orten an denen sich die Kinder in Kleingruppen separieren können, transparent. Zum anderen werden durch die Kinder auch reizvolle, aber verbotene Kletter- und Spielmöglichkeiten thematisiert. Das heißt, diese entsprechen nicht den Regeln der ursprünglich vorgesehenen Nutzung und führten so zu Einschränkungen und Auseinandersetzungen mit den pädagogischen Fachkräften. Daher verbinden die Kinder



diese Orte mit Verboten und mit der Erfahrung ihren Wunsch nach einer bestimmten Beschäftigung nicht umsetzen zu können. Die Kinder im Hort wünschen sich teilweise mehr Abwechslung und reizvollere Kletter- und Spielmöglichkeiten.

#### 8.2.1.4 Flops im Gebäude

Kategorie	Mögliche Motive	Erläuterung der Kinder
Verunreinigung und Ästhetik	Bau- und Bastelräume, Mülleimer, Wände, Garderobe, Bilder, Plakate, Heizungsrohre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unordnung</li> <li>• Schmutz</li> <li>• Fehlende Kreativität</li> </ul>
Spielsachen und -Bereiche	Spiele, Tischkicker, Tafeln, Bücher, Air Hockey, Schachbretter, Puppenspielzeug, Billiard	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alte Spiele</li> <li>• Eingeschränkte Anzahl von Teilnehmer*innen</li> <li>• Uninteressant</li> <li>• Kaputte und zerstörte Spielmaterialien</li> </ul>
Konfliktorte	Computer, Radios, Tischkicker	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laut</li> <li>• Störung von unbeteiligten Personen</li> <li>• Streit um Nutzung</li> </ul>
Gefahrenquellen	Treppen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Angst</li> <li>• Verletzungsgefahr</li> </ul>
Hort unter Pandemie	Schilder für Maskenbenutzung, Wegpfeile, Corona-Informationsplakat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nimmt den Spaß am Spiel und Kontakt</li> </ul>
Pflichterfüllung	Hausaufgabenräume	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verhaltensregeln</li> <li>• Leise sein</li> <li>• Keine Lust auf Hausaufgaben</li> </ul>

#### Verunreinigung und Ästhetik

Im Gebäude fallen die meistgenannten Flops bei allen drei Horten in die Kategorie „Verunreinigung und Ästhetik“. Für die Kinder ist es wichtig, einen ordentlichen Standard möglichst lange zu erhalten. Sie stören sich an herumliegendem Müll, der nicht in den Mülleimern landet und stinkt. Die Bauräume und Mal-Ecken werden als oft unordentlich wahrgenommen, und die Sporträume riechen unangenehm. Die Kinder haben den Wunsch, die Räume mitzugestalten. Dinge im Raum, wie beispielsweise die Heizung und Rohre oder die Garderobe stören ihr ästhetisches Empfinden. Der Hort A ist darüber hinaus im Schulgebäude und bietet wenig Platz, weshalb es den Kindern sehr wichtig ist, das begrenzte Raumangebot übersichtlich und strukturiert zu halten. Ordnung ist dabei ein wichtiger



Faktor. Das Nichtvorhandensein einer abgetrennten Garderobe zum Ablegen der Sachen der Kinder ist ein weiterer Aspekt, den diese thematisierten.

### **Spielsachen und -bereiche**

Bei den Kindern aller Horte werden die Spielsachen und -bereiche bemängelt. Auffällig ist, dass vor allem ältere Spiele oder solche, die nur zu zweit gespielt werden können, auf Ablehnung stoßen. Die Kinder wollen gern mitbestimmen, welche Spiele es im Hort geben soll. Weitere Flops im Gebäude sind beschädigte Gegenstände sowie Spielsachen und solche, die oft kaputt gehen. Einige Kinder werteten zudem das Verbot eigene Spielsachen, wie Spielkarten mitzubringen als Flop. Verbote werden von den Kindern als starke Einschränkung erlebt. Es gibt ein Überangebot an Spielen, die teilweise auch nicht beliebt sind. Die vorhandenen Bälle sind für jüngere Kinder zu groß und können von diesen nicht genutzt werden. Zum einen ist für die Kinder eine strukturgebende Ordnung wichtig, da sie ihnen einen Überblick über die Angebote ermöglicht, andererseits erschwert ein zu viel an Angeboten die Auswahl.

### **Konfliktorte**

Von einigen Kindern aus den Horten A und C werden Konfliktorte als Flops kategorisiert. Damit können reale Räume oder auch Spielgeräte gemeint sein, die im Miteinander der Kinder zu Konflikten führten. So werden in Hort A besonders der Tischkicker und der Computer erwähnt. Das Spielen am Tischkicker ist sehr laut und stört die anderen Kinder. Der Computer ist sehr beliebt, löst jedoch Konflikte zwischen den Kindern aus, da nur ein Gerät für alle Kinder zur Verfügung steht. Hier werden von Seiten der Kinder fehlende materielle und räumliche Ressourcen angemerkt. In Hort C beziehen sich die Kinder eher auf bestimmte geframte Räume, die nur an eine Zielgruppe, wie bspw. Mädchen oder Viertklässler\*innen gerichtet sind. Hier führt der Ausschluss einiger Kinder zu Konflikten.

### **Gefahrenquellen**

Die Kategorie bzgl. Gefahren wurde nicht von vielen Kindern erwähnt. In Hort A werden Treppen als Orte mit hohem Verletzungspotenzial erwähnt, besonders wenn dort gespielt



oder gelaufen wird. In Hort B wurde die Tischtennisplatte fotografiert mit der Befürchtung während des Spiels durch Bälle getroffen und verletzt zu werden.

### **Hort unter Pandemie**

Der „Hort unter Pandemiebedingungen“ stellt in Hort C ebenfalls eine Kategorie dar. Einzelne Fotos zeigen das Schild „Masken tragen“, den Pfeil auf dem Boden und das Informationsplakat zu Corona. Die Kinder begründeten ihre Auswahl damit, dass Spielen mit Maske keinen Spaß macht und die gesamte Situation für sie sehr belastend ist.

### **Pflichterfüllung**

Im Hort B wird von einzelnen Kindern das Thema Pflichterfüllung aufgegriffen und negativ bewertet. Hier besteht der Wunsch nach der Schule Abschalten zu können. Die festen Hausaufgabenzeiten werden als belastend und störend empfunden.

## **8.2.2 Traumhorte**

Bei der Erhebungsmethode „Traumhorte“ lassen sich neun zentrale Themen, die für die Hortkinder relevant sind, extrahieren. Die Reihenfolge zeigt hierbei die Häufigkeit an: Regeln und Ordnung, Bewegung und Sport, Rückzugsmöglichkeiten und Entspannung, Essen und Ernährung, Tiere, Inklusion, Erzieher\*innen, digitale Medien und Geschlechtertrennung.

### **Regeln und Ordnung**

Konkrete Regeln und das Bedürfnis nach Ordnung werden in nahezu jedem Traumhort erwähnt. Die Kinder erwähnen häufig Regeln, die einen gewaltfreien und friedlichen Umgang sicherstellen sollen. So sind Streits, Auseinandersetzungen, Schlägereien und Beleidigungen in vielen Traumhorten unabhängig der Sozialräume verboten. Dem gegenüber stehen auch vereinzelt Traumhorte in denen Waffengewalt explizit erwähnt wird.

Es gibt raumspezifische Regeln, wie beispielsweise kein Essen im Bällerraum oder Ruhe im Kreativraum sowie in der Bibliothek. Darüber hinaus gibt es auch Regeln, die den ganzen



Traumhort betreffen, wie beispielsweise die Achtung vor den Gegenständen (nichts darf kaputt gemacht werden, bzw. muss ersetzt werden, wenn es kaputt geht) oder der Einhaltung von pandemiebedingten Regeln (Maximalanzahl von Kindern in einem Raum). Ein weiterer Grund für Zugangsbeschränkungen für bestimmte Räume, ist der Wunsch nach Übersichtlichkeit und Ruhe der in einzelnen Traumhorten erwähnt wird. Auch das Bedürfnis nach Sicherheit wird durch verschiedene Regeln deutlich. In einigen Traumhorten müssen Kinder um Erlaubnis fragen, bevor sie gefährliche Aktivitäten unternehmen oder bevor sie



den Hort verlassen, damit niemand verloren geht. Außerdem gibt es in zwei Horten Zäune, die ebendies verhindern sollen. Selbst in den Toberäumen einiger Traumhorte herrschen Regeln, wie nicht laufen oder vorsichtig sein. Eine faire Behandlung scheint im Kontext von Regeln und Ordnung von Relevanz

zu sein. Der Wunsch nach fairer Behandlung drückt sich teilweise in der Beschreibung aus, wie „in Schlange“ gewartet werden soll und nicht vorgedrängt werden darf oder wie beispielsweise als Anreizsysteme Belohnungsmodelle als Entscheidungsgrundlage aussehen können, um ins Kino oder ins Bällebad zu dürfen. Neben Belohnung spielt auch der Einsatz von Strafe in den Berichten eine Rolle. Die Besucher\*innen eines Traumhorts müssen beispielsweise eine Strafe von 250€ zahlen, wenn sie sich nicht vorschriftsgemäß anmelden.

Die Erzieher\*innen spielen im Kontext von Regeln und Ordnung in mehreren Traumhorten eine Rolle. Sie bewahren die Wertgegenstände auf und geben sie an die Kinder raus. In einem Hort werden sie als die Bestimmer\*innen über die Hortkinder benannt, während in anderen Horten auch die Kinder als Entscheidungsträger\*innen benannt werden, beispielsweise bei der Entscheidung, welcher Sender im Kino läuft. Außerdem fungiert die Sonne in einem Traumhort als Aufpasserin, die Acht gibt, dass niemand Blödsinn macht. Auch der Wunsch nach Verantwortungsübernahme drückt sich in den von den Kindern aufgestellten Regeln aus. So gibt es in einem Traumhort einen Häschen- und in einem



anderen einen Katzenraum, in dem alle Kinder für die Tiere sorgen und achtsam mit ihnen umgehen müssen.

### **Bewegung und Sport**

Bewegung und Sport spielen in fast allen Traumhorten eine Rolle. In den Traumhortberichten werden Tobe- und Sporträume häufig gemeinsam oder äquivalent verwendet. Am häufigsten finden sich in den Traumhorten Schwimmbäder und Pools. Außerdem sind Trampoline, Kletterwände, Tanz- und Yogaräume, Sporthallen und Inlinerbahnen scheinbar sehr beliebt, da sie wiederholt Erwähnung finden. Interessant ist, dass in



einigen Traumhorten im Toberaum die Regel herrscht, dass nicht gehüpft, gekämpft oder gerannt werden soll. Dies kann für den Wunsch sprechen sich einerseits nicht gegenseitig im Spielverhalten einzuschränken oder andererseits ein Hinweis auf potenzielle Unfallgefahren sein. Einige Traumhorte verfügen über Außenbereiche, die Rutschen, Spielplätze, Klettergerüste, Schaukeln und Fußballplätze aufweisen. In einem Außenbereich gibt es Fahrräder und Rollschuhe, in einem anderen sogar eine Eislaufbahn mit kostenfreien Schlittschuhen. Ein anderer Traumhort beherbergt sogar einen Dinopark sowie einen Zoo. Außerdem weist ein Traumhort Ställe mit Einhörnern sowie einen Hindernisparcours für die Pferde auf. Ein Parcours für die Kinder ist in zwei Traumhorten vorhanden. Insgesamt wird Bewegung, Sport und Toben sehr viel Relevanz beigemessen. Hierbei scheint neben dem Toben, auch Schwimmen und Fußball besonders wichtig zu sein. Auffällig ist, dass einige Kinder Stress als Ursache für die Notwendigkeit von Toberäumen nennen. Dies spricht dafür, dass die Kinder bereits im Grundschulalter Erwartungs- und Leistungsdruck verspüren und sich Räume wünschen, in denen keinerlei Leistungserbringung von ihnen verlangt wird.

### **Rückzugsmöglichkeiten und Entspannung**

Der Wunsch nach Rückzugsmöglichkeiten findet sich in Traumhorten aller Sozialräume wieder und wird spezifisch in Form von entsprechenden Räumen erwähnt. Neben expliziten

Räumen mit Betten oder Matratzen zum Ausruhen und Schlafen gibt es auch Bücherräume mit gemütlichen Sitzgelegenheiten und der Regel, dass es dort leise ist. Eine leise Geräuschatmosphäre wird in diesem Zusammenhang fast immer erwähnt. In einem Traumhort gibt es neben Sofas und Yogamatten explizite Sportangebote zum Stressabbau. In einem Hort existiert ein Baumhaus, in einem anderen ein Kinderzimmer, in dem nur Freund\*innen und Erwachsene dürfen. Hier drückt sich der Wunsch nach räumlicher Separation ohne Konflikte aus. Ein anderer Traumhort wird als Wohlfühloase beschrieben und bietet Palmen und Plätze zum Ausruhen. Ein Hort aus Sozialraum A wird als letzter überlebender Hort innerhalb einer Zombieapokalypse beschrieben und dient als Schutz vor den Zombies. Hier wird der Wunsch nach „unter sich bleiben“ geäußert. Nur die Freund\*innen dürfen in den Hort. Es gibt sogar Waffen, um ihn gegen Fremde zu verteidigen.



In einem Traumhort aus dem Sozialraum B wird der Zockerraum dezidiert als Antistressraum zur Entspannung benannt. Auch der Umstand, dass einige Kinder bestimmte Räume in den Realhorten wegen der Lautstärke nicht mögen, verdeutlicht ein großes Bedürfnis nach Entspannung. Auch beschreibt ein Kind den Bastelraum aus Realhort C als zu überladen und es wird der Wunsch

geäußert, weniger Materialien und mehr Orientierung zu haben. Ein Kind beschreibt als Highlight die Ferienzeit. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass der Hort als angenehmer empfunden wird, wenn weniger Kinder dort sind und es ruhiger als im Normalbetrieb zugeht.

Insgesamt spielen Rückzugsmöglichkeiten eine große Rolle für die Kinder. Räume zum Ausruhen sind ebenso beliebt, wie Räume, in denen in Ruhe gelesen werden kann. Auch in dem Wunsch nach gemütlicher Einrichtung und Abdunklung zeigt sich, dass sich die Kinder in einer beruhigenden Atmosphäre entspannen möchten. Der Wunsch nach Rückzugsmöglichkeiten könnte dafür sprechen, dass die Kinder Erwartungs- und Leistungsdruck spüren, dem sie entfliehen möchten oder auch für das Bedürfnis nach vermeintlich pädagogikfreien Räumen bzw. Situationen.

## Essen und Ernährung

Essen und Ernährung spielt in der Mehrzahl der Traumhorte eine Rolle. So gibt es in drei Traumhorten einen Eis- oder Essensraum und sogar ein Restaurant. In einem von diesen Traumhorten gibt es Buffet sowie à la Carte Gerichte mit Fast Food, aber auch als gesund bewertete Essen. Es wird u.a. die Regel formuliert, dass nicht mit dem Essen gespielt werden darf und sich nur maximal drei Kinder gleichzeitig im Essensraum aufhalten dürfen. Die hier



herrschende Regel der leisen Lautstärke beim Essen spricht dafür, dass Ruhe und Entspannung während des Essens sehr relevant sind. In den Horten der Sozialräume A und B spielt kostenfreies Essen eine große Rolle, es wird in vielen Traumhorten benannt. Außerdem scheint die Bereitstellung gesunder Nahrungsmittel eine Rolle zu spielen. So gibt es in zwei Traumhorten Obst, das immer kostenfrei bereitgestellt wird und in einem Hort

ein Gewächshaus mit Möhren und Tomaten, in dem alle Kinder gärtnerisch tätig sind und ernten dürfen. Auch Eis und Süßigkeiten finden in den Traumhorten Erwähnung. In einem Traumhort dürfen die Kinder entscheiden, was es zu essen gibt. In den anderen Traumhorten findet die Entscheidung über den Menüplan keine Erwähnung.

## Tiere

Tiere werden in gut der Hälfte aller Traumhorte erwähnt. In der Ausgestaltung sind die Kinder besonders phantasievoll gewesen. So sind in einem Hort Ställe und Hindernisparcours für fliegende Einhörner, aber auch Pferde mit denen Reitsport ausgeübt werden kann, zu finden. Zu einem anderen gehört ein ganzen Zoo, bestehend aus Ziegen, Schafen, Alpakas, Nilpferden, Kamelen und einem Hyazinth-Ara (Papageienart). Darüber hinaus dürfen in einem Hort Haustiere mitgebracht werden, die gemeinsam mit den Horthaustieren in einem extra Zimmer leben. In einem anderen Hort gibt es Dinosaurier, die jedoch als Gefahr



wahrgenommen und in einem Gefängnis untergebracht werden. Es zeigt sich, dass einige der Kinder große Fürsorge gegenüber den Tieren empfinden. So gibt es für die Katze eines



Hortes einen eigenen Katzenpool und in dem Hort mit dem Zoo die Regel, dass die Tiere nicht genervt werden dürfen. Hierbei ist ein verantwortungsbewusster Umgang mit den Tieren wichtig. Die Tiere dürfen nicht geärgert werden und alle Kinder sind für die Fütterung verantwortlich. Außerdem spielen

etwaige Gefahren eine Rolle. So werden die gefährlichen Tiere eines Traumhorts nur von den Erzieher\*innen gefüttert und in einem anderen Traumhort dürfen weder Kinder noch Erwachsene zu den Tieren. Die Darstellungen zeugen insgesamt von dem Wunsch Zeit mit Tieren verbringen und verantwortungsvoll mit ihnen umgehen zu können.

### **Erzieher\*innen**

Erzieher\*innen sind nur in einem Drittel der Traumhorte vorhanden. In einem Hort sind sie vor Ort, dürfen jedoch nicht über die Kinder bestimmen. In wieder anderen sind diese zuständig für die Verwahrung von persönlichen Sachen. Teilweise übernehmen die Erzieher\*innen die Rolle als Wächter\*innen über die Sicherheit der Kinder und in anderen sorgen sie für Ordnung. In einigen wenigen Traumhorten sollen die Erzieher\*innen die Funktion übernehmen zu entscheiden, welche Kinder wohin dürfen oder sollen darauf achten, dass die Regeln eingehalten werden. Trotz dem Wunsch nach Regeln, Ordnung und Ruhe, herrscht wenig Bedarf nach Erzieher\*innen. In den meisten Horten gibt es keine Erzieher\*innen, bzw. finden sie keine Erwähnung. Hier drückt sich der Wunsch nach Verantwortungsübernahme und nach einem Autonomiebedürfnis aus.

