

Strukturen in Horteinrichtungen und Entwicklungsbedingungen für Kinder im Grundschulalter

Diplomarbeit

vorgelegt von

**Birgit Rathsack
Studiengang Soziale Arbeit**

Sommersemester 2009

Hochschule Neubrandenburg

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2009-0091-6

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Der Hort als Kinderbetreuungseinrichtung	3
1.1. Entwicklung des Hortes	3
1.2. Standortbestimmung und Aufgaben des Hortes	4
2. Sozialisationstheorien	5
2.1. Lebenslauftheorie nach Erikson	7
2.1.1. Die drei ersten Stadien der Kindheit	9
2.1.2. Das vierte und fünfte Stadium der Kindheit	15
2.2. Theorie der biografischen Lebensbewältigung nach Böhnisch	20
2.2.1. Das Kindergartenalter	23
2.2.2. Schulkinder	25
2.3. Kriterien für die Analyse der Hortformen und deren Operationalisierung	30
2.3.1. Operationalisierung der Kriterien nach Erikson	31
2.3.1.1. Verlässliche Befriedigung von Grundbedürfnissen	32
2.3.1.2. Ausgewogenheit zwischen Spiel und Pflichterfüllung	32
2.3.1.3. Stärkung des Selbstgefühls	33
2.3.1.4. Erwerben und Erproben neuer Fähigkeiten und neuen Wissens	34
2.3.1.5. Raum für Initiative und eigene Entscheidungen	35
2.3.1.6. Eingehen von sozialen Beziehungen	36
2.3.1.7. Festigung der sozialen Rolle	37
2.3.1.8. Umgang mit dem jeweils anderen Geschlecht	38
2.3.1.9. Orientierungsmöglichkeiten	38
2.3.1.10. Erleben der Ich-Identität	39
2.3.1.11. Erfahrung von Mitbestimmung	40
2.3.2. Operationalisierung der Kriterien nach Böhnisch	40
2.3.2.1. Raum für kindliches Eigenleben und Kinderkultur	41
2.3.2.2. Mitspracherecht für Kinder bei Normen und Regeln	41
2.3.2.3. Möglichkeiten für freies Spiel	42
2.3.2.4. Gruppenerlebnisse	43
2.3.2.5. Konzentration auf das alltägliche Leben	43

2.3.2.6. Gelegenheit zu Spontanität, Sinnlichkeit und Bedürfnisbefriedigung	44
2.3.2.7. Rückzugsräume für Mädchen und Jungen	45
2.3.2.8. Balance zwischen Nähe und Distanz zu Erwachsenen	45
2.3.2.9. Räume und Angebote für Kids	46
2.3.2.10. Öffnung in die sozialräumliche Umwelt	46
3. Strukturelle Arbeitsformen in der Hortbetreuung	47
3.1. Der geschlossene Hort	48
3.2. Der offene Hort	49
3.3. Der halboffene Hort	52
4. Vergleich der Arbeitsformen in der Hortbetreuung	53
4.1. Analyse des geschlossenen Hortes	54
4.1.1. Anhand der Kriterien nach Erikson	55
4.1.2. Anhand der Kriterien nach Böhnisch	60
4.1.3. Bewertung des geschlossenen Hortes	64
4.2. Analyse des offenen Hortes	66
4.2.1. Anhand der Kriterien nach Erikson	67
4.2.2. Anhand der Kriterien nach Böhnisch	72
4.2.3. Bewertung des offenen Hortes	75
4.3. Bewertung des halboffenen Hortes	77
5. Die Strukturen des Hortes als Schlüssel für die Schaffung optimaler Entwicklungsbedingungen – ein Fazit	80
6. Zusammenfassung	82
7. Anhang	84
8. Quellenverzeichnis	102

Einleitung

Der Hort als Form der Kinderbetreuung steht in den neuen Bundesländern im Schatten anderer Kinderbetreuungsformen. So wird den Kindertagesstätten aufgrund ihrer Bedeutung für die Vorschulerziehung wesentlich mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Das äußert sich darin, dass seitens der Gesellschaft wenig Interesse an der qualitativen und fachlichen Weiterentwicklung des Horts gezeigt wird und in dieser Hinsicht kaum Forderungen gestellt werden. Einen Impuls gab die Verabschiedung des Gesetzes zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege (Kindertagesförderungsgesetz Mecklenburg-Vorpommern-KiföG M-V) vom 1. April 2004. Seitdem wird eine fundierte konzeptionelle Arbeit gesetzlich gefordert, und es besteht die Pflicht zur Beratung durch pädagogische Fachleute. Strukturen und Arbeitsweisen in der Hortpraxis werden einer kritischen Betrachtung unterzogen. Die Mitarbeiter stellen sich die Frage, in welche Richtung sie sich und ihre Einrichtung weiterentwickeln wollen. Im Mittelpunkt dieser Diskussion steht das Problem, welche strukturellen Arbeitsformen in Zukunft verwirklicht werden sollen und welche Argumente das Für und Wider dieser einzelnen Formen die Entscheidung beeinflussen. Dieser zurzeit sehr aktuelle Disput in den Horts ist der Anlass dafür, dass sich die vorliegende Arbeit dieser Thematik zuwendet.

Im Zuge ihrer Sozialisation entwickeln sich Menschen zu Mitgliedern einer Gesellschaft. Wie dieser Prozess gelingt, hängt von zahlreichen Faktoren ab, die die jeweiligen Entwicklungsbedingungen und -notwendigkeiten beeinflussen. Diese Bedingungen und Notwendigkeiten sind Gegenstand von Sozialisationstheorien. Zwei dieser Sozialisationstheorien (Erikson und Böhnsch) sind die theoretische Grundlage für diese Arbeit.

Der Hort für Kinder im Grundschulalter ist, neben vielen anderen, ein Platz, an dem Sozialisation stattfindet und der Bedeutung für das weitere Leben dieser Kinder hat.

Die vorliegende Arbeit stellt die Frage, welche Voraussetzungen die verschiedenen Hortformen für die Sozialisation von Kindern dieses Alters bieten können. Um diese Frage beantworten zu können, gilt es anhand von Sozialisationstheorien die verschiedenen strukturellen Hortformen dahingehend zu reflektieren, inwieweit die sich in den Theorien aufgezeigten Entwicklungsbedingungen und -notwendigkeiten in ihnen umsetzen lassen.

Den Einstieg bildet die Darstellung des Hortes als besondere Form der Kinderbetreuung in seiner Entwicklung von einer vorrangigen Betreuungseinrichtung im Westen und einer dem Wesen nach Bildungseinrichtung im Osten hin zur Sozialisationsinstanz im jetzigen Deutschland.

Anhand der Lebenslauftheorie von E.H. Erikson – Identität und Lebenszyklus (Erikson 1973) - und der Sozialisationstheorie von L. Böhnisch – Sozialpädagogik der Lebensalter (Böhnisch 1997) - werden Kriterien aus diesen Theorien zur Bewertung der drei Hortstrukturen herausgearbeitet, die zur Analyse der verschiedenen Hortformen notwendig erscheinen.

Die Auswahl dieser beiden Theorien erfolgt unter dem Gesichtspunkt, dass sie die Sozialisation im Kindes- und Jugendalter besonders gründlich analysieren und aus entwicklungspsychologischer und sozialisationstheoretischer Perspektive förderliche und hinderliche Bedingungen und Entwicklungsverläufe beleuchten. Sie erscheinen deshalb geeignet, die wesentlichen Entwicklungsfaktoren besonders im Grundschulalter theoretisch zu erklären und zu interpretieren.