### **Digitale Medien**

In allen Sozialräumen spielen digitale Medien eine relativ große Rolle. In fast jedem Hort gibt es einen Raum mit Kino oder Videospiele. Teilweise dürfen auch eigene Geräte mitgebracht werden und es gibt in einem Traumhort einen sicheren Ort für eigene digitale Geräte.





In einem der Traumhorte dürfen nur Jungs in den Zockerraum, da Mädchen nicht mit den technischen Geräten umgehen können. Der Raum dient als Rückzugsmöglichkeit. Unklar bleibt, ob die Geschlechtertrennung hierbei eine Relevanz spielt. Die digitalen Medien werden von männlichen und weiblichen Kindern gleichermaßen benannt.

### Geschlechtertrennung

Geschlechtertrennung wird in ein paar Traumhorten im Sozialraum C thematisiert. So gibt es in einem Traumhort bestimmte Tage, an denen Mädchen und Jungen getrennt in den Zockerraum dürfen. Ausschließlich am Freitag kann er gemischtgeschlechtlich besucht werden. Auch der Ruheraum dieses Hortes ist mit einer Grenze ausgestattet, die den Jungen- und Mädchenbereich teilt. Hier zeigt sich der Wunsch nach klarer Abgrenzung zwischen den Geschlechtern. In einem weiteren Traumhort dürfen Mädchen gar nicht in den Raum mit den technischen Geräten. Hier sind Vorstellungen geschlechterstereotypen Denken erkennbar, Mädchen können nicht mit Technik umgehen. In Abgrenzung zu den beiden genannten Traumhorten, wird sich von einem anderen Kind gewünscht, dass der Mädchenraum im Realhort C im Traumhort durch einen Mädchen- und Jungenraum ersetzt wird. Hier zeigt sich ein gewisses Unverständnis, warum es explizite Räume für ein Geschlecht gibt. Dieser Raum ist mittlerweile tatsächlich nicht mehr vorhanden.

### Zusammenfassung

Die zentralen Themen für die Kinder sind Regeln und Ordnung, Bewegung und Spaß, Rückzugsmöglichkeiten, die Einhaltung der Regeln sowie Essen und Ernährung und Tiere. Darüber hinaus werden noch einige Themen wie Inklusion, digitale Medien und Geschlechtertrennung thematisiert, die sich teilweise aber nur in einzelnen Sozialräumen wiederfinden lassen. Der Wunsch nach Harmonie und einem ruhigen Hortalltag durchzieht sich durch verschiedene Bereiche, beispielsweise in den Regeln, die einen friedlichen



Umgang miteinander gewährleisten oder auch Zugangsbeschränkungen für Kinder, die sich böse verhalten (schlagen, ärgern, treten, ...). Trampoline und Pools sind bei den Freizeitangeboten sehr beliebt, ebenso wie Spielplätze mit Rutschen und Klettergerüsten. Die hohe Nachfrage nach sportlichen Aktivitätsmöglichkeiten im Traumhort und auch die Ausflüge zu Fußballspielen, die als Highlights im Realhort beschrieben wurden, weisen darauf hin, dass die Kinder den Hort als Möglichkeit schätzen, gemeinsam mit Freund\*innen zu toben, sich auszuzeichnen und Zeit draußen zu verbringen. Digitale Medien spielen in allen Horten eine Rolle. Erzieher\*innen sind in manchen Horten erwünscht, es gibt aber auch welche, in denen sich die Kinder pädagogikfreie Räume wünschen. In Sozialraum B ist auffällig, dass viele Kinder explizit erwähnen, dass der Hort für alle Kinder da ist und alle Kinder Zugang haben. Besonders relevant scheint der Hort für die Kinder als Begegnungsstätte zu sein. Dies drückt sich darin aus, dass die Kinder, die Möglichkeit neue Freund\*innen zu finden positiv am Hort herausstellen und Zeit mit ihnen zu verbringen als Hort-Highlight beschreiben.

### 8.2.3 Glücksrad

Bezüglich der Erhebungsmethode „Einen Blick auf mein Leben im Hort – Glücksrad“ wird hier auf folgende Kategorien eingegangen:

- Das bin ich
- Wünsche für den Hort
- Teilhabe
- Zufriedenheit

Mittels eines Glücksrades versuchten wir mit den Kindern über Interessensgebiete, Wünsche, Mitbestimmungsmöglichkeiten ins Gespräch zu kommen. Die Ergebnisse lassen sich entweder direkt oder indirekt auf Ausgestaltungsmöglichkeiten im Hort ableiten.

#### Das bin ich

Anhand der Antworten der Kinder zeigt sich wie divers und interkulturell alle drei Horte sind. In Hort A sprechen die befragten Kinder in der Gesamtheit sieben Sprachen: Deutsch, Russisch, Englisch, Ukrainisch, Kroatisch, Indisch und Vietnamesisch. In Hort B fällt die Sprachenvielfalt bezogen auf die Kinder, die bei der Erhebungsmethode teilgenommen



haben, etwas ab. So werden hier die Sprachen deutsch, englisch, bayrisch und arabisch angegeben. Es ist davon auszugehen, dass in der Gesamtheit noch mehr Sprachen gibt, die durch die Hortkinder vor Ort gesprochen werden. In Hort C sind die gesprochenen Sprachen der Hortkinder, die am Glücksrad teilgenommen haben deutsch, englisch, russisch, norwegisch und polnisch. Die häufigsten Sprachen hierbei sind deutsch und englisch.

Die beliebtesten Hobbys der Kinder sind sportlicher Natur. Die Kinder nennen reiten, turnen, Ballett, Basket- und Wasserball, Skateboard fahren, Dart, laufen, schwimmen, Bogen schießen, Eishockey, klettern, tanzen, Eislaufen, Fußball und Sport allgemein. Außerdem werden digitale Medien, wie Spielekonsolen und Handygames genannt. Darüber hinaus treffen die Kinder einfach gerne ihre Freund\*innen und spielen mit ihnen. Auf Platz zwei in den drei Horten nennen die Kinder Aktivitäten wie Malen und Basteln oder mit Lego bauen als Hobby. Vereinzelt lassen sich auch das Spielen von Instrumenten in den Antworten der Kinder finden. Auf die Frage, was sie zuhause unternehmen, nennen Kinder Aktivitäten mit der Mutter, aber auch Freund\*innen besuchen, draußen Zeit verbringen, Haustiere versorgen und im Haushalt helfen. Wird der Blick auf Dinge gerichtet, welche die Kinder gut können, erwähnen die Kinder Bereiche ihres Lebens in denen sie bewertet werden, Schulfächer, Sport oder andere Tätigkeiten mit Vergleichs- und Wettbewerbscharakter. Auf die Frage, was die Kinder stört, nennen viele Kinder geärgert werden durch andere Kinder oder ihre Geschwister und Familienmitglieder. Auch Streit mit Freund\*innen spielt hier eine Rolle. Am Hort mag die Mehrzahl der Kinder, dass sie ihre Freund\*innen dort sehen. Auch die Auswahl an vorhandenen Spielen und Spielzeugen findet Beachtung. Auf die Frage worüber die Kinder mehr wissen möchten, werden Themen wie Umweltzerstörung, Müll und Baumrodung aber auch Flugzeuge, Autos, Maschinen und Tiere.

### **Wünsche für den Hort**

Auf die Frage, was sich Kinder für den Hort wünschen, erwähnen sie materielle Dinge wie Inlineskates, Skateboards, neue Sitzgelegenheiten, Konsolen und vielerlei Spielsachen. Darüber hinaus wird sich auch hochwertiges und neues Bastel- und Zeichenmaterial gewünscht. Gleichzeitig nennen die Kinder zusätzlich verschiedene Ausflüge, wie ein Besuch im Kino, in den Zoo, zum nächstgelegenen Spielplatz oder Freizeitpark. Ein einzelnes Kind wünscht sich auch Gesundheit für alle Kinder.



### **Teilhabe**

Einige der befragten Kinder wissen nicht, was der Kinderrat im jeweiligen Hort ist und die Mehrzahl kann kein Kinderrecht nennen. Einzelne Kinder aus Hort C nennen Erholung, Freizeit und Mitbestimmung als mögliche Rechte. Auf die Frage, wo sie mitbestimmen möchten, können die Kinder zu großen Teilen keine Antwort nennen. Einige Kinder sagen, dass es diesbezüglich nichts im Hort gibt. Ein einzelnes Kind wünscht sich fairere Regeln beim Fußball spielen. Auf die Frage, wo die Kinder die Bestimmer\*innen sind, werden Spielregeln bei Spielen benannt. Unklar bleibt hier auf welches Spiel oder Ritual im Hort sich diese Aussagen beziehen. Die Kinder aus Hort B sagen, dass es im Hort nichts gibt, wo sie mitbestimmen dürfen. Auf die Frage, in welchen Situationen die Erzieher\*innen zu Recht mitbestimmen, wird benannt, dass die Erzieher\*innen einen Überblick haben und kontrollieren, welche Spiele heil und vollständig sind. Außerdem finden einzelne Kinder gut, dass die Erzieher\*innen die Regeln bestimmen. Wenn sich ein Kind verletzt, ist es gut, wenn Erzieher\*innen da sind. Ein anderes Kind findet, dass Erzieher\*innen nicht mitbestimmen dürften.

Die häufigsten Regeln, die von den Kindern als positiv bewertet werden, sind in den einzelnen Horten sehr unterschiedlich. Die wichtigste Regel in Hort A ist für die Kinder, dass die Kinder leise sein sollen. In Hort B ist es die Bewegungs- und Spielfreiheit sowie das Erzieher\*innen bei Verletzungen informiert werden müssen. In Hort C wird eine grundlegende Zufriedenheit mit den Regeln formuliert. Weitere Regeln, mit denen die Kinder in allen Horten zufrieden sind, lauten: nicht hauen oder prügeln und, dass die Erzieher\*innen nett sein müssen. Die Kinder fühlen sich durch die Regeln geschützt, außerdem gibt es weniger Streit, daher mögen sie diese. Regeln, die von den Kindern negativ bewertet werden, sind: nicht rennen dürfen, keinen Quatsch machen, aufräumen und Hausaufgaben machen. Hier zeigen sich unterschiedliche Bedürfnisse bei den Kindern. Während es einige Kinder schätzen, dass im Hort nicht laut getobt werden darf, würden andere Kinder dies jedoch gerne tun.

### **Zusammenfassung**

Entspannung und der Umgang miteinander sind wichtige Themen in der Lebenswelt der Kinder, die wir mit der Glücksrad Befragungsmethode ermittelten. Außerdem spielt ein





friedvoller Umgang miteinander eine große Rolle. Dies zeigt sich in den Antworten auf die Fragen, was die Kinder nicht mögen (Streit, geärgert werden) und welche Regeln die Kinder gut finden. Sie bewerten die allgemeinen Regeln im Hort als positiv, weil es weniger Streit und Ärger gibt. Hierbei gibt es jedoch auch Differenzierungen. So gibt es bestimmte Regeln im Hort, die einerseits als positiv und andererseits als negativ bewertet werden.

Freundschaft und Zeit mit Freund\*innen zu verbringen scheint ebenso ein relevantes Thema für die Kinder zu sein. Sie erwähnen es im Kontext, Hobbys, was ich am Hort mag, was ich gerne zu Hause mache und warum ich gerne in die Schule gehe. Sport zeigt sich auch als eines der wichtigsten Themen in der Lebenswelt der Kinder. Sie berichten von sportlichen Hobbys, sportlichen Dingen, die sie besonders gut können und antworten auf die Frage nach Ausflügen mit dem Wunsch, Fußball schauen und spielen zu gehen. Weitere wichtige Hobbys sind malen und basteln. Diese zeigen sich nicht nur in der Frage nach Hobbys aus, sondern auch in der Frage, was sich für den Hort gewünscht wird. Außerdem spielt auch das Thema Verantwortung übernehmen eine Rolle, so zum Beispiel, wenn die Kinder Tiere versorgen und im Haushalt helfen als Aktivitäten zu Hause nennen. Auffällig im Hort C ist, dass die Kinder vergleichsweise viel über Umweltzerstörung wissen und diesbezüglich sehr viele Ursachen nennen können.

### 8.3 Mitbestimmungsmöglichkeiten

Entscheidend für die konkrete Ausgestaltung der Mitbestimmung sind die jeweiligen Einrichtungen sowie die pädagogischen Fachkräfte. Wie Beteiligungsmöglichkeiten konkret aussehen und genutzt werden, ist auch abhängig vom Träger, also welchem Gewicht die Beteiligung der Kinder im Selbstverständnis beigemessen wird und wie viele zeitliche und personelle Ressourcen dafür investiert werden.

#### 8.3.1 Mit Blick auf den Hort – Erwachsenenperspektive

##### 8.3.1.1 Kinder

Die Antworten in Bezug auf die Mitbestimmung in den einzelnen Horten fallen sehr unterschiedlich aus. Die Horte A und B verfügen über einen Kinderrat, in dem regelmäßige Themen eingebracht werden können, diese werden dann da bearbeitet. Bspw. werden in Hort A aus jeder Klassenstufe eine Vertretung und ein Backup gewählt. Dabei haben sich die



Kinder freiwillig aufstellen lassen. Es sind auch die Kinder aus DFK-Klassen (Diagnose Förderklasse) im Kinderrat vertreten. Der Kinderrat bzw. die Kinderkonferenz gibt den Kindern die Möglichkeit mitzubestimmen und bei Aspekten der Raumgestaltung zu entscheiden, aber auch die Umsetzung von Ideen zu besprechen. Die Kinder in den Horten werden bei Neuanschaffungen und an der räumlichen Gestaltung der Räume beteiligt und sie können an einer geheimen Abstimmung mittels Stimmzettel teilnehmen. Dazu treffen die pädagogischen Mitarbeiter\*innen eine Vorauswahl. Die Ergebnisse werden anschließend öffentlich präsentiert (vgl. IP-2, Absatz 79-82).

Im Hort C gibt es im gleichen Gebäude ein ansässiges Beteiligungsprojekt für Kinder. Dadurch wird Partizipation im direkten Hortalltag ein Stück weit ausgelagert und ist für die Fachkräfte sehr unterschiedlich ausgeprägt. Auf der einen Seite findet Mitbestimmung laut Aussagen in Form von einer Zukunftswerkstatt und einer Umfrage für Eltern und Kinder statt. Hier werden die Wünsche gesammelt und hinsichtlich der Umsetzbarkeit geprüft. Es wurde erwähnt, dass strukturelle Hindernisse bestimmte Wünsche in deren Umsetzung verhindern (vgl. IP-22, Absatz 71). Auf der anderen Seite wird auf das Hortkonzept beim Thema Mitbestimmung verwiesen, so verfolgt dieses die Selbstbestimmung der Kinder. So können die Kinder frei entscheiden, welche Angebote sie wahrnehmen und wann sie nach Hause gehen. Einige befragten Fachkräfte erwähnten, dass im Hort keine wirkliche Mitbestimmung für Kinder stattfindet und das Auswählen von Angeboten keine Mitbestimmung ist (vgl. IP-14, Absatz 57).

Grundsätzlich spielen Gleichbehandlung, Meinungsfreiheit und Beteiligung im Hortalltag eine zentrale Rolle. So können die Kinder, abgesehen von der Mittagsversorgungen und der Hausaufgabenbetreuung, frei entscheiden, welche der angebotenen Aktivitäten des Hortes sie nachgehen wollen. Die Wahrnehmung der Mitbestimmungsmöglichkeiten von Seiten der Kinder ist jedoch sehr verschieden und trifft auf sehr unterschiedlich ausgeprägte Motivation. Darüber hinaus wird der gesamte Prozess auch von den pädagogischen Fähigkeiten und der Begleitung der Fachkräfte bestimmt (vgl. IP-3, Absatz 84). Die befragten Personen halten das Thema Vermittlung von Kinderrechten für wichtig beim Thema Beteiligung. Die Vermittlung der Kinderrechte wird als wichtig erachtet, um die Kinder zu empowern, sich ihrer eigenen Rechte bewusst zu sein (IP-3, Absatz 8). In Hort C wird darüber hinaus angeführt, dass themenspezifische Angebote zu Rassismus oder Mobbing eher in der Schule behandelt



werden. Sollten jedoch laut Ergebnis der Umfrage auch im Hort intensiver besprochen werden. So wurde der Vorschlag unterbreitet, dass es im Hort Coaches für bestimmte Themen geben könnte. Z.B. Streitschlichter\*innen für Hofaufsichten. Zuletzt wurde genannt, dass Mitbestimmung auch ohne Kinderkonferenzen mit 150 Kindern gut funktioniert. Die Bedürfnisse der Kinder werden von den Pädagog\*innen auch so erkannt und es wird versucht darauf einzugehen.

### 8.3.1.2 Eltern und Erziehungsberechtigte

Die Horte A und B verfügen über sogenannte Elternräte, die die Hortgruppen vertreten und ansprechbar nach außen und innen sind. Diese sollen eine Ansprechbarkeit für Eltern herstellen, die evtl. Hemmungen haben sich an die Fachkräfte zu wenden (vgl. IP-3, Absatz 138). In Hort C fordern Eltern und Erziehungsberechtigte sich laut Aussagen der Interviewpartner\*innen Mitbestimmung aktiv ein (vgl. IP-16, Absatz 11). Weiter wurde genannt, dass Eltern und Erziehungsberechtigte keine weiteren Termine mehr wollen und somit der Schulelternrat für das Transferieren von Informationen genutzt wird (vgl. ebd.). Für den Hort ist aus dem genannten Grund der Überforderung mit unterschiedlichen Terminen der Eltern kein Elternrat vorgesehen.

### 8.3.1.3 Herausforderungen

#### Die pädagogischen Fachkräfte und ihre Haltung zur Mitbestimmung

Die Fachkräfte aus den Horteinrichtungen führen ihre eigene Haltung bzgl. einer Mitbestimmungspraxis als mögliche Hürde an. Genauer gesagt, filtern die Pädagog\*innen im Alltag vor Ort unbewusst und bewusst die Impulse der Kinder (informelle Art der Beteiligung). Manche Anregungen gehen somit komplett verloren, vor allem die für die Fachkräfte nicht nachzuvollziehen sind oder eventuell auch Kritik an ihnen beinhalten (vgl. IP-2, Absatz 89). Als weiteres Hindernis für Mitbestimmung wurde der zu enge Zeitplan der Kinder genannt. So spielen Kinder laut Beobachtungen weniger als eine Stunde am Tag frei in der Einrichtung und verfügen so, laut Einschätzung einiger Fachkräfte nicht über ausreichend Zeit für etwaige Prozesse (vgl. IP-14, Absatz 55). Die Wünsche der Kinder sind zudem oft



nicht umsetzbar und scheitern an vorgegebenen Rahmenbedingungen (vgl. IP-20, Absatz 141). Zuletzt wurde genannt, dass die Erzieher\*innen in der Ausbildung nicht praxisnah für das Thema Mitbestimmung geschult und ausgebildet werden. Somit ist die Umsetzung von Mitbestimmung im Hort grundsätzlich kritisch zu sehen (vgl. IP-20, Absatz 139).

### **Ressourcen**

Neben der Haltung der Fachkräfte spielen die Ressourcen in den Teams eine Rolle. Ernst gemeinte Beteiligung bedarf zeitlicher und somit auch personeller Ressourcen. Dies hat auf den zweiten Blick auch wiederum Bezug zur Haltung und der grundsätzlichen Frage: Wie wichtig ist der Einrichtung eine Beteiligung der Kinder? Dabei geht es schließlich nicht um eine Höchstzahl an Arbeitsstunden, sondern um den Austausch im Team, um den Rahmen des Prozesses zu klären (IP-2, Absatz 89).

### **Migration**

Es wurde genannt, dass es Kindern mit Migrations- und Fluchterfahrungen schwerer fällt Wünsche zu kommunizieren bzw. können die Fachkräfte den Wünschen aufgrund der vorhandenen Sprachbarriere nicht immer nachkommen (vgl. IP-14, Absatz 59). Hier unterstützen sich die Kinder dann gegenseitig. Weiterhin wurde angebracht, dass die vorhandenen Integrationshelfer\*innen bei der Mitbestimmung von Kindern mit Förderbedarf mitwirken (vgl. ebd.).

### **8.3.2 Mit Blick auf den Hort – Kinderperspektive**

Die hier aufgeführten Aspekte zur Mitbestimmung speisen sich aus den Methoden Glücksrad, Tops & Flops und dem Traumhort. Fest steht, dass von vielen Kinder die Möglichkeit, frei zu entscheiden, was sie spielen und wann sie raus gehen, im Kontext von Teilhabe, als positiv angesehen wird. Generell wünschen sich die Kinder im Hort eine Mitwirkung bzw. eine Übernahme an Verantwortung. Sie nehmen thematisch oder inhaltlich Bezug zur Mitbestimmung und drücken eher indirekt einen Bedarf ihrerseits an der



Beteiligung am Hortalltag aus. Indirekt deshalb, weil diese Bedarfe in den Erläuterungen der Kinder zu den Tops & Flops und den Traumhorten kommuniziert wurden, indem sie z.B. eine ansprechende Gestaltung der Horträume oder des Außenbereichs thematisieren und im Zuge dessen ihre Mitwirkung an der Gestaltung betonen. Es gibt weitere Aspekte an denen sich der Wunsch nach Selbstverwirklichung und Mitgestaltung ihrer Umgebung erkennen lässt. So beinhaltet der Wunsch nach Rückzugsräumen ebenfalls eine Intention über die gemeinsamen Flächen auch alleine verfügen zu dürfen, wenn auch nur temporär. Am deutlichsten ist der Wunsch nach Autonomie bzw. Verantwortungsübernahme in den Traumhortmodellen der Kinder zu erkennen. So sind Erzieher\*innen nur in wenigen Modellen vorhanden. In einem Hort sind sie vor Ort, dürfen jedoch nicht über die Kinder bestimmen. In zwei Traumhorten wird ganz bewusst erwähnt, dass die Erzieher\*innen nicht bestimmen dürfen, sondern die Kinder die Regeln aufstellen.

Auf der anderen Seite lassen die Rückmeldungen der Kinder den Schluss zu, dass sie keine Interessenvertretung im Hortalltag wahrnehmen bzw. diese nicht als Handlungsoption für sich in Anspruch nehmen. Auf konkrete Nachfragen war ein Kinderrat in keiner der Erhebungsmethoden als Thema präsent bzw. gab es keine ganz bewusste Bezugnahme in den Erhebungsmethoden auf diese Interessenvertretung. Auch beim Thema Kinderrechte sind viele Kinder nicht in der Lage gewesen ein Kinderrecht wiederzugeben. Des Weiteren konnten die befragten Kinder keine Regel oder Sachverhalt aus dem Hortalltag nennen, an der sie mittels eines Verfahrens personenungebunden beteiligt wurden. Es entsteht der Eindruck, dass die Kinder in der Gesamtheit davon abhängig sind, dass die Erzieher\*innen deren Bedürfnisse erkennen und sie nicht personenunabhängige Verfahren zur Mitgestaltung der Rahmenbedingungen für sich nutzen.

### **Regeln**

Bezüglich des Themas Regeln gab es eine große Anzahl an Rückmeldungen und Bezügen. Es ist ein Interesse der Kinder wahrzunehmen an der Ausgestaltung der Regeln mitzuwirken. Als Gründe, warum die Kinder Regeln mögen, wird genannt, dass die Kinder sich dadurch geschützt fühlen und es weniger Streit und Toben gibt. Regeln, die von den Kindern als negativ bewertet werden, sind, nicht rennen dürfen, keinen Quatsch machen und, dass immer aufgeräumt werden muss und Hausaufgaben gemacht werden müssen. Hier zeigen



sich die unterschiedlichen Bedürfnisse von Kindern. Während es einige Kinder schätzen, dass im Hort nicht laut getobt werden darf, würden andere Kinder dies jedoch gerne tun.

## 8.4 externe Perspektiven auf den Hort

### Konzept

Teilweise sind, den Aussagen der Personen nach, die Hortkonzepte nicht wirklich erfahrbar bzw. kaum sichtbar in den Einrichtungen. Oft besitzen die Horte keine eigenen Konzeptionen und nutzen das Kita Konzept mit (vgl. IP-6, Absatz 33 u. 35). Die großen Gruppen lassen kaum eine individuelle Förderung, noch eine angebrachte pädagogische Bearbeitung der verschiedenen Förderbedarfe der Kinder zu. Auch Ausflüge werden vor dem Hintergrund des Betreuungsschlüssels als Belastung empfunden und sind mit dem strukturell verankerten Schlüssel konzeptionell nicht vorgesehen (vgl. IP-6, Absatz 43). Der aktuelle Betreuungsschlüssel bedeutet für Institutionen, welche vor hohen Herausforderungen bzgl. sozialer Benachteiligung und emotionaler und sozialer Förderbedarfe stehen, einen erheblichen Mehraufwand.

### Strukturelle Voraussetzungen

Sozialraumübergreifende Perspektiven besagen, dass die Horte in Rostock im Gesamten ausreichend und gut ausgestattet sind. Es lassen sich jedoch sehr unterschiedliche Einrichtungen und beide Extreme wiederfinden. Eigene Räumlichkeiten für den Hort werden als ein Qualitätsmerkmal angesehen (vgl. IP-7, Absatz 76 und 33). Im Kooperationsverhältnis spielt die Doppelnutzung des Schulgebäudes eine wesentliche Rolle. Die Fachkräfte der Horteinrichtung können nicht auf Augenhöhe mit dem Kooperationspartner Schule agieren, da diese ihnen weisungsbefugt im Schulgebäude sind. Diese Doppelnutzung der Schulräume fügt der Kooperation eine Konfliktlinie hinzu (vgl. IP-6, Absatz 38).

### Wertschätzung

Die geringe Wertschätzung der pädagogischen Arbeit in der Institution Hort zeigt sich auch bei den Fachkräften, die sich, auch bedingt durch die Umstände, zu wenig zutrauen und zum Teil zu geringe Ansprüche an das eigene pädagogische Handeln stellen (IP-6, Absatz 86).



### **Umgang mit ausgrenzenden Verhaltensweisen**

Es wird vermutet, dass in jeder Horteinrichtung in Rostock Diskriminierung stattfindet, sowohl zwischen den Kindern sowie zwischen Erwachsenen und Kindern. Prävention gegen menschenverachtende Einstellungen spielt im Hort keine große Rolle bisher. Nur bei direkten Fällen wird sich dem Thema zugewandt. Es sind bisher keine einrichtungsübergreifenden Konzepte im Hortalltag installiert. Das heißt Interventionen sind von Fachkraft zu Fachkraft verschieden (vgl. IP-7, Absatz 108 und 110). Eine fehlende Sensibilität der pädagogischen Fachkräfte im Allgemeinen gegenüber verschiedenen Religionen aber auch bezüglich Ausgrenzung und Diskriminierung generell zeigt sich in gewissen Haltungen, welche auf eine nicht entsprechend ausgebildete Diversitätskompetenz hindeutet. Dies hat zur Folge, dass gewisse Zielgruppen oder Personengruppen nicht wahrgenommen werden, entsprechend des Auftrages soziale Benachteiligung abzubauen. Für eine Veränderung der Haltung oder der Einstellungen werden die Begegnung und das Kennenlernen als sinnvolle Impulse angeführt. Mittels der Vermittlung von verschiedenen Lebensweisen auf der Welt soll dies im Hort im Sinne der Fachkräfte Anwendung finden. Hier wird für die gesamten Fachkräfte im Hortbereich ein Nachholbedarf konstatiert (vgl. ebd. Absatz 138).

### **Elternarbeit**

Externe Perspektiven auf die Elternarbeit betonen, dass Elternarbeit ganz unterschiedlich ausgeprägt ist und auf verschiedene Weise umgesetzt wird, sie ist nicht vergleichbar institutionell verankert in den jeweiligen Einrichtungen. Für die Ausgestaltung dieser ist demnach auch die persönliche Haltung des Personals entscheidend bzw. maßgeblich. Das heißt, im Alltag müssen die Fachkräfte für sich entscheiden wie viel Ressourcen sie in die Elternarbeit stecken wollen und können. Die geringe reale Zeit für Elternarbeit, vor allem im Kontext von Einzelfällen, ist eine enorme Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte. Gerade vor dem Hintergrund der steigenden Bedarfe wird in den Interviews der Faktor der Zeit bzw. der Betreuungsschlüssel angemerkt (vgl. IP-5, Absatz 78).



### **Selbstwirksamkeit über Beteiligung**

Grundlegend wünschen sich die befragten Personen, die zu den externen Kooperationspartner\*innen zu zählen sind, dass die Kinder im Grundschulalter mehr Selbstwirksamkeit über Mitbestimmung und Beteiligung erfahren. Darüber hinaus wird damit auch eine aktivere Wahrnehmung des politischen Wahlsystems in der BRD verbunden, also sollen demnach Mitbestimmungsprozesse einer Politikverdrossenheit präventiv entgegenwirken (vgl. IP-4, Absatz 125). Außerdem werden besondere Angebote und Beteiligungsmöglichkeiten für Kinder mit Migrationshintergrund oder besonderen Förderbedarfen als bedeutsam beschrieben und als offener Bedarf angesehen (vgl. IP-5, Absatz 92).





# Kapitel 9

## Handlungsempfehlungen

„Bloß wir müssen die Zeit finden, um ihnen das auch vorzuleben und sie haben leider zu wenig Vorbilder. So das wünschte ich mir, dass wir dahin kommen, dass wieder Erzieher Lust bekommen, wieder Vorbild sein zu wollen mit Themen, die sie den Kindern zumuten. Wo sie gern wählen dürfen.“

(IP6, Absatz 86)



## 9 Handlungsempfehlungen

Die folgenden Handlungsempfehlungen richten sich an die Institution und die jeweiligen pädagogischen Fachkräfte vor Ort. Außerdem möchten wir diese Empfehlungen, welche einrichtungsübergreifend formuliert sind, ebenfalls für unsere inhaltliche und konzeptionelle Arbeit benutzen. Um einen ressourcenorientierten und wertschätzenden Umgang mit den Handlungsempfehlungen zu gewährleisten, gibt es zu jeder Handlungsempfehlung zu Beginn eine These. Diese beinhaltet einen angenommenen Zustand bzw. eine Deutung unsererseits bzgl. verschiedenster Aspekte des Hortes. Außerdem formulieren wir im Folgenden grundlegende und aufbauende Empfehlungen. Für vertiefende und weiterführende Informationen zu den einzelnen Handlungsempfehlungen haben wir unter Material Links mit aufgeführt. Mitunter mussten wir auf Texte aus dem Kita-Bereich zugreifen, da diese für den Hortbereich nicht zur Verfügung stehen.

### 9.1 Rahmenbedingen im Hort

#### 9.1.1 Teamentwicklung

<b>These</b>	Die kontinuierliche Bereitstellung von ausreichend Zeit für Teamberatungen und Supervisionen sind kein einheitlicher Standard. Teamberatungen finden häufig zum wichtigen Abgleich von alltagsrelevanten Themen statt. Doch Fragen der grundlegenden Strukturentwicklung im Team, von mittel- und langfristigen Strategien, der Reflexion und Beratungen können dabei nicht hinreichend bearbeitet werden. Sie gehen manchmal sprichwörtlich im Alltag unter.
<b>grundlegende Handlungsempfehlungen</b>	<p><b>Ziele formulieren:</b> Als Team gemeinsam Zielvorstellungen zu entwickeln, was das Team und die einzelnen Mitglieder in der gemeinsamen Zusammenarbeit brauchen, ist ein wichtiger Schlüsselmoment für die Teamentwicklung. Dabei kann es hilfreich sein, sich folgende Fragen zu stellen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was soll beibehalten werden?</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was soll verstärkt werden?</li> <li>• Worauf sollte zunehmender geachtet werden?</li> <li>• Was bildet die Grundlage für unsere Teamzusammenarbeit?</li> </ul>
aufbauende Handlungsempfehlungen	<p><b>1.) Längerfristige Strategien:</b> Es ist sinnvoll auch solche Ziele und Forderungen zu formulieren, die nicht unmittelbar in all ihren Facetten umzusetzen sind. Allein eine Formulierung kann bereits helfen, klarere Vorstellungen für die gemeinsame Weiterarbeit zu entwickeln. Folgende Bereiche können dabei zu genauerer Betrachtung für längerfristige Strategien herangezogen werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• in der eigenen Arbeit</li> <li>• in der Arbeit im Team</li> <li>• in der Arbeit mit den Kindern</li> <li>• in den inhaltlichen Interessengebieten</li> </ul> <p><b>2.) Klausurtag:</b> Die Planung eines Klausurtags im Team mit entsprechend langfristiger Vorplanung einmal im Jahr, gibt dem Team die Möglichkeit sich sowohl flankierenden als auch wiederkehrenden Themen zu widmen und nächste Schritte dazu zu planen.</p> <p><b>3.) Quartals- oder Halbjahresplanungen:</b>                  Ein wichtiger Baustein ist es, sich für die eigene Planung und Reflexion bewusst 1x im Quartal oder 1x im Halbjahr für einen Tag oder ein paar Stunden als Team Zeit zu nehmen. Die Kinder könnten bspw. länger in der Schule bleiben bzw. werden vorübergehend von Lehrkräften betreut. Ähnliche Vorgehensweisen wie zu Teamfortbildungen sind denkbar.</p>



### 9.1.2 Hort als Ort der non-formalen Bildung

<p><b>These</b></p>	<p>Für viele Eltern und Erziehungsberechtigten hat der Hort vor allem eine familienentlastende Funktion, die Kinder werden nach der Schule betreut, bekommen Mittagessen und die Hausaufgaben werden dort erledigt. Der Bildungsauftrag des Horts mit seinen Möglichkeiten des non-formalen Lernens wird häufig nicht genug beachtet. So hat der Hort ebenso das Potential die Kinder auf ihren Weg zu partizipationsfähigen, selbstständigen, solidarischen und kritischen Mitgliedern der Gesellschaft zu unterstützen. Die Hortzeit ist gegenüber der Schulzeit in ihrer Bedeutung zweitrangig.</p> <p>Auch in der alltäglichen Arbeit der Fachkräfte liegt der hauptsächliche Fokus auf den Bereich der Betreuung. Bildung wird häufig nicht explizit verfolgt, sondern eher im Bereich des sozialen Lernens verortet. Betreuung kehrt die Prinzipien von Bildung um. Wird der Hort vor allem als Ort der Betreuung wahrgenommen, gibt es von außen betrachtet kein Angebot mit einem offiziellen Ende. Durch die Anwesenheit der Eltern oder Erziehungsberechtigten bzw. durch den Zeitpunkt an dem die Kinder den Hort verlassen müssen wird dem Angebot ein Ende gesetzt. Die alltägliche Tätigkeit der pädagogischen Fachkräfte im Hort steht im Schatten des Unterrichts in der Schule und der konkreten Erwartungen der Eltern. Festgelegte Bildungsangebote bewegen sich im Spannungsfeld der wichtigen freien Gestaltungszeit im Nachmittagsbereich einerseits und stärker formalisierter Angebote in einem per se stark strukturierten Tagesablauf zwischen Mittag, Hausaufgaben-Zeit sowie der Abholzeit der Eltern andererseits (vgl. S. 384ff, Markert, 2017).</p>
<p><b>grundlegende Handlungsempfehlungen</b></p>	<p><b>Eigenen Bildungsauftrag formulieren:</b> Für die Formulierung bzw. Umsetzung eines Bildungsauftrages, in den eigenen Berufsalltag hinein, braucht es exklusive Zeitfenster. Es bedarf eines Austausches im Team zu Themen, Formaten, alltäglichen Bezugspunkten, Interessen und</p>