Im Anschluss werden die drei strukturellen Hortformen, geschlossener Hort, offener Hort, halboffener Hort, zunächst vorgestellt. Beim geschlossenen Hort handelt es sich um eine Arbeitsform, die an einer festen Gruppenstruktur orientiert ist, d.h. diese setzt sich immer aus denselben Kindern und einer fest zugeordneten Erzieherin zusammen und folgt einem zeitlich festgelegten Tagesablauf. Die Form des offenen Hortes ermöglicht es den Kindern, ihren Tagesablauf weitestgehend selbst zu bestimmen, es gibt keine festen Gruppen mit zugeordneten Räumen sowie zugeordneter Erzieherin. Der halboffene Hort hat Elemente des geschlossenen und offenen Hortes, es besteht eine feste Gruppenstruktur mit Erzieherin und festgelegtem Tagesablauf. Die Gruppenstruktur wird zu bestimmten begrenzten Zeiten aufgelöst, so dass die Kinder Auswahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Beschäftigungen und Erzieherinnen haben.

Das nächste Kapitel befasst sich mit der Analyse der drei Hortformen anhand der aus den Theorien von Erikson und Böhnisch entwickelten Kriterien. Dieses soll das Kernstück der Arbeit darstellen und bildet die Basis für eine vergleichende Analyse der unterschiedlichen Hortformen. Die zentrale Frage ist, welche dieser Strukturen in welcher Hinsicht für eine gelingende Sozialisation von Kindern besonders gut geeignet erscheinen, also für die Entwicklung von Kindern im Grundschulalter besonders zu empfehlen sind.

1. Der Hort als Kinderbetreuungseinrichtung

Horte sind sozialpädagogische Institutionen, die einen eigenständigen Bildungs-, Erziehungs-, und Betreuungsauftrag für Schulkinder außerhalb der Schulzeit erfüllen. In der Öffentlichkeit wird der Hort hauptsächlich über seine Betreuungsfunktion definiert, was geschichtliche Ursachen hat und worauf im Gliederungspunkt 1.1. kurz eingegangen wird(vgl. Vogelsberger 2006, S. 164).

Seine gesetzliche Legitimation erfährt der Hort durch den §1Abs.1 SGBVIII in Verbindung mit dem §22 und §24Abs.2 SGBVIII, indem dort festgeschrieben ist, dass jeder junge Mensch ein Recht auf Erziehung und Förderung seiner Entwicklung hat, dass es Tageseinrichtungen für eine Familien unterstützende Betreuung geben muss und für Schulkinder ein bedarfsgerechtes Angebot dieser Einrichtungen zur Verfügung zu halten ist.

Speziell für das Bundesland Mecklenburg – Vorpommern ist die Hortförderung im Gesetz zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege(Kindertagesförderungsgesetz – KiföG M-V) vom 1. April 2004 geregelt. Näheres zum Hort ist im §5 KiföG M-V festgelegt, so zum Auftrag des Hortes, zum Betreuungsumfang, zur Bedarfsorientierung und zur Betreuung in den Ferien. Im §2 Abs.5 KiföG M-V wird bestimmt, dass in Horten auch Schulkinder über das Grundschulalter hinaus bis zur Jahrgangsstufe 6 betreut werden können.

1.1. Entwicklung des Hortes

Der Begriff „Kinderhort“ wurde erstmals im Jahre 1872 von Franz Xaver Schmid-Schwarzenberg verwendet, als er sein Haus Sonnenblume in Erlangen vorerst nur für Knaben, die in einer Notlage oder in einer misslichen familiären Situation waren, gründete. Im Zuge der Industrialisierung der Gesellschaft wurden immer mehr Frauen gezwungen, mit für den Unterhalt der Familien zu sorgen. Die Betreuung auch der Schulkinder wurde zu einem Problem, so dass sich mehr Horte gründeten. 1911 gab es in 256 deutschen Städten bereits 1245 Horte.

Der Hort wurde eher als eine Reaktion auf eine ungünstige Familienkonstellation und Notbehelf betrachtet. Seine Funktion als eine aus pädagogischer Motivation heraus entstandene Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungseinrichtung wurde in der öffentlichen Meinung lange Zeit fast völlig ignoriert, was den Schulhorten bis heute nachhängt und ihnen ein weitaus schlechteres Image als den Kitas für Vorschulkindern und damit auch weniger Anerkennung und Aufmerksamkeit bis hin in Politik und Fachwelt beschert(vgl. Huppertz / Meier-Musahl 1999, S. 11ff).

Nach Gründung der Bundesrepublik führten die Horte weiter ein Schattendasein und entwickelten sich durch fehlende Reformen kaum weiter. Dem Hort war die Aufgabe zugeschrieben, dann einzuspringen, wenn die Erziehung in der Familie versagte. Das Hauptaugenmerk lag dabei auf der Anfertigung der Hausaufgaben. Die Kirchen standen dem Ausbau von Horteinrichtungen ablehnend gegenüber, weil die Berufstätigkeit von Müttern nicht unterstützt werden sollte.

In der DDR waren die Horte der Schulverwaltung unterstellt und somit Teil des Bildungswesens. Horterzieherinnen erhielten einheitlich eine vierjährige Ausbildung mit integrierter Lehrbefähigung. Jeder Schule wurde ein Hort angegliedert, so dass eine hundertprozentige Versorgung mit Hortplätzen gesichert war. 1985 besuchten 85% der Schüler der ersten vier Jahrgangsstufen den Hort. Klassen und Hortgruppen waren in der Regel identisch. Die Mütter sollten für den sozialistischen Aufbau freigestellt werden und die Kinder zu sozialistischen Menschen erzogen werden. Folgerichtig wurden auch die erzieherischen Inhalte unter den Einfluss der SED gestellt und von ihr bestimmt.

Im wieder vereinten Deutschland ist die Situation sehr unterschiedlich. Im Westen gibt es nach wie vor zu wenige Hortplätze, während in den neuen Bundesländern eine gute Versorgung gewährleistet ist. Der Hort steht seit 1991 einheitlich auf der gesetzlichen Grundlage des KJHG und seit 1998 auf der des SGB VIII(vgl. Huppertz / Meier-Musahl, S.30ff).

Seit Ende der neunziger Jahre sind vermehrt Bemühungen zu verzeichnen, die Arbeit in den Horten pädagogisch in der Hinsicht zu verbessern, dass nicht mehr die reine Betreuung und die Anfertigung der Hausaufgaben im Vordergrund stehen, sondern dass solche Bedingungen zur Verfügung gestellt werden sollen, die einer gelingenden Entwicklung von Schulkindern förderlich sind und deren Sozialisation hin zu einer selbstbestimmten Persönlichkeit ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt.

1.2. Standortbestimmung und Aufgaben des Hortes

In einer sich rasant verändernden Gesellschaft mit Individualisierung der Lebensformen, variablen Familienkonstellationen, Unsicherheit und einer durch Flexibilität geprägte Berufswelt sind die Familien immer größer werdenden Belastungen ausgesetzt. Eltern und besonders Kinder erleben mehr Diskontinuität, Anforderungen werden unübersichtlicher und die Palette an Wertvorstellungen vergrößert sich. Für Familien ist es zunehmend schwerer, Kinderbetreuung und berufliche Ver-

pflichtungen miteinander zu vereinbaren. Mit dem Eintritt in die Grundschule stellt sich die Frage für Eltern, welche Angebote für Schulkinder solche Bedingungen bereithalten, die ihnen Kompetenzen vermitteln, um den Anforderungen des Lebens selbstbestimmt gerecht werden zu können. Eines dieser Angebote stellen die Horte mit ihren unterschiedlichen konzeptionellen und strukturellen Ausrichtungen dar. Sie sollen sich in ihrer Arbeit an den Bedürfnissen der Familien und denen der Kinder orientieren, wobei deren Wohlbefinden und gelingende Entwicklung im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Gabriele Nordt formuliert Qualitätskriterien für Angebote für Schulkinder, die den Zielen und Aufgabenstellungen des Hortes pädagogische Orientierung geben sollen. Dazu gehören soziale Beziehungen fördern, Selbstständigkeit und Eigenaktivität entwickeln, Mitbestimmung und Beteiligung fördern, Interessen wecken und Orientierung geben, Integration ermöglichen und Ausgrenzung verhindern, Chancen zum Erlernen von erweiterten Geschlechtsrollen geben sowie einen verantwortungsvollen Umgang mit den Medien befördern(vgl. Nordt 1999, S.13f).