	<p>Aktivitäten. Folgende Fragen könnten hierfür von Nutzen sein:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inwieweit wird ein Bildungsauftrag in alltäglichen Begegnungen gewährleistet?</li> <li>• Inwieweit braucht es für einen Bildungsauftrag einen konkreten Moment bzw. Raum?</li> <li>• Welche Themen werden als interessant aber auch relevant erachtet?</li> <li>• Welche Formate für Bildungsangebote sind denkbar?             <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Punktuell, wöchentlich 1x ein Angebot für interessierte Kinder, intern, extern etc.</li> </ul> </li> <li>• Wie kann die Ausgestaltung eines Bildungsauftrages im Spannungsfeld einer freien Gestaltungszeit und strukturierten Angeboten, die an der Freizeit orientiert ist, aussehen?</li> </ul>
<p><b>aufbauende Handlungsempfehlungen</b></p>	<p><b>1.) feste nach außen kommunizierte Zeitfenster für Bildungsangebote:</b></p> <p>Für konkrete Angebote braucht es auch konkrete Rahmen, die nach außen wirken. Es können klare und reservierte Zeitfenster festgelegt werden, die als inhaltlich markierte Angebote im Hort veröffentlicht werden. Dadurch wird die Bildungsarbeit im Hort gegenüber der Schule und den Familien bzw. Erziehungsberechtigten transparent zum Ausdruck gebracht und erlangt eine Sichtbarkeit nach Außen und nach Innen. Neben der Darstellung der inhaltlichen Arbeit, kann gegenüber Eltern und Erziehungsberechtigten auch eindeutig formuliert werden, dass es bei Bildungsangeboten auch ein Ende gibt bis zu dem mit der Abholung gewartet werden kann.</p> <p><b>2.) Anlassbezogene Öffentlichkeitsarbeit durch Vor- und Nachbereitung von Angeboten:</b></p> <p>Werden Kinder in die Vor- und Nachbereitungen von Bildungsangeboten einbezogen, indem sie bspw. bedeutsame Perspektiven aus dem Alltag in der Schule oder aber in der Familie erfragen, werden konkrete öffentlichkeitswirksame Momente für die Arbeit im Hort als auch für die</p>



	dort getätigte Bildungsarbeit geschaffen.
--	---

### 9.1.3 Migrations- bzw. sprachensible Elternarbeit

<b>These</b>	<p>Es ist unbestritten, dass es in allen Horten ein konkretes Konzept für die Elternarbeit gibt. Für eine gute Elternarbeit ist eine gute Beziehungsarbeit unumgänglich ist. Ohne gegenseitiges Vertrauen und eine gemeinsame Kommunikationsebene ist dies schwerlich möglich. Jede Familie hat ihre eigene Familienkultur. Sie ist komplex und Ausdruck vieler Einflussfaktoren:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gewohnheiten, Deutungsmuster, Traditionen und Perspektiven,</li> <li>• Erfahrungen mit Herkunft, Sprache(n), Behinderungen, Geschlecht, Religion, sexueller Orientierung, sozialer Klasse, mit Ortswechsel, mit Diskriminierung oder Privilegien.</li> </ul> <p>Diese Perspektiven können sehr hilfreich für die Arbeit mit Kindern und die Elternarbeit sein und sind gleichzeitig sensibel herauszufinden und zu behandeln. Doch wie muss Elternarbeit ausgestaltet sein, wo deutsch nicht Erstsprache ist? Wo eine Kommunikationsebene nicht selbstverständlich gegeben ist? Die häufig vorgegebene Voraussetzung des Sprechens der deutschen Sprache sowie die unbewusste Reproduktion von Stereotypen mittels Zuschreibungen aufgrund vermuteter Eigenschaften erschweren eine Zusammenarbeit.</p>
<b>Grundlegende Handlungsempfehlungen</b>	<p><b>1.) Sensibilität für Barrieren:</b></p> <p>Es gilt sich im Vorfeld bewusst zu überlegen, was potenzielle Barrieren für Familien oder nahe Bezugspersonen mit einer internationalen Migrationsbiographie sein können, sodass diese sich nicht einbringen. Mit Hilfe vermuteter Barrieren können nun leichter Aktivitäten bzw. Maßnahmen erarbeitet werden, die diese minimieren. Somit kann die Frage was hilfreich ist, damit sich die Familien einbringen, konkrete Maßnahmen hervorbringen (bspw. der Einsatz von Übersetzer*innen). Aber auch Fragen danach, wie informiert wird, welche Sprachen generell verwendet werden oder wann es möglich ist mehrsprachige Versionen</p>



	<p>von Aushängen und Elterninformationen zu nutzen, können helfen Zugänge zu öffnen.</p> <p><b>2.) Weg vom Exot*innenstatus:</b></p> <p>Ein wichtiges Fundament bleibt mit den Eltern auf Augenhöhe zu arbeiten und diese mit ihren Elternkompetenzen als selbstverständlichen Teil der Elternschaft zu adressieren. Das bedeutet, Eltern als solche anzusprechen und sie nicht auf vermeintliche Zugehörigkeiten zu einer Gruppe zu reduzieren oder sie explizit als bspw. vietnamesische oder syrische Eltern anzusprechen. Dadurch können starre Zuschreibungen und stereotype Rollen- oder Gruppensehreibungen mit festen Eigenschaften vermieden werden.</p>
<p><b>Aufbauende Handlungsempfehlungen</b></p>	<p><b>Perspektiven erfragen – konkret ansprechen:</b></p> <p>Ein wichtiger Schritt bleibt auf Eltern mit internationaler Migrationsbiographie ausführlich einzugehen. Dabei sollte sich im Dialog mit möglichen Unsicherheiten und vielleicht auch Misstrauen auseinandergesetzt und sich stärker mit den vielfältigen Hintergründen beschäftigt werden. Hierbei sollte Zeit zum Aufbau einer tragfähigen Beziehung investiert werden. Dabei kann es hilfreich sein die Eltern insbesondere über Mitwirkungs- und Beteiligungsmöglichkeiten zu informieren und sie darin zu unterstützen, diese wahrzunehmen. Dabei sollte klar sein, wer erwachsene Schlüsselpersonen sind, die eingebunden werden können. Die Erstellung einer Liste von Ansprechpartner*innen (mit Kontaktdaten), die sich um relevante Themen in ihrer Erstsprache kümmern, kann dabei ein brückenbauendes Element sein, das den Eltern zur Verfügung gestellt werden kann. Auch im Umgang mit pädagogischem Material kann darauf hingewirkt werden im Hort mehrsprachige Kinderbücher zu nutzen und Familienmitglieder zu animieren, dass sie in ihrer Erstsprache aus Büchern vorlesen, so dass Kinder vielfältige Berührungspunkte mit verschiedenen Sprachen erfahren können. Für mehrsprachige Kinder kann dies einen sehr</p>



	<p>identitätsstiftenden Effekt haben, die eigene Familie sowie die Familiensprache im Hort zu erleben. Zwei Schlüsselfragen sollten sich dabei immer gestellt werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• In welcher Form können die pädagogischen Fachkräfte explizit Wertschätzung gegenüber den Eltern, Familienangehörigen bzw. Erziehungsberechtigten ausdrücken?</li> <li>• Wie kann den Eltern, Familienangehörigen bzw. Erziehungsberechtigten der Hortalltag nähergebracht werden, wenn wir davon ausgehen müssen, dass diese Unterstützungsleistung womöglich in anderen Ländern vollkommen unbekannt ist?</li> </ul>
--	--

#### 9.1.4 Angebotsentwicklung

<b>These</b>	<p>Wie bereits im Punkt 8.1.3 zu den Rahmenbedingungen des Hortes angeführt, wird der Betreuungsschlüssel von 1:22 als Herausforderung wahrgenommen und erschwert Angebote im Hort. Eine Angebotsdurchführung geht auch zu Lasten einer Erhöhung des Betreuungsschlüssel der anderen Teamkolleg*innen. Zeitfenster für kollektives pädagogisches Arbeiten scheinen bisweilen wenig vorhanden zu sein und müssen bewusst gesetzt werden. Darüber hinaus äußerten die Kinder den Wunsch nach regelmäßigen Angeboten, die mit abwechslungsreichen Inhalten an ihre Lebenswelt anknüpfen. Diese führen dabei zur Erweiterung des Erlebnisraums der Kinder und ermöglichen die Initiierung neuer Lernerfahrungen, die über die Möglichkeiten im Hort hinaus gehen. Besondere Lernorte und Angebote ermöglichen zudem häufig einen interdisziplinären Zugang zu verschiedenen Themen. Ein abwechslungsreicher und ansprechender Hortalltag, welcher dem Bildungsauftrag gerecht wird, ist auf Angebote angewiesen.</p>
<b>Grundlegende</b>	<p><b>1.) Feste Zeitfenster für eigenen Angebote installieren:</b></p>



**Handlungs-  
empfehlungen**

Jede Fachkraft vereinbart bspw. wöchentlich oder monatlich mit dem Team einen Zeitraum für eine eigene Angebotsdurchführung. Die eigene Vorbereitungszeit sowie die potenzielle Belastung im Gesamtteam sind eindeutig planbare und konkret erwartbare Ereignisse. Durch eine Rotation im Gesamtteam kann die Belastung gleichermaßen verteilt werden.

**2.) Kinder mehr bewusste Spielräume für eigene Angebote geben:**

Für Kinder können ganz bewusst Räume geschaffen werden, wo sie selbst eigene Angebote anbieten und durchführen können. Feste, niedrigschwellige und kontinuierliche Rahmenbedingungen sind hierfür unumgänglich und könnten bspw. folgende Eckpunkte beinhalten:

- eine öffentliche Informationswand für Angebote von Kindern für Kinder
- die explizite Bereitstellung eines Raumes bzw. Ortes
- eine transparente Kommunikation über die Möglichkeit daran zu partizipieren als auch Räume der Reflexion für Kinder anzubieten
- im Vorfeld sich bewusst überlegen, was potenzielle Barrieren sein könnten, eigene Angebote anzubieten

**3.) Kontinuierliche Kooperationsbeziehungen:**

Fortdauernde Kooperationen können im Arbeitsalltag eine Entlastung bringen. Aufgrund einer externen Angebotsdurchführung kann der Betreuungsschlüssel entlastet werden. Eigene Angebote können dadurch womöglich einfacher durchgeführt werden. Dabei ist es hilfreich eine aktive Kooperationsstruktur zu entwickeln, sodass bestimmte Orte und Räume wiederkehrend zugänglich sind. Die Bildung eines Kooperationsverbundes als besonders verbindliche Form der Zusammenarbeit kann hierbei angestrebt werden.

**Material:**



Stahmer, B. (2005): Unsere Kindertageseinrichtung unterstützt die Kinder dabei, ihre Bürgerrechte in der Gemeinde wahrzunehmen. In: KiTa spezial 4: Partizipation, S. 29-32, [www.partizipation-und-bildung.de](http://www.partizipation-und-bildung.de), abgerufen am 07.11.23

#### **4.) Bedarfsabfrage Lebenswelt:**

Um Angebote an besonderen Lernorten in den Hortalltag zu integrieren, ist es wichtig sich an den Wünschen und Ideen der Kinder zu orientieren. So sollten die Kinder frühzeitig in den Prozess der Ideenfindung einbezogen werden, um ihren Blick auf die Welt und relevante Themen nicht zu übersehen. Gerade im Rahmen der Ferienbetreuung ist dies leicht zu initiieren. Bereits vorhandene Beteiligungsstrukturen sind hierfür sehr hilfreich und können genutzt werden.

#### **5.) Integration regelmäßiger externer Angebote in den Hortalltag:**

Die Realisierung von wiederkehrenden Projekten außerhalb des Hortgeländes, an denen Kinder kontinuierlich teilnehmen können, ermöglicht einen direkten Zugang zu verschiedenen Interessen u. Orten. Für die Realisierung solcher Angebote, sind die Umsetzungsempfehlungen aus dem aktuellen Kinder- und Jugendbericht orientierungsgebend:

- (1) Erkundung der Lebensrealität der Kinder und daraus abgeleitete Auswahl von Projektthemen;
- (2) Formulierung von Zielen für das pädagogische Handeln entsprechend der Entwicklungsaufgaben für unterschiedliche Kinder;
- (3) Planung und Gestaltung des Projekts unter Beteiligung der Kinder;
- (4) Reflexion und Auswertung des Projekts mit allen Beteiligten.
- Der Projektverlauf ist inhaltlich offen und zeitlich nicht begrenzt; das Projekt dauert so lange, wie Kinder Interesse an dem



	<p>entsprechenden Thema haben, und bleibt nicht auf die Räumlichkeiten der Einrichtung begrenzt, sondern berücksichtigt das Umfeld: räumlich sowie auch durch den Einbezug externer Personen (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014).</p> <p><b>Material:</b></p> <p>Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter, S.162</p> <p><a href="https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf">https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf</a>, abgerufen am 07.11.23</p>
<p><b>Aufbauende Handlungsempfehlungen</b></p>	<p><b>1.) Sozialraumerkundung mit den Kindern:</b></p> <p>Die praktische Erprobung ausgewählter Methoden der Sozialraumanalyse kann Aufschluss über geografische und lebensweltliche Verortung der Kinder geben. Darüber hinaus bietet es den Kindern die Möglichkeit ihre eigenen Bedarfe und Präferenzen für neue Angebote zu artikulieren bzw. kennen zu lernen. Eine solche Erkundung kann erste Anhaltspunkt für die praktische Arbeit im Sozialraum im Rahmen von Hortangeboten sein. Zudem eignen sich Sozialraumerkundungen auch als Kooperationsprojekte zwischen Schule und Hort oder zwischen verschiedenen Horten. So ermöglicht ein solches gemeinsames Projekt neue Zugänge und Erlebnisse zum und im Stadtteil. Die Stadtteilbegehung mit Kindern hat für die pädagogischen Fachkräfte den besonderen Effekt, dass sie erleben, wie Kinder ihren Sozialraum wahrnehmen, welche Qualitäten, Barrieren etc. sie sehen oder wie sie Institutionen sehen. Für die praktische Umsetzung gibt es eine Reihe von sozialräumlichen Übungen, die dabei zum Einsatz kommen können:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tagging</b> - Kinder und Jugendliche untersuchen nach bestimmten Fragestellungen ihren eigenen Stadtteil und dokumentieren die Ergebnisse.</li> </ul>



- **Dorfdetektive** – Kinder analysieren und bewerten anhand bestimmter Fragen Orte in ihrem Sozialraum.
- **Rasende Reporter\*innen** – Kinder befragen andere Kinder und Erwachsene in ihrem Sozialraum.
- **GEBe-Methode** – Kinder und Fachkräfte tauschen sich mittels der Methode zu den Beweggründen kindlichen Handelns aus.

#### **Material:**

Der Kinderschutzbund Landesverband Thüringen e.V. (2019): Lebens(t)raum. Kinder gestalten mit! Theorien, Methoden, Erfahrungen, [https://www.dksbthueringen.de/fileadmin/user\\_upload/pdf/Praesentationen/Broschuere\\_Leben\\_t\\_raum\\_final.pdf](https://www.dksbthueringen.de/fileadmin/user_upload/pdf/Praesentationen/Broschuere_Leben_t_raum_final.pdf), abgerufen am 07.11.23

Ulrich Deinet, Richard Krisch: Stadtteil-/ Sozialraumbegehungen mit Kindern und Jugendlichen. In: sozialraum.de (1) Ausgabe 1/2009. <https://www.sozialraum.de/stadtteil-sozialraumbegehungen-mit-kindern-und-jugendlichen.php>, abgerufen am 07.11.23

#### **2.) Miteinbeziehung der Familienangehörigen in den Hortalltag:**

Es kann engen Angehörigen, Eltern, Erziehungsberechtigten oder anderen Familienmitgliedern die Möglichkeit gegeben werden sich direkt mit einzubeziehen, indem sie bspw. den eigenen Beruf, ein interessantes Hobby oder aber andere spannende Themen vorstellen. Für die Kinder kann dies einen sehr identitätsstiftenden Effekt haben, die eigenen Familien im Hort in einer anderen und öffentlichen Rolle zu erleben. Auch hier gilt es, sich im Vorfeld bewusst zu überlegen, was potenzielle Barrieren für Familienangehörige oder nahe Personen sein können, diese Angebote nicht zu machen oder wahrzunehmen (Siehe 9.1.3).



### 9.1.5 digitale Medien

<p><b>These</b></p>	<p>In einer von Medien geprägten Welt liegt es nahe, dass auch Kinder in ihrer Lebenswelt damit in Berührung kommen und dementsprechend ein hohes Interesse an digitale Medien besitzen. In der Nutzung und Bedienung sind Kinder meist Expert*innen. Darüber hinaus muss aber auch ein bewusster, kritischer und kompetenter Umgang mit Medien(-inhalten) gelernt werden. Dies lässt ein großes Spektrum an Fragen von Medienkompetenz und medienpädagogischer Arbeit offen, da eine Verbannung von Medien aus den Hortalltag kein Ziel sein kann. Denn digitale und soziale Medien prägen die Lebenswelt von Kindern und somit auch direkt oder indirekt den Hortalltag. Vollkommen losgelöst ob nun digitale Medien bzw. Geräte in der Einrichtung existieren. Außerdem wünschen sich die Kinder Möglichkeiten der digitalen Beschäftigung, auf die Betreuungseinrichtungen eine Antwort finden sollten.</p>
<p><b>grundlegende Handlungsempfehlungen</b></p>	<p><b>Einführung in die Medienpädagogik:</b> Ein wichtiger Schritt ist es Sicherheit im Umgang mit dem Thema zu schaffen. Bevor die Arbeit mit den digitalen Medien beginnt sollte sich das Team in gemeinsamen Weiterbildungen über Grundlagen der Medienpädagogik austauschen, die eigene Haltung dem Thema gegenüber reflektieren und sich auf eine gemeinsame Position verständigen. Die Haltung der Fachkräfte ist dabei richtungweisend, wie medienpädagogische Angebote im Hort ausgestaltet werden. Dabei kann ein Reflexionsprozess hilfreich sein, bei dem sich sowohl mit dem eigenen Medienumgang auseinandergesetzt wird, als auch mit der bisherigen Nutzung und Ansprache im Hort dazu.</p> <p><b>Material:</b></p> <p>Backwinkel GmbH: Reflexionsbogen zur Medienbildung in der Kita, Lachen Leben Lernen  <a href="https://www.backwinkel.de/downloads/backwinkel-blog-medienbildung-in-der-kita-reflexionsbogen.pdf">https://www.backwinkel.de/downloads/backwinkel-blog-medienbildung-in-der-kita-reflexionsbogen.pdf</a>, abgerufen am 07.11.23</p>

**aufbauende  
Handlungsem  
pfehlungen**

**Entwicklung eines medienpädagogischen Konzepts:** Mit einem begleiteten Zugang zu ausgewählten Inhalten, können Kinder ihre Medienkompetenzen stärken. Darüber hinaus ist es möglich ohne digitale Endgeräte den Umgang mit sozialen Medien und deren Kommunikationsformen zu lernen. Wichtige Schritte zur Integration eines medienpädagogischen Konzepts für den Hort können hierbei sein:

- Gemeinsam mit den Kindern entwickelte Medienregeln für die Einrichtung
- Die Auswahl geeigneter Tablets und Apps für den Hort
- Die Schaffung der nötigen technischen Voraussetzungen
- Die Schulung der pädagogischen Fachkräfte, unter anderem durch einen Fachtag zum Thema und die Auswahl geeigneter Fortbildungen
- Die Information und Einbeziehung der Eltern
- Transparenz der Arbeit zu und mit digitalen Medien

Dazu ist es hilfreich, sich mit der digitalen Welt der Kinder vertraut zu machen, um eine solches Konzept in den Hortalltag einzubetten. Dabei geht es nicht nur um die praktischen Voraussetzungen (Wie bediene ich ein Gerät etc.), sondern auch um fachliche Kompetenzen im Bereich der Medienpädagogik. Gleichzeitig bietet sich hierbei die Chance eines Perspektivwechsels an. Wenn Kinder ihre digitalen Kenntnisse den pädagogischen Fachkräften vermitteln, schlüpft die pädagogische Fachkraft die Rolle der Lernenden.