Die Umsetzung dieser Qualitätskriterien findet ebenso in der vom Landesjugendamt Mecklenburg-Vorpommern herausgegebenen Handlungsorientierung für die Hortpraxis aus dem Jahr 2007 ihren Niederschlag, in dem dort konkretisierte Aufgabenstellungen für Horte postuliert werden(vgl. Landesjugendamt M-V 2007, S. 2ff).

Die Frage, welche der praktizierten Hortformen solche Entwicklungsbedingungen ermöglicht und damit auch den geforderten Qualitätskriterien gerecht werden kann, soll unter Zuhilfenahme von wissenschaftlichen Sozialisationstheorien im Folgenden geklärt werden.

2. Sozialisationstheorien

Der Gegenstand, mit dem sich Sozialisationstheorien auseinandersetzen, ist die Entwicklung eines biologisch geprägten menschlichen Organismus von der Geburt über die Vergesellschaftung bis hin zum Tod dieses Individuums. Dieser Prozess wird mit dem Begriff Sozialisation beschrieben, der wie folgt definiert wird:
„Sozialisation bezeichnet nach dieser Definition den Prozess, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt. Sozialisation ist die lebenslange Aneignung von und Auseinandersetzung mit den

natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundmerkmalen, die für den Menschen die ‘innere Realität’ bilden, und der sozialen und physikalischen Umwelt, die für den Menschen die ‘äußere Realität’ bilden“ (Hurrelmann 2002, S. 15f).

Die heutige arbeitsteilige Gesellschaft stellt so differenzierte Anforderungen an ihre Mitglieder, dass nur selbständige Persönlichkeiten, die den Prozess ihrer Sozialisation nicht passiv als Objekt erleben sondern als Akteur und Mitgestalter ihre eigenen Wertvorstellungen und Handlungsmotivationen entwickeln, diesen Anforderungen gerecht werden können (vgl. ebenda, S. 14). Die vielfältigen Möglichkeiten, die das Leben in der BRD heute bietet, aber auch die damit verbundenen nicht planbaren Risiken fordern einen Menschen, der sich seiner selbst mit seinen Stärken und Schwächen bewusst ist und in der Lage ist, seinen Platz im Leben zu bestimmen.

Sozialisationstheorien sind theoretische Konzepte, die sich damit beschäftigen, wie die Wechselwirkungen zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft gestaltet werden sollten, um Identitätsbildung und damit individuelles Verhalten zu ermöglichen (vgl. Nawratil/Rabaioli-Fischer 2004, S. 26). Sie wenden sich der Frage zu, wie sich der mit genetischen und persönlichen Besonderheiten ausgestattete Mensch zum Subjekt entwickelt, zur Selbstreflektion befähigt wird und den Notwendigkeiten aus Gesellschaft, Sicherung des Lebensunterhaltes und Kultur gerecht werden kann. Dabei wird betrachtet, wie die sozialen Bedingungen beschaffen sein müssen, damit eine freie Entfaltung der Persönlichkeit und die Herausbildung und Festigung der Identität von Menschen möglich wird (vgl. Hurrelmann 2002, S. 7).

Da die Sozialisation von Wissenschaftlern aus unterschiedlichen theoretischen Blickwinkeln, wie der Psychologie und Soziologie, betrachtet wird, existiert auch nicht „die“ eine Sozialisationstheorie, sondern es existieren mehrere Theorien, die unterschiedliche Schwerpunkte und Herangehensweisen favorisieren, sich gegenseitig ergänzen oder in Konkurrenz zueinander stehen. Allen gemein ist aber, dass sie von einer Wechselwirkung zwischen persönlichen und äußeren Faktoren ausgehen und eine produktive Verarbeitung der Realität durch den Menschen annehmen (vgl. ebenda, S. 39f). Hurrelmann unterscheidet psychologische Theorien der Sozialisation, die sich besonders mit der inneren Realität des Menschen befassen, und soziologische Theorien der Sozialisation mit Schwerpunktsetzung bei

der äußeren Realität, die auf Menschen einwirken. Zu den psychologischen Theorien gehören die Persönlichkeitstheorien, die Lerntheorien sowie die Entwicklungspsychologien. Die soziologischen Theorien umfassen die Systemtheorien, die Handlungstheorien und die Gesellschaftstheorien (vgl. Hurrelmann 2002, S. 8). Welche dieser Theorien als Ausgangspunkt für wissenschaftliche Überlegungen als geeignet erscheinen, hängt zum Großteil von dem zu betrachtenden Gegengesetz ab, aber auch davon, in welchem Entwicklungsabschnitt sich die für die Arbeit relevante Klientel befindet. Da es in den vorliegenden Ausführungen um einen Teil des sozialen Umfelds für Grundschulkinder geht, nämlich den Hort, erscheint die Entwicklungstheorie von Erikson als besonders geeignet. Erikson baut auf dem psychoanalytischen Konzept von Freud auf und erweitert dieses durch eine soziale Dimension, indem er das soziale Umfeld in seine Überlegungen einbezieht (vgl. ebenda, S.51f). Seine Einteilung des Lebens von Menschen in verschiedene Phasen, in der die Kindheit einen Schwerpunkt bildet, erscheint für das Anliegen dieser Arbeit prädestiniert (Erikson 1973).

In seiner Theorie der biografischen Lebensbewältigung fügt Böhnisch der bei Erikson aufscheinenden sozialen Dimension den Aspekt hinzu, inwiefern sich gesellschaftliche Veränderungen auf die sozialen Felder auswirken und diese modifizieren (vgl. Hurrelmann 2002, S. 127). Da Böhnisch sich ebenfalls explizit mit dem Kinder- und Jugendalter auseinandersetzt, ist seine Theorie (Böhnisch 1997) die zweite wissenschaftliche Grundlage für die vorliegenden Ausführungen.

In den nun folgenden Abschnitten dieses Kapitels werden die oben aufgeführten Theorien von Erikson und Böhnisch vorgestellt und daraus Kriterien, die für eine gelingende Sozialisation für die relevante Altersgruppe Bedeutung haben, herausgearbeitet.

2.1. Lebenslauftheorie nach Erikson

Erikson gliedert seine Lebenslauftheorie in zeitlich aufeinander folgende Stadien, die mit der Geburt beginnen und mit dem Tod eines Menschen enden. Dabei geht er von der Entdeckung des neurotischen Konflikts bei Freud aus und entwickelt diese in der Hinsicht weiter, dass jeder Mensch ständig innere und äußere Konflikte bewältigen muss, um zu einer gesunden Persönlichkeit heranzuwachsen, wobei den Stadien der kindlichen Entwicklung durch Erikson eine besondere Bedeutung beigemessen wird, weil hier im Menschen die Grundlagen für alle folgenden Stadien gelegt werden (vgl. Erikson 1973, S. 56). Bei der Definition der gesunden

Persönlichkeit schließt Erikson an Marie Jahoda an, die diese in der Fähigkeit eines Menschen zu einer aktiven Bemeisterung der sozialen und dinglichen Umwelt und deren Erkenntnis sowie in einer bewussten inneren Einheit einer Person sieht. Daran anschließend wendet sich Erikson der Frage zu, wie Menschen die inneren und äußeren Konflikte der einzelnen Entwicklungsphasen bewältigen, um zu einer gesunden Persönlichkeit heranzuwachsen (vgl. Erikson 1973, S. 57).

Die von ihm benannten aufeinander folgenden Phasen sind nicht willkürlich festgelegt, sondern jede dieser Phasen ist gekennzeichnet durch eine besondere psychische, physische und soziale Entwicklung des menschlichen Organismus, die dem Individuum Möglichkeiten eröffnen und gleichzeitig diesen Möglichkeiten durch den derzeitigen Entwicklungsstand des Körpers und dem Agieren der sozialen Umwelt Schranken setzt. Diesen Widerspruch bezeichnet Erikson als Krise, die jeder Mensch zu bewältigen hat. Die Art und Weise der Bewältigung dieser Krise, entscheidet darüber, ob die Persönlichkeit innerlich gestärkt aus dieser Phase hervorgehen kann und für die im folgenden Stadium eintretende Krise gerüstet ist (vgl. ebenda, S. 58).

Erikson benennt weiter drei Komponenten der stufenweisen Entwicklung: Urvertrauen, Autonomie und Initiative, die in jeder Phase vorhanden und miteinander verbunden sind. Jede dieser drei Komponenten hat in jedem Stadium eine unterschiedlich starke Bedeutung für die Entwicklung in Richtung einer gesunden Persönlichkeit. Weshalb es besonders wichtig ist, dass die richtige Entwicklung auch zur richtigen Zeit stattfindet (vgl. ebenda, S. 59). Diese Komponente erreicht in dem entsprechenden Abschnitt ihren Höhepunkt, macht eine kritische Phase durch und gelangt zu einer bleibende Lösung am Ende dieses Stadiums. Es sei aber nochmals betont, dass alle Komponenten vom Lebensbeginn an vorhanden und wirksam sind und sich wechselseitig beeinflussen (vgl. ebenda, S. 60).

Um diesen krisenhaften Prozess der Sozialisation bewältigen zu können, identifiziert sich das Kind mit seiner Umwelt. Es muss die Welt um sich herum als die seine anerkennen und zur Identifikation mit ihr kommen. Nur so kann es die Normen und Werte der Gesellschaft verinnerlichen und mittels dialektischer Auseinandersetzung zu einer eigenen Identität gelangen. Bei Erikson ist die Identität ein weiterer zentraler Begriff seiner Theorie. Dieser beschreibt das Bewusstwerden einer Ich-Qualität, die eine eigene Gleichheit und Beständigkeit aufweist, sowie die Erkenntnis, dass diese besondere Ich-Qualität auch von anderen wahrgenommen und akzeptiert wird (vgl. ebenda, S. 17f).

Die unterschiedlichen Facetten der Entwicklung eines Menschen zum Mitglied einer Gesellschaft stellen Herausforderungen dar, die jeder in seiner Zeit auf unterschiedliche Weise zu bewältigen hat. Es existieren historisch gewachsene und kulturelle Unterschiede im Zusammenleben und Aufwachsen von Menschen. Aber die Entwicklung des menschlichen Organismus und die daraus erwachsenden Krisen weisen Gemeinsamkeiten auf, auch wenn von Kultur zu Kultur in anderer Form damit umgegangen wird. Wichtig ist dabei jedoch, dass sich das Individuum mit dem, was es tut und mit wem und wie es etwas tut, in Einklang befindet und zu einer psychischen Ausgewogenheit findet (vgl. Erikson 1973, S. 21). Es erscheint also durchaus legitim, die Theorie von Erikson als Grundlage in der heutigen sozi-alpädagogischen Arbeit zu benutzen.

Jedes Stadium wird zu einer Krise, bei der der heranwachsenden Persönlichkeit durch neue Fähigkeiten des Organismus neue Möglichkeiten der Entwicklung eröffnet werden. Diese neuen Möglichkeiten lernt das Individuum zu nutzen, wobei es von seiner sozialen Umwelt gefördert oder gebremst wird (vgl. ebenda, S. 61f). Erikson unterscheidet in seiner Theorie folgende Stadien des Lebenslaufes eines Kindes zum Jugendlichen: Ur-Vertrauen gegen Ur-Mißtrauen, Autonomie gegen Scham und Zweifel, Initiative gegen Schuldgefühle, Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl, Identität gegen Identitätsdiffusion (vgl. ebenda, S. 62ff).

Die drei Phasen des Erwachsenenalters benennt Erikson wie folgt: Intimität und Distanzierung gegen Selbstbezogenheit, Generativität gegen Stagnierung, Integrität gegen Verzweiflung und Ekel (vgl. ebenda, S. 114ff).

In den folgenden Ausführungen wird auf die Stadien des Kindes und des Jugendlichen eingegangen, weil nur sie relevant für die Entwicklung von Persönlichkeiten im Grundschulalter sind. Den fünf Phasen werden im Folgenden unterschiedliche Gewichtungen beigemessen, wobei, weil es sich um Hortkinder in der Grundschule handelt, den beiden Stadien des Kindes - und Jugendalters besondere Beachtung zukommt. Die Kinder dieses Alters befinden sich hauptsächlich in der Phase Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl und zum Ende der Grundschulzeit in der Vorpubertät und damit im Stadium Identität gegen Identitätsdiffusion.

2.1.1.Die drei ersten Stadien der Kindheit

Die erste Phase im Lebenslauf eines Menschen, Ur- Vertrauen gegen Ur- Misstrauen, umfasst nach Erikson den Zeitraum vom Verlassen des Mutterleibes bis

ca. zur Beendigung des ersten Lebensjahres. Hier hat die erste Komponente der gesunden Persönlichkeit, das Erwerben eines Ur- Vertrauens, seine fundamentale Phase (vgl. Erikson 1973, S. 62). Die erste Erfahrung, die das Neugeborene macht, ist die des Einverleibens und Nehmens sowie die Erfahrung, dass es gegeben bekommt. Der Säugling ist in der Lage, zu saugen, zu greifen und später mit den Augen und allen Sinnen aufzunehmen, was um ihn herum geschieht (vgl. ebenda, S. 63ff). Das kleine Kind entwickelt Ur- Vertrauen, in dem es sich darauf verlassen kann, dass seine Grundbedürfnisse, wie sie schon Maslow als Basis seiner Bedürfnispyramide beschreibt, in körperlicher und emotionaler Hinsicht befriedigt werden. Dazu gehören die Versorgung mit Nahrung, Sauberkeit des Kindes, Bedürfnis nach Ruhe und Bewegung, Kommunikation, Zuwendung und Liebe. Nach Maslow müssen diese grundlegenden Bedürfnisse zuverlässig befriedigt werden, bevor weitere Bedürfnisse, wie das nach Selbstverwirklichung, von einem Individuum angegangen werden können.

Die Kontinuität der ständigen Verfügbarkeit der Bezugspersonen ist für die gesunde Entwicklung des Neugeborenen sehr wichtig, weil es hier für das ganze Leben lernt, vertrauensvolle, verlässliche, emotionale, persönliche Beziehungen einzugehen. Dieses bildet das Fundament dafür, dass das Kind sich später ebenso äußern und zwischenmenschliche Verhaltensmuster herausbilden kann (vgl. ebenda, S. 67ff).

Eine andere bedeutsame Seite ist diese: Weil seine Umwelt es freundlich und zuverlässig umsorgt, bekommt das Kind ein Gefühl davon, angenommen zu werden, dass es wert ist, dass man sich um es kümmert, dass es so in Ordnung ist, wie es ist. Damit entsteht die Grundlage für die Herausbildung eines Identitätsgefühls (vgl. ebenda, S. 72).

Die Krise in diesem ersten Lebensstadium besteht darin, dass die Bedürfnisse des Säuglings nicht immer sofort und unmittelbar befriedigt werden können. Das resultiert daraus, dass die Mutter und andere Bezugspersonen eigene Bedürfnisse wie Essen, Schlafen, Arbeiten etc. haben. Dazu kommt die Fähigkeit des Kindes, zunehmend fester zuzugreifen und mit den ersten Zähnen auch zuzubeißen, was auf den Widerstand der Mutter stößt. Hier entstehen erste Frustrationen beim Kind, das Ur- Misstrauen. Die Aufgabe in dieser Phase ist es, ein Gleichgewicht zwischen Ur- Vertrauen und Ur- Misstrauen herzustellen, was gleichzeitig eine Lebensaufgabe darstellt (vgl. ebenda, S. 68f). Wurde dieses erreicht, ist damit zu rechnen, dass der Mensch im späteren Verlauf seines Lebens anderen gegenüber

positiv eingestellt ist, ihnen Vertrauen entgegen bringt, persönliche Beziehungen eingehen kann, Probleme und Konflikte aushält und löst, aber auch loslassen kann, weil er zu vertrauen gelernt hat. Die Identifikation mit der Mutter als Gebende lässt ihn selbst zu einem Gebenden werden. Hat der Säugling jedoch erfahren, seiner Umwelt zu misstrauen, kann dies im Lebensverlauf zu einem übergroßen Sicherheitsbedürfnis, zu Eifersucht, Verlassensängsten, zur Vermeidung von bzw. übermäßigem Körperkontakt führen, aber auch zu Suchtgefährdung, geringem Selbstwertgefühl und Depressionen (vgl. Erikson 1973, S. 70f).