**Material:**

Medienbildung in Krippe, Kita und Hort: Diakoneo entwickelt einen Standard für alle Kindertageseinrichtungen

<https://www.diakoneo.de/magazin/magazin-kinder/medienbildung-in-krippe-kita-und-hort/>, abgerufen am 07.11.23

Aufwachsen mit Medien - welche Bedeutung haben Medien für Kinder



	und wie werden sie durch diese beeinflusst? <a href="https://kinder.jff.de/information/aufwachsen-mit-medien/">https://kinder.jff.de/information/aufwachsen-mit-medien/</a> , abgerufen am 07.11.23
--	--

### 9.1.6 Kooperation mit der Schule

<b>These</b>	Die Schule ist die zentrale Kooperationspartnerin, um im Sinne einer gelingenden pädagogischen Arbeit gegenseitige Erkenntnisse, Beobachtungen und Impulse auszutauschen. Aus struktureller Sicht stellen Hort und Schule zwei verschiedene Systeme dar, die sich in Haltungen, Erwartungen und im Rollenverständnis teilweise unterscheiden. Missverständnisse und die Limitierung der Zusammenarbeit auf bestimmte Bereiche oder Themenkomplexe können eine mögliche Folge sein. Eine wertschätzende und fachliche Kommunikation ist andererseits für beide Systeme wechselseitig bereichernd und notwendig. Leider befinden sich viele Hort in einem nicht ausgeglichenen Verhältnis zur Schule, d.h. der Hort ist eher Weisungsempfänger*in und somit nicht auf Augenhöhe.
--------------	--

**grundlegende  
Handlungs-  
empfehlungen****1.) Kultur der Kooperation:**

Wichtig ist es, eine Kultur des gemeinsamen Austausches anzustreben, zu entwickeln und zu pflegen. Wichtige Rahmenbedingungen sind dabei verbindliche Absprachen zur Kontinuität gemeinsamer Treffen, deren Inhalte und Ziele, die Festlegung von Verantwortlichkeiten, Ansprechpersonen sowie Themen. Eine Jahresplanung kann hilfreich sein, um thematische Akzente und gemeinsame Begegnungen zu setzen. Von einer solidarischen Zusammenarbeit könnten die Fachkräfte und letzten Endes auch die Kinder profitieren. Wichtig hierbei sind sowohl Ressourcen als auch Grenzen transparent zu machen, um für beide Seiten klar zu kommunizieren was möglich ist und was nicht, um falschen Vorstellungen entgegenzuwirken. Für Eltern muss die enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Hort erkennbar werden. So kann auch das Vertrauen zwischen Familie, Hort und Schule gestärkt und gemeinsam das Bestmögliche zum Wohl des Kindes geleistet werden.

**Material:**

Mihan, Sylvia; Larrass, Susann: Grundschule und Hort im Dialog – Arbeitsmaterial für eine gelingende Kooperation, Deutsche Kinder- und Jugendsiftung

[https://www.dkjs.de/uploads/tx\\_lfnews/media/150129\\_Gemeinsam\\_bildet\\_Broschuere.pdf](https://www.dkjs.de/uploads/tx_lfnews/media/150129_Gemeinsam_bildet_Broschuere.pdf), abgerufen am 07.11.23

**2.) Gemeinsamer fachlicher Austausch:**

Gute Teamarbeit hat viele Vorteile: Reflexion der eigenen Arbeit, gegenseitige Unterstützung, persönliche und fachliche Weiterentwicklung, mehr Arbeitszufriedenheit, sowie mehr Stärke, um beispielsweise dringende Veränderungen einzufordern. Die Initiierung und Ausgestaltung gemeinsamer pädagogischer Tage und Fortbildungen kann dabei ein Schlüssel sein, um gemeinsame Ziele zu verfolgen. Gemeinsame Ziele oder gar ein gemeinsames Selbstverständnis kann hierbei die Kür darstellen. Zusätzlich sind auch gegenseitige





	<p>Hospitationen denkbar, um das Verständnis füreinander zu wecken.</p> <p><b>Material:</b></p> <p>Vollmer, Knut: Partner, nicht Gegner – Wie die Kooperation zwischen Betreuung und Schule gelingen kann, Schulkindbetreuung in Kita, Hort und Grundschule</p> <p><a href="https://www.herder.de/es/themen-und-ideen/konzept/partner-nicht-gegner/">https://www.herder.de/es/themen-und-ideen/konzept/partner-nicht-gegner/</a>, abgerufen am 07.11.23</p>
<p><b>aufbauende Handlungsempfehlungen</b></p>	<p><b>1.) Thematische Verknüpfung der Arbeit:</b></p> <p>Sowohl in Schule als auch im Hort ist es erstrebenswert in den Bildungsprozessen an die Interessen der Kinder anzuknüpfen. Daher bietet es sich an, gemeinsam thematische Verknüpfungs- und Ankerpunkte zu setzen. So kann der Hort als weniger formalisierter Raum neue Zugänge zu den Interessen der Kinder bieten. Ist beispielsweise ein Thema durch die Schule gesetzt, so kann der Hort lebensweltlichere Zugänge schaffen und die Themen verstärkt mit Momenten der Sozialkompetenz verknüpfen. Kinder brauchen Anregung und Unterstützung, aber sie müssen die Möglichkeit erhalten, sich auch selbstständig und eigenverantwortlich auszuprobieren zu können. Zum Beispiel bieten sich bestimmte naturwissenschaftliche Themen an, durch kreatives Experimentieren und dem praktischen Ausprobieren mit neuen Perspektiven ergänzt zu werden.</p> <p><b>Material:</b></p> <p>Sächsisches Staatsministerium für Soziales, Sächsisches Staatsministerium für Kultur: Empfehlungen zur Kooperation von Schule und Hort. Eine Handreichung für Kindertageseinrichtungen und Schulen: <a href="https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/sp/ressourcen/dateien/forschung/online-archiv/Schule-Hort.pdf?lang=de">https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/sp/ressourcen/dateien/forschung/online-archiv/Schule-Hort.pdf?lang=de</a>, abgerufen am 07.11.23</p> <p><b>2.) Gemeinsame Formate:</b></p>



	<p>Verbindliche und gemeinsam vereinbarte Projekte bieten besondere Chancen für die Kooperation von Schule und Hort. Es finden sich eine Vielzahl an inhaltlichen und methodischen Berührungspunkten für gemeinsame Aktionen. Es ermöglicht eine gewisse Ganzheitlichkeit des Lernens durch verschiedene Ansprachen und Zugängen, um die Kinder für Themen zu motivieren. Zentrale Voraussetzung ist ein ehrliches, wertfreies Interesse an der Arbeit im jeweils anderen System. Die gegenseitige Information zu aktuellen Themen bietet den Beteiligten die Möglichkeit, sich aufeinander zu beziehen, Angebote zu vertiefen oder die Themen weiter zu differenzieren.</p>
--	--

## 9.2 Umgang mit Menschenverachtenden Einstellungen

<p><b>These</b></p>	<p>„Die Vorstellung, dass Menschen nicht gleichwertig sind, ist die Grundlage für Abwertungen und das ideologische Fundament extrem rechter Haltungen. Auch im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung spielen Vorstellungen von Ungleichwertigkeit bereits eine Rolle, in Diskussionen im Team, in der Arbeit mit Eltern, aber auch in der frühkindlichen Pädagogik. Abwertungen und Ausschlüsse verhindern einen gleichwertigen Zugang zu Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe für alle Kinder.“ (aus: siehe Material) Es ist wichtig, dass die Fachkräfte sicher und sensibel im Umgang mit den Themen Ausgrenzung und Diskriminierung sind.</p> <p><b>Material:</b></p> <p>Amadeu Antonio Stiftung: „Ene, mene, muh und raus bist du! Ungleichwertigkeit und frühkindliche Pädagogik“,  <a href="https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/aas_ene_mene_muh_vielfalt_mediathek.pdf">https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/aas_ene_mene_muh_vielfalt_mediathek.pdf</a>, abgerufen am 07.11.23</p>
<p><b>Grundlegende Handlungs-</b></p>	<p><b>1.) Sensibilisierung &amp; Professionalisierung der Fachkräfte ggü. Ausgrenzung und Diskriminierung:</b></p>



### empfehlungen

Dazu empfiehlt es sich zunächst dem Thema regelmäßig Raum und Ressourcen zu widmen, um Reflexionen und Beratungen im Team stattfinden zu lassen. Die Broschüre „Kinderwelten Info 4 - Antidiskriminierung in der Kita“ kann dabei bspw. eine wertvolle Hilfe sein. Sie formuliert konkret Empfehlungen für die Praxis, die sich auch auf den Hort beziehen lassen. Eine weitere hilfreiche Handreichung ist „Kids aktuell: Ich sehe was, was du nicht siehst – und das bin ich!“ (ISTA 2/2021). Sie möchte pädagogische Teams unterstützen sich vorurteilsbewusst und diskriminierungskritisch über den pädagogischen Alltag auszutauschen und Ansatzpunkte für Veränderungen aufzuzeigen. Wir erachten es als notwendig, dass sich das gesamte Team der päd. Fachkräfte mit diesen Themen beschäftigt oder sich weiterbildet. Denn es bedarf einer getragenen Haltung des Teams, nicht nur von einer zuständigen Person.

#### **Material:**

Hrsg.: Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung: Kinderwelten Info 4 - Antidiskriminierung in der Kita, ISTA Institut für den Situationsansatz

<https://situationsansatz.de/publikationen/kinderwelten-info-02-2021-antidiskriminierung-in-der-kita-verankern/>, abgerufen am 07.11.23

Hrsg.: KiDs – Kinder vor Diskriminierung schützen! an der Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung: Kids aktuell 02/2021: „Ich sehe was, was du nicht siehst – und das bin ICH!“, ISTA Institut für den Situationsansatz

[https://situationsansatz.de/?s=kids+aktuell&post\\_types=publikationen](https://situationsansatz.de/?s=kids+aktuell&post_types=publikationen), abgerufen am 07.11.23

#### **2.) Positionierung demokratischer Grundwerte:**

Neben der internen fachlichen Auseinandersetzung im Team, empfehlen



wir demokratische Grundwerte bzw. vielfaltsorientierte Leitlinien der Horteinrichtung nach außen transparent zu machen. Dies sollte nach Möglichkeit auf verschiedenen Ebenen geschehen, sodass Kinder, Eltern und Interessierte gleichermaßen adressiert werden. Als erstes kann durch vielfaltsorientiertes Spielzeug, pädagogisches Material, sowie Ausgestaltung der Räume ein diversitätsbewusster Zugang innerhalb des Hortalltags gewährleistet werden. Die Kids aktuell 02/2017: „Fair Play! Vielfalt in Spielmaterialien“ gibt dabei hilfreiche Anregungen, wie eine vielfältige Ausgestaltung von Spielmaterialien konkret aussehen und damit Repräsentanz geschaffen werden kann. Dabei werden verschiedene Praxisideen skizziert, die bei der Planung im Hort helfen können.

Eine dauerhafte Präsenz in Form von Schautafeln, Broschüren, die sich alters- und zielgruppengerecht sowohl an die Kinder als auch die Eltern wenden, ist auch erstrebenswert. Diese Öffentlichkeitsarbeit, kann dabei sowohl die Leitlinien plastisch darstellen, als auch aktuelle Projekte der Kinder thematisieren. Auch hier sollte in Bezug auf die verschiedenen Zielgruppen darauf geachtet werden hürdenarm und niedrigschwellig in der Darstellung zu sein. Hinweise für die Ausgestaltung können dabei sein:

- Repräsentanz aller Kinder der Einrichtung bspw. mit Fotos oder Projekten
- Fortlaufende Darstellung, was die Kinder aktuell interessiert und womit sich gerade im Hort beschäftigt wird
- Darstellung von verschiedenen Familien- und Alltagswelten der Kinder
- Berücksichtigung von leichter oder verschiedenen Herkunftssprachen
- Leitziele der Einrichtung mit konkreten Inhalten füllen:
  - o Welches Projekt dockt aktuell an welchem Leitziel an?
  - o Welche Regeln oder Vereinbarungen spiegeln das wider?

**Material:**



Richter, Sandra (2014): Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten, KiTa Fachtexte

[https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_richterII\\_2014-End.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richterII_2014-End.pdf), abgerufen am 07.11.23

Hrsg.: KiDs – Kinder vor Diskriminierung schützen! an der Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung: Kids aktuell 02/2017: Fair Play! Vielfalt in Spielmaterialien“, ISTA Institut für den Situationsansatz

<https://situationsansatz.de/publikationen/kids-aktuell-fair-play-vielfalt-in-spielmaterialien/>, abgerufen am 07.11.23

Koné, G., & Macha, K. (2020). Die Puppe sieht aus wie ich! (Fehlende) Vielfalt in Spielmaterialien Anregungen für eine diskriminierungssensible Praxis. Institut für den Situationsansatz ISTA.

### **3.) Entwicklung von einrichtungsbezogenen Handlungs- & Gesprächsleitfäden:**

Handlungs- und Gesprächsleitfäden, die vom Team und der Horteinrichtung selbst entwickelt werden, sind eine hilfreiche Stütze im Umgang mit Kindern und Eltern. Sie geben den Fachkräften eine gemeinsam gestützte Handlungsgrundlage, bei der sie die eigene Arbeit und professionelle Haltung sowie die Rahmenbedingungen ihrer Einrichtung berücksichtigen.

Zur Erarbeitung im Team empfiehlt sich die Unterstützung von unbeteiligten professionellen Personen und Kooperationspartner\*innen. Die Handlungsleitfäden können dabei folgendes beinhalten:

- eine eindeutige Haltung der Fachkräfte Leitbild der Institution
- unmittelbarer Umgang und interventive Strategien
- Konfliktlösungen



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stärkung der Betroffenenperspektive</li> <li>• Thematisierung im Nachgang</li> <li>• Bearbeitung der Vorfälle mittels Supervision und Fallberatungen</li> </ul> <p><b>Material:</b></p> <p>Amadeu Antonio Stiftung: „Ene, mene,muh und raus bist du! Ungleichwertigkeit und frühkindliche Pädagogik“</p> <p><a href="https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/publikationen/ene-mene-muh-und-raus-bist-du/">https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/publikationen/ene-mene-muh-und-raus-bist-du/</a>, abgerufen am 07.11.23</p>
<p><b>Aufbauende Handlungsempfehlungen</b></p>	<p><b>1.) Entwicklung und Etablierung von vielfaltsbezogenen Angeboten:</b></p> <p>Eine wichtige Säule ist es auch dauerhaft Angebote im Hortalltag zu etablieren, die Stereotypen und Ausgrenzungsmechanismen thematisieren und präventiv begegnen. Grundlegend soll Vielfalt wertgeschätzt werden, das heißt in der Angebotspraxis gilt es immer wieder die Aufmerksamkeit für die Vielfalt an Interessen, Lebenslagen, Körper und Gefühle zu wecken und sich Zeit dafür zu nehmen. Dabei sollten stets die Lebenswelten der Kinder und ihren Familien berücksichtigt werden. Neben Gruppen- oder Ferienangeboten für die Kinder, sind themenspezifische Elternabende in Kooperation mit Netzwerkpartner*innen ein wichtiger Teil, um die Angebote etablieren zu können und die Familien möglichst umfangreich mitzunehmen. Inhaltliche Grundlage bildet das Praxiskonzept der Vorurteilsbewussten Erziehung und Bildung.</p> <p>Folgende Ziele sollten in der Arbeit mit Kindern Berücksichtigung finden:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 Alle Kinder in ihren Identitäten stärken</li> <li>2 Allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen</li> <li>3 Kritisches Denken über Gerechtigkeit anregen</li> <li>4 Aktiv werden gegen Unrecht und Diskriminierung</li> </ol>

**Material:**

Vgl. Wagner, P. (2008): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder.

<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/soziale-und-emotionale-erziehung-persoenlichkeitsbildung/1989/>, abgerufen am 07.11.23

**2.) Diversitätschecks in Einrichtungen:**

Kinder sind täglich in Kontakt mit der pädagogischen Ausstattung der Einrichtung, dies prägt den Alltagsverstand der Kinder maßgeblich. Aus diesem Grund sollten die Fachkräfte auf Grundlage der vorurteilsbewussten Erziehung und Bildung die Ausstattung der Einrichtung überprüfen. Dazu zählen Räumlichkeiten, Einrichtungsgegenstände, Bilder, Spielzeug, pädagogisches Material und Kinderbücher. Die Fachkräfte sollten ebenfalls die Angebote oder die Spiele, welche von den Kindern gespielt werden in den Blick nehmen. Als Hilfestellung dazu gibt es zum Beispiel vom ISTA-Materiallisten für vielfaltssensibles Spielmaterial.

Darüber hinaus sollten sich in Bezug auf Ausstattung, Einrichtung und Material verschiedene Fragen zur Reflexion gestellt werden:

- Gibt es Material oder Einrichtungsgegenstände bei denen Personen in stereotypen Abbildungen oder zugeschriebenen Rollen dargestellt werden?
- Werden auf Abbildungen Gemeinsamkeiten und Unterschiede nur innerhalb einer sozialen Gruppe dargestellt oder passiert dies auch zwischen sozialen Gruppen?
  - o Tragen auch weiße Frauen ein Kopftuch?
  - o Gibt es schwarze Menschen die als Akademiker\*innen dargestellt werden?