Die Bedeutung dieses ersten Stadiums mit der ihr immanenten Krise für die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen besteht darin, dass hier das beginnende Identitätsgefühl und die Fähigkeit, persönliche Beziehungen eingehen zu können, so gefestigt sein sollten, dass in den späteren Stadien eintretende Erschütterungen des Ur-Vertrauens vom Individuum kompensiert werden können. Das Ur-Vertrauen muss in den folgenden Entwicklungsstadien immer wieder Bestätigung finden können, auch wenn es in ihnen keine bestimmende Komponente darstellt (vgl. ebenda, S. 72ff).

Die Zeit vom zweiten bis zum dritten Lebensjahr umfasst nach Erikson das Stadium Autonomie gegen Scham und Zweifel. Es ist charakterisiert durch die Reifung des Muskelsystems. Das Kind lernt, zu stehen, zu gehen und seine Ausscheidungen zu kontrollieren. Es kann festhalten und loslassen, was ihm beides Lust bereitet (vgl. ebenda, S. 76).

Die Komponente der gesunden Persönlichkeit, die in dieser Phase dominiert, ist die Autonomie. Das Kind entscheidet etwas zu tun oder nicht zu tun. Es entstehen ein eigener Wille und ein erstes Selbstbewusstsein. Es benutzt die Wörter „ich“, „du“, „mein“, „dein“ und zeigt damit, dass es zwischen sich und anderen zu unterscheiden gelernt hat. Dieses ist der Beginn einer autonomen Umwelterkundung (vgl. ebenda, S. 78f).

Die Krise dieser Phase erlebt das Kind darin, dass seine gerade entdeckte Autonomie auf eigene körperliche und soziale Grenzen stößt: Alles, was es möchte und meint zu können, gelingt noch nicht immer und / oder man lässt es nicht alles tun. Hier kann das Kind beschämmt werden und Zweifel an seinen eigenen Fähigkeiten erleben. Aus dem Erleben, sich selbst beherrschen zu können und seinen Willen auszuleben oder zurückzuhalten erwächst ein Gefühl von Autonomie und Stolz. Greifen Eltern aber zu rigide und bestimmend ein und wird Unvermögen

stark sanktioniert, festigt sich beim Kind ein Gefühl von Scham und Zweifel (vgl. Erikson 1973, S. 78f). Trifft das Kind in diesem Stadium auf verständnisvolle Eltern, wird es in die Lage versetzt, seine autonomen Ziele zu verfolgen, beim gleichzeitigen Erkennen und Akzeptieren der Autonomie anderer. Es wird mit Grenzen leben können und nicht zu streng gegen sich selbst sein (vgl. ebenda, S. 82). Für die Bezugspersonen ist es in dieser Entwicklungsphase wichtig, einen Rahmen zu setzen, der das Kind nicht einengt, sondern in dem das Ausleben eines freien Willens gewollt und gewünscht ist (vgl. ebenda, S. 84). Ebenso verhält es sich mit aufgestellten Regeln, wobei die Frage darauf gerichtet sein sollte, ob es nachvollziehbare, sinnvolle Regeln sind, die einzuhalten für das Kind wünschenswert sind, oder ob die Regeln das Kind beherrschen sollen (vgl. ebenda, S. 85).

In diesem Stadium darf das in der ersten Phase gewonnene Urvertrauen im Kind nicht dadurch erschüttert werden, dass es beim Ausüben seiner Autonomie durch zu strenge Eltern dieses Vertrauen wieder verliert. Autonomie ist nur durch Vertrauen möglich. Das Urvertrauen wird in dieser Phase wiederum nur dann weiter gefestigt, wenn Autonomie sich entwickeln darf. Beide Komponenten bedingen sich hier wechselseitig (vgl. ebenda, S. 79).

Das heranwachsende Kind hat jetzt einen gewissen Grad an individueller Autonomie und Stolz erfahren und vertraut darauf, dass es diese Autonomie auch zukünftig weiterleben kann. Ist dies durch ungünstige rigide Rahmenbedingungen nicht möglich, kommt es zu einer tiefen Enttäuschung und einer Gefährdung für die gesunde Persönlichkeit. Für die weiteren Lebensphasen ist es deshalb wichtig, Bedingungen zu schaffen, die so gestaltet sind, dass die bereits gewachsenen Komponenten Ur-Vertrauen und Autonomie bewahrt und gefestigt werden (vgl. ebenda, S. 86).

Das Kind im Alter von vier bis fünf Jahren befindet sich nach Erikson im Stadium Initiative gegen Schuldgefühle. Es ist sich seines Ichs voll bewusst und steht vor der Frage, wie sich dieses Ich entwickeln soll, welche Art von Person es werden will. Die engsten Bezugspersonen sind Vater und Mutter. Mit ihnen identifiziert sich das Kind und stellt Überlegungen an, wie es wäre Vater oder Mutter zu sein. Es kann problemlos laufen und hat somit ein unbegrenztes Betätigungsfeld, seine Sprachfähigkeit ist entwickelt und damit erweitert sich auch sein Vorstellungsvermögen (vgl. ebenda, S. 87).

Die Komponente der gesunden Persönlichkeit, die in diesem Stadium eine herausragende Bedeutung in der Entwicklung des Kindes hat, ist die Initiative. Das Kind verfügt über einen Energieüberschuss und über eine nicht zu ermüdende Wissbegier und Forscherdrang, die ein Ventil in der Initiative finden. Das äußert sich in Handlungen und phantasievollen Vorstellungen, die unter dem Modus des Eindringen wollen in alles, was in dieser Phase das Interesse des Kindes weckt, zusammengefasst werden können. Das Eindringen ist nicht nur physischer Natur, wie das Erkunden von Körperöffnungen, sondern auch akustisch durch Schreien oder räumlich durch Herumlaufen sowie in Hinsicht der Erweiterung von Wissen durch das Eindringen in alles Unbekannte. In diesem Lebensabschnitt erweckt auch alles Geschlechtliche die Neugier des Kindes. Jetzt wird es sich seiner eigenen Geschlechtlichkeit bewusst, erfährt Intimität und identifiziert sich mit der Rolle des gleichgeschlechtlichen Familienmitgliedes. Es stellt sich vor, die Rolle dieses ihm sehr nahe stehenden Menschen zu übernehmen, es erprobt diese Rolle und tritt somit in Konkurrenz zu einer geliebten Person (vgl. Erikson 1973, S. 89).

Dies führt zur Krise dieses Entwicklungsabschnittes insofern, dass beim Kind Schuldgefühle, Angst und Gewissensbisse gegenüber der geliebten Person entstehen, was wiederum Grundlage dafür ist, im späteren Leben überhaupt Schuld empfinden zu können (vgl. ebenda, S. 93).

Hier tritt das Gewissen als Regulator der Initiative in das Leben des Kindes. Gewissen entwickelt ein Kind nur, wenn es die aus den vorherigen Stadien erworbenen Autonomie und Vertrauenswürdigkeit, sowie das Vertrauen in seine Umwelt und Bezugspersonen mit jetzt erworbenen grundlegenden Werten in Relation bringen und weiterentwickeln kann. Hier wird der Grundstein für Moralität gelegt, wenn ein Kind sich für bloße Gedanken und Vorstellungen schuldig fühlt, die niemand wahrgenommen hat. Das sich entwickelnde Gewissen und die Moralität des Heranwachsenden dürfen nun von zu ehrgeizigen Eltern und anderen Bezugspersonen nicht über Gebühr mit strengen Verboten, Unterdrückung von natürlichen Trieben und des Bewegungsdranges oder dadurch, dass sie sich selbst nicht an ihre vor dem Kind propagierten Werte und Regeln halten, strapaziert werden. Das kann zu einem rigiden Gehorsam, einem grausamen und erstarrten Gewissen und übermäßiger Selbsteinschränkung beim Kind führen, was später Impotenz und Frigidität zur Folge haben kann. Das Kind sollte nicht willkürliche Macht sondern ein gesundes Gefühl von Gut und Richtig erleben (vgl. ebenda, S. 94f).

Das Verantwortungsgefühl, das das Individuum zum Ende dieses Stadiums erworben hat und die Einsicht in die Zusammenhänge, Rollen und Regeln seiner sozialen Umwelt, lassen das Kind gern mit anderen mit Hilfe von sinnvollen Spielzeugen und Werkzeugen tätig werden und mit Freude Pflichten erfüllen und Leistungen vollbringen. Dieses tritt in den Vordergrund davor, über andere Macht zu haben. Durch eine freie Zusammenarbeit mit Menschen, die alle gleichberechtigt sind, auch wenn ihre Rollen, ihr Alter, und ihr Geschlecht sich unterscheiden, kann sich die Initiative des Kindes in eine für die gesunde Persönlichkeit geeignete Richtung entwickeln und in freien Unternehmergeist münden. Der Boden ist somit für den Eintritt in die Schule und damit in das folgende Stadium bereitet (vgl. Erikson 1973, S. 96f).

Aus der Theorie der ersten drei Entwicklungsstadien eines Menschen von Erikson und den von ihm benannten Komponenten für die gesunde Persönlichkeit lassen sich Kriterien ableiten, anhand derer eine Analyse möglich ist, welche Entwicklungsbedingungen und -notwendigkeiten geeignet erscheinen, um ein Kind optimal heranwachsen zu lassen. Aus der Komponente des Ur-Vertrauens ergeben sich die Kriterien:

- Verlässliche Befriedigung von Grundbedürfnissen
- Möglichkeiten des Eingehens persönlicher Beziehungen.

Die folgenden Kriterien lassen sich aus der Komponente der Autonomie herleiten:

- Verfolgung autonomer Ziele
- Ausleben eines eigenen Willens.

Die Initiative als Komponente erschließt die Kriterien:

- Ausleben der Wissbegier, des Forscher- und Bewegungsdrangs
- Möglichkeit zur Rollenerprobung
- Wahrung der Intimität
- Erleben von Verantwortungsgefühl in freier Zusammenarbeit.

Diese erarbeiteten Kriterien sollen in komprimierter Form gemeinsam mit den Kriterien aus dem vierten und fünften Lebensstadium als Werkzeug für die Analyse der Hortstrukturen dienen, indem sie zu diesem Zwecke operationalisiert werden (siehe 2.1.3.).

2.1.2. Das vierte und fünfte Stadium der Kindheit

Die nächste Entwicklungsphase erstreckt sich vom sechsten Lebensjahr bis zum Eintritt in die Pubertät. Erikson nennt sie das Stadium Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl. Sie wird aber auch als Latenzperiode bezeichnet, weil die bisherige stürmische Entwicklung des Kindes nun ruhiger verläuft (vgl. Erikson 1973, S. 103).

Mit dem Beginn des Schullebens muss das Kind die Welt seiner Phantasiträume verlassen und seine Initiative der Realität der Schule mit Aufmerksamkeit, Stillsitzen und Lernen von unpersönlichen Dingen zuwenden. Diese für das Wohl des Kindes oft sehr drastische Umstellung der Persönlichkeit hat seine Ursachen nicht nur in der Erziehung sondern auch in einem biologischen Faktor in Form einer verzögerten geschlechtlichen Reifung sowie einem psychischen Faktor, dem Abschied nehmen von Kindheitswünschen (vgl. ebenda, S. 92).

Erikson ordnet diesem Stadium nicht explizit eine Komponente der gesunden Persönlichkeit zu, die die Entwicklung des Kindes in dieser Phase bestimmt. Der Logik seiner Ausführungen folgend ist aber anzunehmen, dass der Werksinn, das von anderen anerkannte Tätig sein wollen, als diese Komponente anzusehen ist: „...etwas machen zu können und es sogar gut und vollkommen zu machen; dies nenne ich den *Werksinn*“ (ebenda, S. 102).

Die Beschäftigung mit Dingen, das Beobachten, Nachahmen, Mitmachen, Versuchen, etwas selbst zu machen, spielte auch schon in den vorangegangenen Stadien eine Rolle in der Entwicklung je nach Fähigkeit und Initiative des Kindes (vgl. ebenda, S. 98). Diese als Spiel bezeichnete Tätigkeit dient nicht nur der zunehmenden Aneignung der Realität sondern es hat auch die Funktion der Verarbeitung von Erlebnissen und Gemütsregungen durch ein in sich gehen, etwas ausprobieren und etwas planen. Dies tut das Kind allein oder mit anderen (vgl. ebenda, S. 102). Das Spiel des Kindes erfährt in diesem Stadium eine neue Qualität in der Richtung, die wir Arbeit nennen, in dem es sich - geschuldet der zunehmend arbeitsteiligen sozialen Realität - nun im Gegensatz zu vorher sehr abstrakten Tätigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen zuwendet (vgl. ebenda, S. 99). Die Wünsche des Kindes konzentrieren sich jetzt auf sachliche und anerkannte Ziele. Es besteht bei ihm eine große Bereitschaft, etwas zu leisten, zu lernen, zu arbeiten und Verpflichtungen gegenüber anderen einzugehen und sich an die Regeln und Normen in einer Gemeinschaft Gleichgesinnter zu halten (vgl. ebenda, S. 102).

Die Krise dieses Stadiums drückt sich darin aus, dass durch spezifische Scheiternsmöglichkeiten, also etwas noch nicht so gut zu können, wie man will oder sich vor anderen zu blamieren, beim Kind ein Gefühl der Unzulänglichkeit und Minderwertigkeit entstehen lassen. Diese Krise kann dadurch verursacht sein, dass Konflikte aus vorherigen Phasen nicht ausreichend bewältigt wurden oder Fähigkeiten, für welche das Kind früher gelobt wurde, nun keine Anerkennung mehr findet. Jetzt besteht aber auch die große Chance, neue Kompetenzen beim Kind zu erwecken, die unbedingt genutzt werden muss (vgl. Erikson 1973, S. 103). Auch in diesem Entwicklungsabschnitt brauchen die Kinder das Spiel in einer Phantasiewelt. Sie werden jedoch unzufrieden, wenn sie nicht auch nützlich sein können, nicht ihren Werksinn ausleben dürfen, sich nicht mit realen Dingen, die sich der Erwachsenenwelt annähern, auseinandersetzen können. Der Heranwachsende möchte sich Anerkennung verschaffen, in dem er etwas produziert. Dazu benötigt er Anleitung und Anregung aber keine Bevormundung. Denn wenn er - richtig gelenkt - die Erfahrung macht, selbstständig Dinge, Probleme und Konflikte bemeistern zu können, gewinnt er dabei auch an Selbstgefühl (vgl. ebenda, S.102f). Deshalb ist es für die gesunde Persönlichkeit wichtig, eine Ausgewogenheit zwischen Spiel und Spaß sowie Aufgabenerfüllung und Pflicht zu ermöglichen. Die Überbetonung nur eines Extrems würde sich negativ auf die Entwicklung des Kindes auswirken, weil es seinem derzeitigen Entwicklungsstand nicht entspricht (vgl. ebenda, S.103).