- Werden Menschen aufgrund dargestellter oder thematisierter Eigenschaften bzw. Merkmale herabgesetzt?

Werden sich neue und unbekannte Länder oder Orte in Form einer Herangehensweise angeeignet, die Unterschiede undifferenziert zeigen und somit die vergrößern. So wird oft der gesamte Kontinent Afrika mit Armut und Rückständigkeit in Form von Lehmhütten dargestellt.

- Beschränken sich die Darstellungen sozialer Gruppen nur auf Traditionen, Zeremonien oder historische Überlieferungen?

Werden im Zuge der Überprüfung bestimmte Dinge sichtbar und halten dem Diversitätscheck nicht stand, bedarf es zunächst eines Austausches dazu im Team. Anschließend müssen diese Dinge entfernt oder verändert werden. (z.B.: Weltkarten, Lieder, Darstellung von Frauen, Darstellung von Männern etc.)

**Material:**

Fachstelle KINDERWELTEN für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung:  
Spielmaterialienliste Dezember 2021, Institut für den Situationsansatz (ISTA)

[https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2021/12/HR\\_Spielmaterialien.pdf](https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2021/12/HR_Spielmaterialien.pdf), abgerufen am 07.11.23

Fachstelle KINDERWELTEN für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung:  
Überlegungen beim Kauf von vorurteilsbewussten Spielmaterialien,  
Institut für den Situationsansatz (ISTA)

[https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2021/10/Checkliste\\_Spielmaterialien.pdf](https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2021/10/Checkliste_Spielmaterialien.pdf), abgerufen am 07.11.23

Fachstelle KINDERWELTEN für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung:Checkliste vorurteilsbewusste Lernumgebung, Institut für den Situationsansatz (ISTA)

<https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/08/Checkliste-vb->





Lernumgebung.pdf, abgerufen am 07.11.23

### **3.) Vernetzung der Einrichtung mit themenspezifischen Fach- und Beratungsstellen:**

Ob eine konkrete Form von Diskriminierung vorliegt, ist im Alltag oftmals gar nicht so leicht zu beantworten. Oft geschieht Diskriminierung unterschwellig und unbewusst, nicht immer offensichtlich und direkt. Betroffenen bleibt ein ungutes Gefühl, ungerecht oder abwertend behandelt worden zu sein, aber nicht genügend Beweise dafür zu haben. Hier bedarf es vor allem Mut, aber auch Unterstützung von außen. Fach- und Beratungsstellen können an dieser Stelle unterstützen bei konkreten Fällen handlungsfähig zu bleiben, Weiterbildungen und Beratungen anzubieten und Hilfe für Betroffene zu organisieren.

#### **Material:**

Liste von Beratungsstellen im Kapitel 12.

### **4.) Besondere Aufmerksamkeit für Kinder von Eltern mit vermuteten menschenverachtenden Einstellungen:**

Aus pädagogischer Perspektive sollte es als erstes darum gehen den betroffenen Kindern die Möglichkeit zu eröffnen, außerhalb der Familie ein vielfältiges und demokratisches Miteinander zu erfahren. Dabei bleibt zu berücksichtigen, dass Kinder dabei aber häufig in Loyalitätskonflikte geraten können, die sich zwischen den Einstellungen und Ansprüchen der Familie und der Vermittlung von außen bewegen.

Den Fachkräften kommt hierbei eine sehr anspruchsvolle Aufgabe zu, die gut im Team bearbeitet werden muss. Zum einen müssen die betroffenen Kinder weiterhin in ihrem Aufwachsen wertschätzend begleitet werden und zum anderen ist es ebenso wichtig, dass eine altersgemäße Auseinandersetzung und mitunter auch Infragestellung von diskriminierenden Positionen stattfinden. Eine klare Haltung der



	<p>Einrichtung hilft dabei und gibt Sicherheit, auf die sich die Fachkräfte berufen können. Dazu gehört auch, Kinder zu schützen, die im Hort von Diskriminierung betroffen sind.</p> <p><b>Material:</b></p> <p>Projekt ElternStärken (Hg.): Eine Broschüre über Rechtsextremismus als Thema in der Kita; Beratung, Vernetzung, Fortbildung zum Thema Familie &amp; Rechtsextremismus</p> <p><a href="https://www.lks-bayern.de/fileadmin/user_upload/user_upload/beratung/fuer_fachkraefte_und_paedagoginnen/Eine_Broschu__re_u__ber_Rechtsextremismus_als_Thema_in_der_Kita.pdf">https://www.lks-bayern.de/fileadmin/user_upload/user_upload/beratung/fuer_fachkraefte_und_paedagoginnen/Eine_Broschu__re_u__ber_Rechtsextremismus_als_Thema_in_der_Kita.pdf</a>, abgerufen am 07.11.23</p> <p>Brückner, Stefan: Kita-Beratung zur Demokratieförderung gegen Rechtsextremismus, Beratungsnetzwerk kompetent vor Ort. für Demokratie – gegen Rechtsextremismus</p> <p><a href="https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/jugendstiftung_bw_kita_beratung.pdf">https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/jugendstiftung_bw_kita_beratung.pdf</a>, abgerufen am 07.11.23</p>
--	--

### 9.3 Beteiligung

<b>These</b>	<p>Die Förderung von Urteils- und Handlungsfähigkeit ist enorm wichtig für die Entwicklung von Kindern. Dabei sollten demokratische Werte, sowie Kinder- und Menschenrechte nicht nur thematisiert, sondern Teil des gelebten Alltags der pädagogischen Einrichtungen sein, bei dem die Kinder im Hort aktiv mitwirken und einbezogen werden. Um den Kindern mehr Verantwortung und Entscheidungsmöglichkeiten geben zu können, ist es notwendig, dass die Fachkräfte selbst auch Macht abgeben und ihr Einverständnis dazu geben, den Kindern Verantwortung für sich selbst zu zugestehen.</p> <p>Außerdem spielt es eine große Rolle für junge Menschen in welcher</p>
--------------	--



	<p>Umgebung sie lernen. Die Nichtbeteiligung von Kindern fördert hierbei die Grundannahme, dass die erwachsenen Menschen mit ihren Bedürfnissen höherwertig seien. Diese Annahme bildet eine wesentliche Grundlage dafür, dass es Vorstellungen von Hierarchien zwischen Menschen gibt und begünstigt somit die Akzeptanz anderer Diskriminierungsformen.</p>
<p><b>grundlegende Handlungsempfehlungen</b></p>	<p><b>1.) Entwicklung einer grundlegenden Partizipationskultur:</b></p> <p>Um Beteiligung von Kindern in den Hortalltag zu integrieren, muss dies auch abseits von besonderen Projekten oder Ausflügen geschehen. Es sollte stets das Ziel vorangestellt sein, für die Kinder erfahrbar zu machen, dass es eine Wirkung hat sich einzusetzen. Dafür ist es wichtig, dass die Kinder ihre Einrichtung, ihre Regeln, ihre Angebote und Feste als Ergebnisse gemeinsamen Tuns erleben und mittragen. Damit dies gelingt, müssen gerade in Alltagssituationen Freiräume und Entwicklungsmöglichkeiten für die Kinder geschaffen werden, bei der sich die erzieherische Rolle der Fachkräfte in eine Begleitende und Moderierende wandelt. Mitbestimmung sollte daher bereits in der Auseinandersetzung mit alltagsbezogenen Dingen stattfinden.</p> <p>So sollte auf verschiedene Formen von Beteiligung Rückgriff genommen werden, die beispielsweise als Rituale, wie Gesprächskreise, Wochenabstimmungen oder Einzelgespräche eingebunden werden. Ziel sollte dabei sein, dass die Kinder stets die Möglichkeit haben Wünsche und Kritik zu äußern, die ernst genommen werden. Darüber hinaus sollten die Kinder ein Recht auf Information, Mitsprache und Gestaltung in allen sie persönlich betreffenden Angelegenheiten und bei alltagsbezogenen, sowie projektorientierten Themen, aber auch bei den Veränderungen von pädagogischen Konzepten, haben. Begünstigende Rahmenbedingungen können dabei ritualisierte Gremien in Form von Kinderkonferenzen, Gruppenkreisen, Kinderräten und Kinderverfassungen darstellen.</p> <p><b>Material:</b></p> <p>Partizipationskonzept des Hortes der Jahnschule aus Prignitz:</p>



<https://www.sos-kinderdorf.de/resource/blob/56406/573d1fe3f0883e4a80e150ed8a918e54/hort-jahnschule-partizipationskonzept-data.pdf>,  
abgerufen am 07.11.23

LVR-Fachbericht Kinder und Familie: Beteiligung, Mitbestimmung und Beschwerde von Kindern. Empfehlungen zur Konzeptionsentwicklung in Kindertageseinrichtungen.

[https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/kinderundfamilien/tageseinrichtungenfrkinder/dokumente\\_88/18\\_3701\\_inhalt\\_broschuere\\_partizipation-zusammen.pdf](https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/kinderundfamilien/tageseinrichtungenfrkinder/dokumente_88/18_3701_inhalt_broschuere_partizipation-zusammen.pdf),  
abgerufen am 07.11.23

## **2.) Zeit für Beteiligung:**

Die Horte brauchen einen festen zeitlichen Rahmen, wo sie sich ausschließlich mit dem Thema Partizipation beschäftigen. Am Anfang braucht es Zeit für die Ist-Analyse durch die Teams, Kinder und Eltern. Dabei ist es wichtig darauf zu achten, dass Beteiligungskonzepte auch personenunabhängig im Alltag verankert sind, um den Kindern verlässliche Strukturen, Sicherheit und Vertrauen im Umgang damit zu geben. Das heißt die Ausgestaltung im Hort muss so angelegt sein, dass auch bei Krankheitsausfällen oder Urlaub die Beteiligungsstruktur für die Kinder weiterhin dieselbe bleibt und bestimmte Gremien wieder bspw. Kinderräte trotzdem stattfinden und betreut werden können.

## **3.) Weiterbildung der Fachkräfte:**

Damit Kinder im Hort ausreichend Beteiligungserfahrungen machen, müssen die beteiligten Fachkräfte über verschiedene methodische, kommunikative, organisatorische und sachbezogene Kompetenzen verfügen. Dafür ist es notwendig sich mit der eigenen Rolle als Fachkraft auseinanderzusetzen und sich mit Themen wie Adultismus, der Verteilung von Macht in Lern- und Betreuungssituationen und Teilhabemöglichkeiten zu beschäftigen. Ziel sollte es sein, eine partizipationsfördernde Haltung zu



entwickeln, die dazu führt Kinder grundsätzlich als kompetent und als Expert\*innen ihrer Lebenswelt anzusehen.

Der Methodenkoffer „besser MIT Wirkung“ für gelingende Partizipation in der Kita stellt dafür bereits eine Übersicht zur Verfügung, bei der notwendige Ressourcen für gelingende Weiterbildungsmomente aufgezeigt werden.

**Material:**

Jugendamt Stadt Neuss (2020) „besser MIT Wirkung. Methodenkoffer: gelingende Partizipation in der Kita“.

[https://www.neuss.de/leben/kinder-und-jugend/besser-mit-wirkung\\_\\_methodenkoffer-gelingende-partizipation-in-der-kita.pdf](https://www.neuss.de/leben/kinder-und-jugend/besser-mit-wirkung__methodenkoffer-gelingende-partizipation-in-der-kita.pdf),  
abgerufen am 07.11.23

**4.) Transparenz von Beteiligungsmöglichkeiten:**

Eine für alle begreifbare Öffentlichkeit von Beteiligungsprozessen ist wichtig. So können beispielsweise Fotodokumentationen oder Collagen in schriftarmer Form dazu dienen über die entsprechenden Prozesse zu informieren. So finden Kinder unterschiedlichen Alters gleichsam Zugang zu den Informationen. Genauso sollten auch gemeinsam getroffene Entscheidungen oder Abstimmungsergebnisse für Kinder, Eltern und Erzieher\*innen öffentlich sichtbar gemacht werden. Werden zum Beispiel neue Gremien oder Beteiligungskonzepte im Hort eingeführt, muss sich vorab überlegt werden, wie diese Neuerungen möglichst zeitnah alle Kinder erreicht. Wichtig ist auf einen hürdenarmen Zugang zu achten, damit neue Kinder schnell in der Lage sind mitmachen zu können. Auch im Team der pädagogischen Fachkräfte sollten alle die Regeln und Leitlinien der Beteiligungskonzepte kennen und in der Lage sein die jeweiligen Angebote zu begleiten.

**Material:**



	<p>Bischoff, Gabriele: Diversität leben bei Kita Frankfurt. Handlungsleitfaden für diversitätswusstes Handeln, Kita Frankfurt</p> <p><a href="https://kitafrankfurt.de/wp-content/uploads/kfm-broschure-diversitat-201001-kl-1.pdf">https://kitafrankfurt.de/wp-content/uploads/kfm-broschure-diversitat-201001-kl-1.pdf</a>, abgerufen am 07.11.23</p>
<p><b>aufbauende Handlungs- empfehlungen</b></p>	<p><b>1.) Praxisaustausch:</b></p> <p>Der Austausch mit anderen Horteinrichtungen oder mit Institutionen, die bereits ein Partizipationskonzept haben, ist sehr hilfreich für den eigenen hortinternen Prozess. Dies ermöglicht den Fachkräften von den Erfahrungswerten anderer zu lernen bzw. die eigenen Erfahrungen abzugleichen. Denkbar sind für eine verstetigende Praxis auch Tandemmodelle. So kann eine feste Kooperation mit einer anderen Horteinrichtung erfolgen. Tandemmodelle können sowohl Horteinrichtungen, die sich dem Thema Partizipation neu nähern möchten, als auch erfahrenere Einrichtungen dienen, um die Alltagspraxis zu reflektieren und Anpassungen vorzunehmen. Ein Praxisaustausch bringt ebenfalls für die Kinder wirksame Perspektiven ein, wenn sie andere Horteinrichtungen kennenlernen. Dadurch ist es den Kindern viel eher möglich einen Abgleich für ihren Hortalltag zu bekommen und dadurch sprachfähiger in der Bewertung ihres Alltags im Hort zu werden. Das bedeutet die Kinder erhalten eine größere Vorstellung davon wie vielfältig ein Hortalltag gestaltet sein kann.</p> <p><b>2.) Thematisierung von Kinderrechten und Chancengerechtigkeit:</b></p> <p>Eine praktische Möglichkeit chancengerechte Beteiligung für die Kinder greifbar zu machen, ist die inhaltliche Auseinandersetzung zu Kinderrechten. So lernen die Kinder als erstes alle Kinderrechte kennen. In einem zweiten Schritt kann gemeinsam geschaut werden, welchen</p>



Bedeutungszusammenhang und welche Auswirkungen diese auf den Alltag im Hort haben. Dafür gibt es bereits richtungsweisende Prinzipien, die sich unter dem kinderrechtlichen Ansatz in den Hort integrieren lassen. Die Thematisierung von Kinderrechten darf nicht nur als individueller Aspekt betrachtet werden. Wichtig ist es auf Grundlage der Kinderrechte einen kollektiven Bezug zu Chancengerechtigkeit im Unterschied zu Chancengleichheit herzustellen. Dies ist dahingehend hilfreich, da in dieser Lebensphase der Kinder bereits konkrete Vorstellungen von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit entwickelt und gelebt werden.

**Material:**

Leitner, Barbara: Das Recht auf Teilhabe und Mitbestimmung. Partizipation in der Kita, Friedrich-Ebert-Stiftung Forum Politik und Gesellschaft und AWO Landesverband Berlin e. V.

<https://library.fes.de/pdf-files/dialog/14537.pdf>, abgerufen am 07.11.23

Gollmer, Stefanie; Jäger, Maria: Materialsammlung Kinderrechte, Deutsches Kinderhilfswerk e.V.

[https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user\\_upload/Material/Materialsammlung/Methoden\\_fuer\\_die\\_Schulpraxis\\_1.pdf](https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user_upload/Material/Materialsammlung/Methoden_fuer_die_Schulpraxis_1.pdf), abgerufen am 07.11.23

**3.) Einrichtung eines Beschwerdeverfahrens:**

Ein Beschwerdeverfahren für Kinder der Einrichtung ist ein wichtiger Bestandteil für ein Beteiligungskonzept. Die Kinder bekommen so ein von Betreuungspersonen unabhängiges Verfahren zur Verfügung gestellt. Es erweitert die Handlungsmöglichkeiten der Kinder hinsichtlich



unangenehmer und ausgrenzender Verhaltensweisen seitens Erwachsenen in der Einrichtung.

Der niederschwellige Zugang für alle Kinder zum Verfahren ist dabei sicherzustellen. Konkret müssen auch Kinder, die nicht lesen und schreiben können in die Lage gebracht werden, ihre Beschwerden an unabhängige Personen oder personenunabhängige Verfahren in der Einrichtung stellen zu können. Darüber hinaus muss für alle am Alltag der Kinder beteiligten Personen transparent sein, wie mit den Beschwerden verfahren wird und auf welche Weise eine angemessene kindgerechte Bearbeitung geschehen kann.

Zur Entwicklung eines wirksamen und chancengerechten Beschwerdeverfahrens für Kinder können folgende Fragen hilfreich sein:

- Worüber können sich Kinder in der Einrichtung beschweren?
- Wie bringen Kinder Beschwerden zum Ausdruck?
- Wie können Kinder angeregt werden, sich zu beschweren?
- Wo und bei wem können sich Kinder in der Einrichtung über den Hort beschweren?
- Wie werden die Beschwerden von Kindern aufgenommen und dokumentiert? Wie werden die Beschwerden von Kindern bearbeitet? Wie wird ihnen Abhilfe geschaffen?
- Wie wird der Respekt den Kindern gegenüber im gesamten Beschwerdeverfahren zum Ausdruck gebracht?
- Wie können sich die Fachkräfte gegenseitig unterstützen, eine beschwerdefreundliche Einrichtung zu entwickeln?