Um in dieser Phase die bedeutenden ersten Schritte in das Schulleben für das Kind und die Entwicklung der gesunden Persönlichkeit positiv zu gestalten, ist es entwicklungsfördernd, dem Heranwachsenden gegenüber stets das zu betonen, was er schon gut kann, wo seine Stärken liegen und nicht die Unzulänglichkeiten in den Mittelpunkt zu stellen. Seine Leistungen sollten, als die von ihm selbst durch seine Initiative und seinen Ideenreichtum erbrachten, erkannt und auch von seiner Umwelt anerkannt werden. So kann das Grundschulkind Arbeitsfreude und Stolz auf die eigenen Fähigkeiten entwickeln, was wiederum Stärke und Motivation für kommende Herausforderungen des Lebens bringt (vgl. ebenda, S. 105).

Hinsichtlich der sozialen Beziehungen ist diese Phase der Entwicklung ebenfalls von großer Bedeutung. Durch die Tätigkeit mit und neben Anderen kann das Kind ein Gefühl für Arbeitsteilung und für gerechte Chancen herausbilden. Es muss erfahren können, dass es allein auf die Eigenschaften seiner Persönlichkeit und auf seinen Leistungswillen ankommt, welche Chancen es im späteren Leben

wahrnehmen kann, welchen sozialen Wert es hat und nicht darauf, wie es aussieht und welcher Herkunft es ist. Dies ist besonders bedeutsam für die Festigung des Identitätsgefühls, das im folgenden Lebensabschnitt eine exponierte Rolle einnimmt. Hier endet die Kindheit mit der Herausbildung von guten Beziehungen zur Welt, in der gearbeitet und gelernt wird und zu denjenigen, die die Kinder auf dem Weg des Lernens begleiten (vgl. Erikson 1973, S. 106).

Erikson bezeichnet die Phase beginnend mit der Pubertät bis hin zum Erwachsenenalter als das Stadium Identität gegen Identitätsdiffusion. Die relative Ruhe der vorherigen Phase geht nun verloren durch ein rasantes Körperwachstum, das mit den neuen verwirrenden Eigenschaften der physischen Geschlechtsreife einhergeht. Alle aus früheren Entwicklungsstadien erworbenen Identifizierungen, Normen und Werte, auf die vorher Verlass war, werden nun angezweifelt. Geschuldet seiner inneren Zerrissenheit setzt der Jugendliche seine Kraft dazu ein, seine soziale Rolle zu manifestieren. Sein erworbenes Selbstgefühl wird dahingehend einer Prüfung unterzogen, ob es in der Wahrnehmung seiner Umwelt Bestand hat, seine erkämpften Rollen und Fähigkeiten dem herrschenden Zeitgeist und den gesellschaftlichen und kulturellen Anforderungen genügen (vgl. ebenda 1973, S. 106).

Auch für diese Lebensphase benennt Erikson keine bestimmende Komponente der gesunden Persönlichkeit. Seinen Darlegungen, die die Herausbildung einer Identität beim Jugendlichen in den Mittelpunkt stellen, ist aber zu entnehmen, dass die Identität diese bestimmende Komponente ist.

Seitens des wachsenden Jugendlichen ist das Erwerben einer Ich- Identität eine Integrationsleistung aus allen in den früheren Entwicklungsstufen erworbenen Kindheitsidentifikationen. Die Ich- Identität hat eine neue Qualität und ist nicht nur die Summe der bisher gesammelten Erfahrungen und Werte. Im Gefühl der Ich- Identität sammelt sich das Vertrauen darauf, dass die von der sozialen Umwelt wahrgenommene Kontinuität und innere Einheitlichkeit, also seine beständige Einzigartigkeit, eine Entsprechung in der Selbstwahrnehmung des Jugendlichen finden. Dieses Selbstgefühl muss nun zu der Überzeugung wachsen, dass die eigene Persönlichkeit eine Zukunft in der vom Jugendlichen nun verstandenen sozialen Realität hat, dass der selbst eingeschlagene Weg anerkannt wird als eine Variation der Wege, die kulturell und gesellschaftlich zur Bemeisterung von Erfahrungen akzeptiert wird. Die Ich-Identität wird dadurch gestärkt, dass tatsächliche

Leistungen des Heranwachsenden ernsthaft als erfolgreich und von Bedeutung für die soziale Umwelt bewertet werden und nicht nur halbherzige Lobhudeleien zur Selbstwertstützung sind (vgl. Erikson 1973, S. 107).

Die sich entwickelnde Ich-Identität ist also die Essenz aus der zunehmenden Ich-Stärke, die aus jedem Kindheitsstadium erwachsen ist und wäre nicht möglich ohne das Vertrauen aus der ersten Kindheitsphase, ohne die erkämpfte Autonomie, ohne die Initiative zum Ausprobieren und Erwerben von sozialen Rollen und ohne den Erfahrungszuwachs aus der Bemeisterung des Werksinns aus den vorangegangenen Lebensperioden. Dieser erworbene Schatz des Jugendlichen wird entsprechend seiner besonderen Bedeutung mit erstaunlicher Kraft verteidigt, als ginge es ums Leben. Denn die Krise dieses Lebensabschnittes in Gestalt der Identitätsdiffusion stellt in der Tat eine Bedrohung für diesen Schatz dar (vgl. ebenda, S.108f). Wird das Identitätsgefühl des Individuums durch innere oder äußere Umstände bedroht, können die alten Kindheitskonflikte wieder aufleben und es in eine tiefe innere Krise stürzen (vgl. ebenda, S. 113). Das Gefühl der Identitätsdiffusion tritt unweigerlich in diesem Stadium ein, weil auf den jungen Menschen in dieser Zeit des körperlichen, geschlechtlichen und gefühlsmäßigen Umbruchs vieles einstürmt, was ihm Möglichkeiten eröffnet, Entscheidungen abverlangt, denen er sich unter Umständen nicht gewachsen fühlt. Er muss sich im Umgang mit dem anderen Geschlecht beweisen und seine Triebe beherrschen. Es liegen vielfältige oft gegensätzliche Möglichkeiten vor ihm oder die Frage, welchen Idealen zu folgen ist. Zweifel, ob er je zu einem inneren Zusammenhang finden wird, in den Augen der anderen als wertvoll und liebenswert erscheint, ob er weiß, wer und was er werden will, ob er die richtige Berufswahl treffen wird und in der Lage ist, sich für den geeigneten Geschlechtspartner zu entscheiden, sind Fragen, deren Beantwortung die ganze Persönlichkeit des Heranwachsenden herausfordern (vgl. ebenda, S. 111f).

Die Abwehr gegen das Gefühl der Identitätsdiffusion äußert sich bei Jugendlichen in Intoleranz und in einer Überidentifizierung. Sie schließen sich Cliquen an, die sich durch Kleidung, Habitus, Frisur, bevorzugte Musik usw. von anderen abgrenzen. Sie stellen Idole auf ein Podest, denen sie nacheifern wollen und die außerhalb jeder Kritik stehen. Sie haben eine feste Meinung, auf der sie stoisch beharren, sind streitlustig und oft schwer für die Umwelt auszuhalten. In ihrer Ausgrenzung und Ablehnung des Andersseins sind sie manchmal sogar grausam. Dieses Verhalten müssen die Bezugspersonen als Abwehr gegen die inneren Kämpfe des

jungen Menschen verstehen können und dementsprechend damit umgehen, was nicht heißt, dass sie alles akzeptieren und billigen müssen (vgl. Erikson 1973, S. 110).

Die Gesellschaft steht nun in der Pflicht, den Jugendlichen Halt und Orientierung zu geben, indem sie erstrebenswerte Ideale, die unabhängig der Herkunft erreicht werden können, bietet, die auf Autonomie und damit auf Unternehmergeist, Unabhängigkeit und Unternehmungslust ausgerichtet sind. Die jungen Menschen müssen erleben, dass sie eine reale Chance haben, einen weitestgehend selbst bestimmten Platz im Berufs- und Privatleben einnehmen zu können. Eine starke Ich-Identität ist die geeignete Hilfe, die das Individuum den Anfechtungen dieser Lebensphase entgegenzusetzen hat. Deshalb muss die Aufmerksamkeit in der Erziehung auf die Entwicklung einer gesunden Persönlichkeit gerichtet sein und damit Möglichkeiten für den Jugendlichen bieten, die ihm ein Maß an freier Wahl, Mitbestimmung, Selbstbestimmung und die Aussicht auf individuelle Chancen eröffnen (vgl. ebenda, S. 112). Das kann nur ein Erziehungssystem leisten, das sich an solchen Idealen, Werten und Zielen orientiert, die dem jungen Menschen mehr als nur ein bloßes Funktionieren abverlangen (vgl. ebenda, S. 114).