**Material:**

LVR-Fachbericht Kinder und Familie: Beteiligung, Mitbestimmung und Beschwerde von Kindern. Empfehlungen zur Konzeptionsentwicklung in Kindertageseinrichtungen, LVR-Landesjugendamt Rheinland

<https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/kinderundfamilien/tageseinrichtungenfrkinder/>

dokumente\_88/18\_3701\_inhalt\_broschuere\_partizipation-zusammen.pdf,





abgerufen am 07.11.23



# Kapitel 10

## Hintergrundtexte zu den Handlungsempfehlungen

„Also ich würde mir wünschen, dass tatsächlich Hortarbeit wirklich  
als Bildungsarbeit gesehen wird.“

(IP6, Absatz 86)

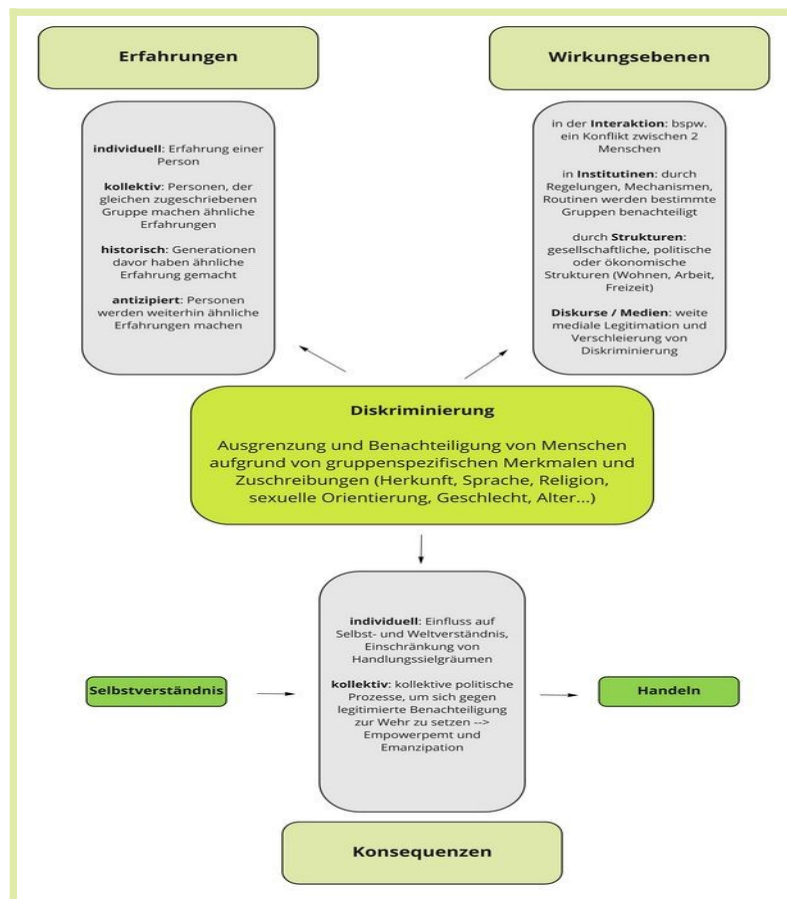


## 10 Hintergrundtexte zu den Handlungsempfehlungen

Für uns ist es wichtig, im Zuge der Handlungsempfehlungen auf drei zentrale Begriffe einzugehen und zu definieren, damit die Empfehlungen unsererseits besser verstanden werden können. Dabei handelt es sich um Diskriminierung und Inklusion, welche oft in sehr unterschiedlichen Kontexten benutzt werden und um die vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung, als Praxiskonzept, welches bereits mehrmals in diesem Bericht Anwendung fand.

### 10.1 Diskriminierung

Was ist Diskriminierung? (vgl. S. 16ff., Foitzik, Holland-Cunz, Riecke, 2018) Unter Diskriminierung wird grundlegend die Ausgrenzung und Benachteiligung von Menschen aufgrund vorhandener oder zugeschriebener gruppenspezifischer Merkmale wie ethnische oder nationale Herkunft, Hautfarbe, Sprache, politische Orientierung, religiöse Ausrichtung, sexuelle Orientierung, Geschlecht, Alter oder Behinderung verstanden. Der Ursprung jeder Diskriminierung ist die Herstellung einer Unterscheidung. Diskriminierung basiert generell auf der Einteilung von Menschen in unterschiedliche soziale Gruppen, die als in sich homogen vorgestellt werden.



Die Unterschiede, die innerhalb der eigenen Gruppen existieren, werden relativ unbedeutend erachtet. Die angenommenen oder in der statistischen Tendenz tatsächlich bestehenden Unterschiede zwischen den gedachten Gruppen sind hingegen allumfassend.



Zwischen den Gruppen werden Unterschiede als ein ›Wir‹ (›Zugehörige‹) von den ›Anderen‹ (›Nicht-Zugehörigen‹) markiert. Das ›Wir‹ - also die eigene Gruppe - wird bei diesen Unterscheidungen häufig als ›normal‹ und ›die Anderen‹ als abweichend konstruiert. Diskriminierung basiert auf historisch entstandenen und sich weiter entwickelnden Macht- und Ungleichheitsverhältnissen und ist damit auch Ausdruck alter bestehender Feinbilder. Vorherrschende Normen und Regeln sind dadurch beeinflusst, wodurch Hierarchien zwischen Gruppen herstellt und begründet werden können, die in der Konsequenz zu einer Benachteiligung führen. Diskriminierungsverhältnisse finden sich in offenen und subtilen, in bewussten und unbewussten Formen auf allen Ebenen gesellschaftlichen Zusammenlebens wieder: in Interaktionen zwischen (konstruierten) Gruppen und zwischen Individuen, in Institutionen und Strukturen, in öffentlichen Debatten, in den Medien und in unserem allgemeinen Wissen, am Rande der Gesellschaft und in ihrer Mitte.<sup>13</sup> Diese Verhältnisse prägen nicht nur diejenige\*n, die von ihnen unmittelbar nachteilig betroffen werden. Sie wirken sich auch auf Personengruppen aus, die dadurch eher ›privilegiert‹ sind. Diskriminierende Bilder werten das ›Wir‹ auf und das damit verbundene Selbstbild auf Grundlage der Abwertung des ›Anderen‹. Privilegien können sich beispielsweise bei der bewussten oder unbewussten Bevorzugung in der Wohnungs- oder Stellensuche zeigen. Wieder andere sind in den einen Ungleichheitsverhältnissen benachteiligt und in anderen gleichzeitig privilegiert. ›Privilegiert‹ zu sein bedeutet nicht, dass alles automatisch einfacher ist und nicht andere (auch individuelle) Hindernisse und Barrieren existieren können. Es heißt nur, dass sie\*er für Vieles nicht rechtfertigen zu müssen.

---

13 Diskriminierung ist nicht mit Mobbing gleichzusetzen. Grundsätzlich kann zur Unterscheidung Folgendes gesagt werden: Mobbing bedeutet, dass ein Mensch beständig geärgert, schikaniert, blamiert, in passiver Form als Kontaktverweigerung mehrheitlich gemieden oder in sonstiger Weise in seiner Würde verletzt wird. Den Betroffenen und Ausübenden liegt ein Machtungleichgewicht zugrunde. Mobbing kann eine Ausprägung von Diskriminierung sein, muss es aber nicht! Mitunter können bestimmte Merkmale wie das Aussehen, der Körper oder die Sprache in der Entstehung von Mobbing eine Rolle spielen. Mobbing betrifft vor allem Machtungleichheiten in einer Gruppe, also in der direkten Interaktion. Bei Diskriminierung wirken die Ungleichgewichte auch außerhalb der Gruppen: institutionell, strukturell und medial.

## 10.2 Inklusion

Inklusion ist ein Menschenrecht und zielt darauf ab, dass jeder Mensch, egal wie jung oder alt, ein aktiver und selbstbestimmter Teil der Gesellschaft sein kann. Dabei kann Inklusion nur funktionieren, wenn sie im Alltag und auf allen anderen gesellschaftlichen Ebenen vorbereitet, gelebt und praktiziert wird. Daher geht man bei Inklusion von einem

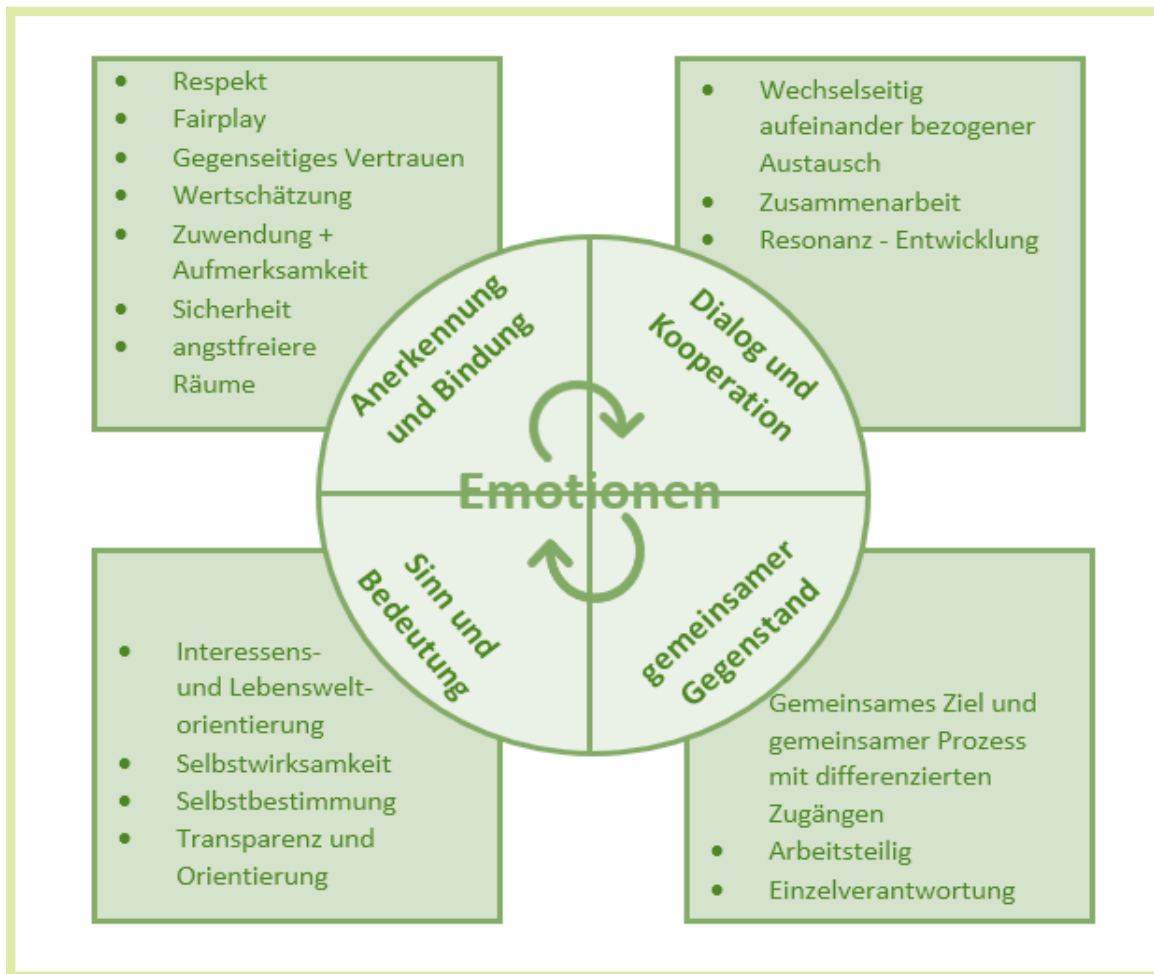


Schaubild: Ausgangsmodell inklusive politische Bildung (vgl. Besand, Hölzel, Jugel, 2018)

„gesamtgesellschaftlichen, interaktiven Transformationsprozess [aus], der darauf abzielt, diskriminierende soziale Konstruktionen aufzulösen und für alle Menschen Teilhabe zu ermöglichen.“ (S. 20, Besand, Jugel, 2015). Diese Definition erweitert das Inklusionsverständnis, indem es Inklusion zu einem allgemeinen Prinzip erhebt, bei dem es weniger darum geht, das Individuum an die bestehenden Systeme anzupassen, sondern das gesellschaftliche Leben und die damit verknüpften Institutionen durch diversere Teilhabemöglichkeiten zu öffnen (vgl. S.189f, Kremer, Büchter, Buchmann 2016). Damit dies gelingt, bleibt eine ausschuss- und diskriminierungssensible Perspektive stets



Ausgangspunkt für inklusives Handeln. Hierfür gilt es, Ursachen, Funktionsweisen und Wirkungsbeziehungen von Inklusion und Exklusion in ihrer Gegenüberstellung zu verstehen und ungleiche soziale Lebenslagen und unterschiedliche Zugeständnisse in der Entwicklung von Eigenständigkeit innerhalb von Institutionen und in Interaktionsprozessen zu reflektieren. Zugleich geht es auch um einen Perspektivwechsel in der Betrachtung und Relation von Mehrheitsgesellschaft und benachteiligten Gruppen und die bewusste Abkehr von einem dichotomen Verständnis von dem was als normal und was als abweichend gilt. Statt also individuelle Merkmale als von der Norm abweichend herauszustellen, wird der Blick für die Vielfalt von Persönlichkeit und ihre subjektiven Fähigkeiten geöffnet. Deren konkrete Förderung und die damit ermöglichte Teilhabe aus verschiedenen Handlungsperspektiven steht im Fokus inklusiver Bildung und Erziehung. Statt homogene Gruppen von Kindern und Jugendlichen anzustreben, bilden so heterogene Perspektiven in Gruppen den Ausgangspunkt pädagogischen Handelns (vgl.S. 3 f, Köpfer, 2012). Dabei gilt auch die Lösungssuche zum Aufbrechen des zunächst auftauchenden Dilemmas zwischen Individualität auf der einen Seite, bei der jede Person entsprechend des individuellen Bedarfs Zugang finden soll und Kollektivität auf der anderen Seite, also das (Inter-)agieren als Gemeinschaft, als bedeutsam. Da Lernen und Entwicklung aber am besten im zwischenmenschlichen Austausch stattfindet, sollte das Streben nach Auflösung dieses Dilemmas elementarer Bestandteil einer inklusiven Lern- und Lebenspraxis sein, indem zwar entsprechen der individuellen Bedarfe der Einzelnen differenziert wird, aber gleichzeitig an einem gemeinsamen Gegenstand, einem gemeinsamen Ziel oder einer gemeinsamen Idee kooperiert wird. So kann die Kooperation miteinander unter Berücksichtigung der jeweiligen Entwicklungsniveaus, sowie aktuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen an einem gemeinsamen Gegenstand, Inklusion in der Praxis fördern. Erst mit Berücksichtigung dieser Brücke kann der Individualität und der Entwicklung ganz vielfältiger Kinder und Jugendlichen in gemeinsamen Gruppen entsprochen werden. Für die Entwicklung gelingender inklusiver politischer Bildung dient dafür ein Modell nach Jugel und Hölzl (vgl. S. 23, Besand, Hölzel, Jugel, 2018), welches für die Konzeption von Bildungsprozessen und Lernsituationen eine zu berücksichtigende Basis aufzeigt:



### 10.3. vorurteilsbewusster Erziehung und Bildung

Auf Grundlage des Anti-Bias Ansatzes, welcher Bildungsgerechtigkeit und Inklusion verfolgt, entwickelte das Institut für den Situationsansatz den Ansatz der Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung im Jahr 2000. Der Ansatz ist ein Praxiskonzept und möchte einen Beitrag dazu leisten, dass Recht jedes Kindes auf Bildung und sein Recht auf Schutz vor Diskriminierung zu gewährleisten. „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung folgt einer klaren Wertorientierung: Unterschiede sind gut, diskriminierende Vorstellungen und Handlungsweisen sind es nicht (Wagner, 2016)<sup>14</sup>“. Das Konzept basiert auf der Kritik an gesellschaftlicher Hierarchie, ungleichen Machtverhältnissen und verwehrten Zugängen, aufgrund bestimmter Merkmale und Gruppenzugehörigkeiten. Der Ansatz verfolgt das Ziel der Sensibilisierung für die eigenen Vorurteile, die innerhalb der Gesellschaft sowie der kritischen Betrachtung von institutionellen Strukturen. Die Beschäftigung mit „Vielfalt“ lässt sich somit nicht trennen von der Beschäftigung mit Fragen zur Bildungsgerechtigkeit.

Vier Ziele werden ganz konkret verfolgt, diese bauen aufeinander auf:

- Ziel 1: Alle Kinder in ihren Identitäten stärken
- Ziel 2: Allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen
- Ziel 3: Kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness anregen
- Ziel 4: Aktivwerden gegen Unrecht und Diskriminierung

Die Realisierung des Ansatzes stellt für pädagogische Fachkräfte einen langwierigen Prozess dar, bei dem es um individuelles Lernen, institutionelle Veränderungen und insbesondere um kritische Selbstreflexion geht.

Daher formuliert der Ansatz auch 4 Ziele für pädagogische Fachkräfte:

- Um Kinder in ihren Identitäten und Familienkulturen zu unterstützen, brauchen pädagogische Fachkräfte ein positives Verhältnis und Bewusstheit über ihre eigene Identität und über ihre familienkulturelle Prägung.
- Kindern eine aktive Auseinandersetzung mit Vielfalt zu ermöglichen geht nur, wenn Fachkräfte sich ihrer eigenen Bezugsgruppenzugehörigkeit und den eigenen Prägungen und Vorurteilen bewusst sind.

---

14 <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=578&catid=45&showall=&start=9>



- Kritisches Denken über Unrecht bei Kindern zu unterstützen erfordert kontinuierlich Klärungen des eigenen Gerechtigkeitsbegriffs und eine kritische Reflexion der eigenen pädagogischen Routinen und Vorstellungen.
- Das Aktivwerden gegen Einseitigkeiten und Unfairness bei Kindern zu ermutigen ist gebunden an die Reflexion eigener Erfahrungen mit Widerstand und an die Reflexion des Unbehagens und der Ängste beim „Nein“-Sagen.

Diese Lernprozesse regen die Fachkräfte idealerweise dazu an eine vorurteilsbewusste Haltung einzunehmen, diese ist „wie eine Linse, durch welche alle Interaktionen, Lehrmaterialien, Aktivitäten geplant und betrachtet werden müssen“ (S. 15, Derman-Sparks, 2001). Das heißt: idealerweise die Zusammenarbeit im Team, die Lernumgebung, die Interaktionen mit Kindern sowie die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst zu gestalten. (vgl. S. 6ff, Polat, 2017)





# Kapitel 11

## Quellen und Literaturverzeichnis

„Wenn wir andere Möglichkeiten haben, dann machen wir das. Wenn ich nur die Ressourcen zur Verfügung stelle, aber nicht die Einstellung habe, dann wird sich da auch nicht viel ändern.“

(IP5, Absatz 102)



## 11 Quellen und Literaturverzeichnis

- Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.). (2017). Fair play! Vielfalt in Spielmaterialien. *kids aktuell*, [https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2017/08/kids-2017-02\\_spielmaterialien.pdf](https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2017/08/kids-2017-02_spielmaterialien.pdf), abgerufen am 12.10.2022 von
- Akeela, A. J., & Wagner, P. (2021). Antidiskriminierung in der Kita verankern. *Kinderwelten Info* 04/2021, <https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2022/04/IST-220408kinderw4-WEB.pdf>, abgerufen am 12.10.2022
- Ali-Tani, C. (2017). *Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen*. Kita Fachtexte, [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KITaFT\\_AliTani\\_2017\\_WieKinderVielfaltwahrnehmen.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KITaFT_AliTani_2017_WieKinderVielfaltwahrnehmen.pdf), abgerufen am 11.10.2022
- Amadeu Antonio Stiftung. (2018). *Ene, mene, muh - und raus bist du! Ungleichwertigkeit und frühkindliche Pädagogik*. Hannover: Amadeu Antonio Stiftung Niedersachsen, [https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/aas\\_ene\\_mene\\_muh\\_vielfalt\\_mediathek.pdf](https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/aas_ene_mene_muh_vielfalt_mediathek.pdf), abgerufen am 12.10.2022
- Asal, K., & Burth, H.-P. (2016). *Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule. Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz. Eine theoriegeleitete empirische Studie*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Backwinkel GmbH. (kein Datum). *Reflexionsbogen zur Medienbildung in der Kita*, <https://www.backwinkel.de/downloads/backwinkel-blog-medienbildung-in-der-kita-reflexionsbogen.pdf>, abgerufen am 12.10.2022
- Besand, A., & Jugel, D. (2015). Inklusion und politische Bildung - gemeinsam Denken. In C. Dönges, W. Hilpert, & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 45-58). Bonn: bpb.
- Brückner, S. (2013). *Kita-Beratung zur Demokratieförderung - gegen Rechtsextremismus*. Sersheim: Landeskoordinierungsstelle Jugendstiftung Baden-Württemberg.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2020). *16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Berlin: bmfsfj, <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>, abgerufen am 12.10.2022
- Deinet, U., & Krisch, R. (2009). Stadtteil-/Sozialraumbegehungen mit Kindern und Jugendlichen. *sozialraum.de Ausgabe 1/2009*, <https://www.sozialraum.de/stadtteil-sozialraumbegehungen-mit-kindern-und-jugendlichen.php>, abgerufen am 12.10.2022
- Der Kinderschutzbund Landesverband Thüringen e.V. (2019). *Lebens[t]raum. Kinder gestalten mit! Theorien, Methoden, Erfahrungen*. Erfurt: Aktion Mensch.
- Derman-Sparks, L. (2001). *Anti-Bias-Arbeit mit jungen Kindern in den USA*, <https://situationsansatz.de/publikationen/anti-bias-arbeit-mit-jungen-kindern-in-den-usa/>, abgerufen am 12.10.2022



- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.). (2014). *Grundschule und Hort im Dialog. Arbeitsmaterial für eine gelingende Kooperation*. Berlin: Deutsche Kinder und Jugendstiftung.
- Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.). (2020). *Kinderrechte in Schule und Hort. Praxismethoden zum Thema: Kinder über Kinderrechte informieren*, [https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user\\_upload/Material/Materialsammlung/Methoden\\_fuer\\_die\\_Schulpraxis\\_1.pdf](https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user_upload/Material/Materialsammlung/Methoden_fuer_die_Schulpraxis_1.pdf), abgerufen am 12.10.2022
- Durand, J., & Birnbacher, L. (2021). Demokratiebildung in der Kita. In DJI-Impulse, *Politische Bildung von Anfang an. Wie Kinder und Jugendliche Demokratie lernen und erfahren können*. Nr. 125, H. 1 (S. 14-18). Halle an der Saale: DJI.
- Ehnert, K., Johann, T., Mielke, A., Rehse, A., Walter, E., Zimmermann, E., & Wagner, C. (2021). *Handlungsfeld und Handlungslogiken. Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte im Handlungsfeld Demokratieförderung im Bundesprogramm "Demokratie leben!" in der Förderphase 2020 bis 2024*. Halle an der Saale : DJI.
- Eringer, S., & Eberlein, C. (kein Datum). *Medienbildung in Krippe, Kita und Hort: Diakoneo entwickelt einen Standard für alle Kindertageseinrichtungen*, [www.diakoneo.de](http://www.diakoneo.de): <https://www.diakoneo.de/magazin/magazin-kinder/medienbildung-in-krippe-kita-und-hort/>, abgerufen am 12.10.2022
- Fachstelle KINDERWELTEN für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Institut für den Situationsansatz (ISTA). (2018). *Überlegungen beim Kauf von vorurteilsbewussten Spielmaterialien*, [https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2021/10/Checkliste\\_Spielmaterialien.pdf](https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2021/10/Checkliste_Spielmaterialien.pdf), abgerufen am 12.10.2022
- Fachstelle KINDERWELTEN für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Institut für den Situationsansatz (ISTA). (2021). *Spielmaterialien für eine vorurteilsbewusste und inklusive Bildung für Kinder bis 9 Jahre*, [https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2021/12/HR\\_Spielmaterialien.pdf](https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2021/12/HR_Spielmaterialien.pdf), abgerufen am 07.11.2023
- Fachstelle KINDERWELTEN für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Institut für den Situationsansatz (ISTA). (kein Datum). *Woran man eine vorurteilsbewusste Lernumgebung erkennt*, <https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/08/Checkliste-vb-Lernumgebung.pdf>, abgerufen am 07.11.2023
- Fajembola, O., & Nimindé-Dundadengar, T. (2021). *Gib mir mal die Hautfarbe*. Weinheim: Beltz.
- Foitzik, A., Holland-Cunz, M., & Riecke, C. (2018). *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*. Weinheim: Beltz.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.). (2018). *Das Recht auf Teilhabe und Mitbestimmung. Partizipation in der Kita. Hintergründe und Empfehlungen aus und für die Praxis*, [www.library.fes.de](http://www.library.fes.de): <https://library.fes.de/pdf-files/dialog/14537.pdf>, abgerufen am 12.10.2022
- Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik*. (1959). Berlin: Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik .
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag.



- Hanse- und Universitätsstadt Rostock. (2022). *Statistische Nachrichten. Hanse- und Universitätsstadt Rostock. Stadtbereiche 2021*. Rostock: Kommunale Statistikstelle.
- Hanse- und Universitätsstadt Rostock. (2023). *Statistisches Jahrbuch Hanse- und Universitätsstadt Rostock 2022*. Rostock: Kommunale Statistikstelle, [https://rathaus.rostock.de/media/rostock\\_01.a.4984.de/datei/2022%20Statistisches%20Jahrbuch.442960.pdf](https://rathaus.rostock.de/media/rostock_01.a.4984.de/datei/2022%20Statistisches%20Jahrbuch.442960.pdf), abgerufen am 11.10.2022
- Helbig, M., & Jähnen, S. (2018). *Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten*. Berlin: WZB, <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2018/p18-001.pdf>, abgerufen am 11.10.2022
- Hort Jahnschule. (kein Datum). *Partizipationskonzept*, <https://www.sos-kinderdorf.de/resource/blob/56406/573d1fe3f0883e4a80e150ed8a918e54/hort-jahnschule-partizipationskonzept-data.pdf>, abgerufen am 12.10.2022
- Kita frankfurt (Hrsg.). (kein Datum). *Diversität leben bei Kita Frankfurt - Handlungsleitfaden für diversitätsbewusstes Handeln*, <https://kitafrankfurt.de/wp-content/uploads/kfm-broschure-diversitat-201001-kl-1.pdf>, abgerufen am 12.10.2022
- Koné, G., & Macha, K. (2020). *"Die Puppe sieht aus wie ich!" (Fehlende) Vielfalt in Spielmaterialien - Anregungen für eine diskriminierungssensible Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Köpfer, A. (2012). Das Methods & Resource Team als Koordinierungsstelle einer inklusiven Schule. *mittendrin e.V.: eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe*, S. 322-325.
- Kremer, H.-H., Büchter, K., & Buchmann, U. (2016). Inklusion in der beruflichen Bildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Ausgabe 30*, <http://www.bwpat.de/ausgabe/30/blog>, abgerufen am 12.10.2022
- Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern. (2021). *Das Kindertagesförderungsgesetz (KiföG M-V) in der Fassung der Bekanntmachung vom 4. September 2019 (gültig ab 1. Januar 2020) und seine Verordnungen*. Schwerin: Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung.
- Lüders, C. (2021). Zu jung für Politik? Politische Bildung galt lange als zu überfordernd und zu komplex für Kinder und Jugendliche. *DJI-Impulse: das Forschungsmagazin des Deutschen Jugendinstituts*. 1/2021, S. 4-9.
- Lüders, Y. G. (1991). Hort. Auf der Suche nach einer Zukunft. *Zeitschrift für Pädagogik* 37/4, S. 581-601, [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12798/pdf/ZfPaed\\_1991\\_4\\_Lueders\\_Hort.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12798/pdf/ZfPaed_1991_4_Lueders_Hort.pdf), abgerufen am 07.11.2023
- LVR-Fachbereich Kinder und Familie. (2015). *Beteiligung, Mitbestimmung & Beschwerde von Kindern*, [https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/kinderundfamilien/tageseinrichtungenfrkinder/dokumente\\_88/18\\_3701\\_inhalt\\_broschuere\\_partizipation-zusammen.pdf](https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/kinderundfamilien/tageseinrichtungenfrkinder/dokumente_88/18_3701_inhalt_broschuere_partizipation-zusammen.pdf), abgerufen am 12.10.2022
- Markert, T. (2017). *Lehrerinnen und Erzieherinnen doing Ganztagschule*. Weinheim: Beltz.
- Markert, T. (2020). *Hort*, [www.socialnet.de](http://www.socialnet.de): [https://www.socialnet.de/lexikon/Hort#toc\\_2](https://www.socialnet.de/lexikon/Hort#toc_2), abgerufen am 07.11.2023
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 13. überarbeitete Auflage*. Weinheim: Beltz.



- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur M-V. (2017). *Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege*. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur M-V.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., & Thedinga, M. (2017). *Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung*. Berlin: DESI.
- Pauen, S., & Gröll, T. (2021). Politische Bildung im Grundschulalter - Entwicklungspsychologische Voraussetzungen, empirische Befunde und Handlungsempfehlungen. *Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung* 2/2021, S. 11-17.
- Peyerl, K., Züchner, I., & Dotzert, A. (2021). *Demokratieförderung im Grundschulalter: Perspektiven auf den Hort und die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in der Ganztagsgrundschule. Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut*. Halle an der Saale: DJI.
- Plehm, M. (2020). *Qualität im Hort, Schulbetreuung und Ganztagschule*. Freiburg: Herder.
- Polat A. (Hrsg.). (2017). *Migration und Soziale Arbeit. Wissen, Haltung, Handlung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Polli, T. (2011). *Kinderhorte: Früher schickte man Kinder in die 'Aufbewahrungs-Anstalt'*, <https://www.beobachter.ch/familie/kinder/kinderhorte-fruher-schickte-man-kinder-die-aufbewahrungs-anstalt>, abgerufen am 07.11.2023
- Projekt ElternStärken (Hrsg.). (2015). *Eine Broschüre über Rechtsextremismus als Thema in der Kita*. Berlin: Projekt ElternStärken.
- Proschek, J. (2016). *Grundlagen für eine diskriminierungsfreie Pädagogik im Kindergarten*. Berlin: ReachOut Berlin, <https://www.reachoutberlin.de/de/04%20Brosch%C3%Bcren/04%20Grundlagen%20f%C3%Bcr%20eine%20diskriminierungsfreie%20P%C3%A4dagogik/Brosch%C3%Bcre%20Grundlagen%20f%C3%Bcr%20eine%20diskriminierungsfreie%20P%C3%A4dagogik.pdf>, abgerufen am 7.11.2023
- Rahmenplan. Höhere Berufsfachschule. Bildungsgang: Staatlich anerkannte/r Erzieher/in für 0- bis 10-Jährige. (kein Datum). Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur M-V, [https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene-hoehere-berufsfachschule/rp\\_staatlich-anerkannter-erzieherin-fuer-0-bis-10-jaehrige.pdf](https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene-hoehere-berufsfachschule/rp_staatlich-anerkannter-erzieherin-fuer-0-bis-10-jaehrige.pdf), abgerufen am 11.10.2022
- Richter, S. (2014). *Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten*, [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_richterII\\_2014-End.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richterII_2014-End.pdf), abgerufen am 12.10.2022
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.). (2007). *Empfehlungen zur Kooperation von Schule und Hort. Eine Handreichung für Kindertageseinrichtungen und Schulen*. Dresden: Sächsisches Staatsministerium für Soziales, <https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/sp/ressourcen/dateien/forschung/online-archiv/Schule-Hort.pdf?lang=de>, abgerufen am 12.10.2022
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.). (2014). *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. Weimar: das Netz.



- Stahmer, B. (2005). Unsere Kindertageseinrichtung unterstützt die Kinder dabei ihre Bürgerrechte in der Gemeinde wahrzunehmen. *KiTa spezial: Partizipation* 4/2005, S. 29-32.
- Sturzenhecker, B., & Vesper, L.-A. (2021). Politische Bildung mit Kindern ist Demokratiebildung. (AdB, Hrsg.) *Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Politische Bildung mit Kindern entwickeln und gestalten.* 2/2021, S. 4-10.
- Sturzenhecker, B., Knauer, R., & Hansen, R. (2019). 1. Demokratiebildung oder Demokratieerziehung? Oder (frühe) politische Bildung? Oder demokratische Bildung. In AGJ, *FAQ - Häufig gestellte Fragen zu Demokratie und Vielfalt in der Kindertagsbetreuung* (S. 09-13). Berlin: AGJ.
- Theunert, H. (2013). *Aufwachsen mit Medien. Welche Bedeutung haben Medien für Kinder und wie werden sie durch diese beeinflusst?*, <https://kinder.jff.de/information/aufwachsen-mit-medien/>, abgerufen am 12.10.2022
- Ulrich Deinet (Hrsg.). (2005). *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte.* 2., völlig überarbeitete Auflage. Wiesbaden : VS Verlag.
- Voigt, J., Pommerening, M., Büttner, M., & Sturzbecher, D. (2018). *Demokratieförderung im Jugendalter an der Schnittstelle Schule - außerschulische Akteure.* Potsdam: IFK .
- Vollmer, K. (2019). *Partner, nicht Gegner. Wie die Kooperation zwischen Betreuung und Schule gelingen kann*, <https://www.herder.de/es/themen-und-ideen/konzept/partner-nicht-gegner/>, abgerufen am 12.10.2022
- Wagner, P. (1989). *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung*, <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/soziale-und-emotionale-erziehung-persoenelechtsbildung/1989/>, abgerufen am 12.10.2022
- Wagner, P. (2008). *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung.* Freiburg: Herder.
- Wagner, P. (2016). *Vourteilsbewusste Bildung und Erziehung - Ein inklusives Praxiskonzept für die KiTa.* <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=578&catid=45&showall=&start=9>, abgerufen am 12.10.2022
- Wagner, P. (2017). *Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bilder und Erziehung.* Freiburg: Herder.
- Widmaier, B. (2018). Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiedialektik, Demokratielernen...wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland.* *Demokratiebildung* 3/2018, S. 258 - 266.
- Winkelmann, A. S., & Wolter, B. (2021). Ich sehe was, was du nicht siehst - und das bin ICH! *Kids aktuell* 02/2021, [https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2021/12/KiDs\\_team\\_v3\\_WEB-1-1.pdf](https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2021/12/KiDs_team_v3_WEB-1-1.pdf), abgerufen am 12.10.2022
- York, S. (2003). *Welche Unterschiede Kinder wahrnehmen*, [https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/08/York2003\\_Unterschiede\\_wahrnehmen.pdf](https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/08/York2003_Unterschiede_wahrnehmen.pdf), abgerufen am 11.10.2022



## 12 Anhang - Beratungsstellen

Name	Adresse	Kontakt
Rat und Tat e.V. - Verein für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt	Leonardstraße 20, 18057 Rostock	0381 / 453156 beratung@ratundtat-rostock.de
LOBBI - Beistand und Information für Betroffene rechter Gewalt in Mecklenburg-Vorpommern	Hermannstr. 35, 18055 Rostock	0170 / 5282997 rostock@bbtmv.de
BBT - Betriebliches Beratungsteam Büro Rostock	Hermannstr. 35, 18055 Rostock	0381 / 2035018 rostock@bbtmv.de
Psychosoziales Zentrum Rostock für Geflüchtete und Migrant*innen	Wismarschestraße 32, 18057 Rostock	<a href="https://psz-rostock.de">https://psz-rostock.de</a> 0157 / 32567922 psz@oekohaus-rostock.de
Flüchtlingsrat MV e.V. - Mobile Beratungsangebot zu Asyl, Aufenthalt, Wohnen, Gesundheit	Postfach 11 02 29, 19002 Schwerin	03855 / 815790 0174 / 3739669 Kontakt@fluechtlingsrat-mv.de
Rostock hilft e.V. - Unterstützung und Hilfe zur Selbsthilfe für Geflüchtete in und um Rostock	Bei der Marienkirche 1, 18055 Rostock	<a href="https://www.hrohilft.de">https://www.hrohilft.de</a> hrohilft@riseup.net
JUMP - Ausstiegsarbeit in Mecklenburg-Vorpommern		<a href="http://www.jump-mv.de">http://www.jump-mv.de</a> 0175 / 8524776
Fachberatungsstelle gegen sexualisierte Gewalt Rostock	Ernst-Haeckel-Straße 1 (ehem. Kitakomplex) 18059 Rostock	0381 / 4403290 fachberatungsstelle@stark-machen.de
Frauen helfen Frauen e.V. - Rostock Interventionsstelle gegen häusliche Gewalt und Stalking Rostock	Heiligengeisthof 3, 18055 Rostock	0381 / 4582938 interventionsstelle.rostock@stark-machen.de