Die aus den beiden letzten Kindheitsstadien entwickelten Kriterien auf Grundlage der für diese Lebensphasen relevanten Komponenten für eine gesunde Persönlichkeit, Werksinn und Identität, können durchaus Ähnlichkeiten zu den Kriterien aus den ersten drei Entwicklungsstadien aufweisen. Es liegt daran, dass die Komponenten in allen Lebensphasen ihre Wirkung entfalten, dieses jedoch in unterschiedlich starker Ausprägung. Ebenso erscheint es für das Verständnis sinnvoll, nicht für jedes der beiden letzten Stadien der Kindheit extra Kriterien zu benennen. Beide Stadien gehen fließend ineinander über, weil die Entwicklung bei einzelnen Kindern unterschiedlich schnell sein kann und weil Kriterien des einen Stadiums auch im anderen von Bedeutung sind. Für diese Stadien werden aus den Komponenten, Werksinn und Identität, folgende Kriterien abgeleitet:

- Ausgewogenheit zwischen Spiel und Pflichterfüllung
- Stärkung des Selbstgefühls
- Erwerben und Erproben neuer Fähigkeiten und neuen Wissens
- Raum für Initiative und eigene Entscheidungen
- Eingehen von sozialen Beziehungen
- Festigung der sozialen Rolle

- Umgang mit dem jeweils anderen Geschlecht
- Orientierungsmöglichkeiten
- Erleben der Ich-Identität
- Erfahren von Mitbestimmung

Diese Kriterien werden im 2.3. Abschnitt operationalisiert, um als Grundlage für eine Analyse der Hortstrukturen dienen zu können.

2.2. Theorie der biografischen Lebensbewältigung nach Böhnisch

Im Folgenden wird die Theorie der biografischen Lebensbewältigung von Böhnisch untersucht, um Kriterien für die Analyse der Hortstrukturen zu erarbeiten.

In seiner Sozialisationstheorie betrachtet Böhnisch die Vergesellschaftung des Menschen aus der Biografieperspektive. Sein Biografiekonzept bringt die „Einzigartigkeit“ der Entwicklung eines Individuums mit seiner ganz eigenen Biografie und eigenen Befindlichkeiten und die sie beeinflussenden gesellschaftlichen Bedingungen miteinander in Beziehung. Dies begründet Böhnisch so, dass die arbeitsteilige moderne Gesellschaft einerseits die Individualisierung seiner Mitglieder hervorbringt und auch verlangt, andererseits jedoch Risiken schafft, die Menschen sozial ausgrenzt, materielle Probleme ermöglicht, Verunsicherung in der Lebensperspektive verursacht und unter Optionsdruck setzt. Diese veränderten gesellschaftlichen Bedingungen verändern auch die Bedingungen für die Sozialisation von Menschen (vgl. Böhnisch 2005, S. 22f). Als Individualisierung werden dabei der Loslösungsprozess aus traditionellen Sozialformen und den damit verbundenen Verunsicherung sowie der Verlust von Sicherheiten in bezug auf Normen und Handlungswissen aber auch die erzwungene soziale Neuorientierung bezeichnet (vgl. ebenda, S. 29). In der Terminologie der Biografisierung wird die Subjektseite des gesellschaftlichen Individualisierungsprozess betont (vgl. ebenda, S.75).

Die lebenslange Sozialisation eines Menschen, aus der Perspektive der biografischen Lebensbewältigung betrachtet, findet im Spannungsbogen zwischen gesellschaftlichen Anforderungen, vielfältigen Möglichkeiten sowie sozialen Entwicklungschancen und den sich daraus ergebenden Bewältigungsproblemen statt (vgl. ebenda, S. 31). Wie die Menschen mit den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen und der damit verbundenen Individualisierung in ihrem Verhalten und Bewusstsein umgehen, wie sie also nach psychosozialer Handlungsfähigkeit und sozialer Integration streben, fasst Böhnisch unter den Begriff der „biografischen Lebensbewältigung“ (vgl. ebenda, S. 29). Er verknüpft die Begriffe „Biografie“ und

„Lebenslauf“ unter dem Aspekt, dass der Mensch im sich verändernden gesellschaftlich vorgegebenen Sozialisationsrahmen des Lebenslaufes als Subjekt agiert und sich somit in der Bewältigung dieses Lebenslaufes seine ganz persönliche Biografie schafft und strukturiert (vgl. Böhnisch 2005, S. 36).

Böhnisch untergliedert den Lebenslauf weiter aus der Perspektive der Lebensalter (Kindheit, Jugend, Erwerbsalter, Alter), um das Zusammenwirken von Biografie und Lebenslauf nachvollziehbar zu machen. Die verschiedenen Lebensalter sind durch eine gesellschaftlich determinierte Summe von Erwartungen definiert, denen sich das Individuum ausgesetzt fühlt und denen es mehr oder weniger zu entsprechen versucht. Stark vereinfacht gesagt, darf das Kind sich noch relativ frei entwickeln, die Jugend hat zu lernen, Erwachsene sollen einer Erwerbstätigkeit nachgehen und die Alten haben sich sozial zurückzuziehen. In der Biografie werden nun die gesellschaftlichen Erwartungen der einzelnen Lebensalter mit den eigenen Erfahrungen, Möglichkeiten und persönlichen Lebensentwürfen verknüpft und realisiert. Der einzelne Mensch muss diese gesellschaftlich vorgegebenen Muster der Lebensalter biografisch bewältigen, sich mit ihnen auseinandersetzen und möglichst übernehmen. Wobei es wichtig erscheint, dass der Einzelne eine Relevanz in der Übernahme und Einhaltung von gesellschaftlichen Normen für sich selbst erkennt. Er realisiert so soziale Rollen, verhält sich in sozial relevanten Bezügen konform mit den gesellschaftlichen Erwartungen und wächst so in das gesellschaftliche Leben hinein, was als „Sozialintegration“ bezeichnet wird (vgl. ebenda, S. 38ff).

Ähnlich wie in der Theorie von Erikson durchlebt der Mensch in der Sozialisationstheorie von Böhnisch im Laufe seiner Vergesellschaftung Krisen. Die Wahrscheinlichkeit des Auftretens solcher Krisen ist nach Böhnisch an den Übergängen der einzelnen Lebensalter am größten, weil sich hier der Mensch neuen Herausforderungen und neuen Lebensbedingungen stellen muss. So besteht das Risiko einer Krise z.B. beim Eintritt in die Schule oder ins Berufsleben, bei der Gründung einer Familie oder bei Beendigung des Berufslebens. In diesen Krisen werden die biografische Handlungsfähigkeit und die Sozialintegration gefährdet, denen das Individuum mehr oder weniger bewusst in vier Grunddimensionen der Lebensbewältigung entgegentritt. In der ersten Dimension ist der Mensch bestrebt sein Selbstwertgefühl und die Anerkennung durch andere zu erhalten oder wieder herzustellen. Weiter sucht er nach Orientierungsmöglichkeiten, um sich wieder zurechtzufinden. Hier besteht die Gefahr von Rückzug und Apathie. Die dritte Dimension ist

durch die Suche nach sozialem Rückhalt und Unterstützung gekennzeichnet. Das Streben nach Normalisierung und der Balance zwischen Handlungsfähigkeit und Integration ist der vierten Dimension zugeordnet. In der sozialen Wirklichkeit sind die vier Dimensionen miteinander verknüpft und in den einzelnen Lebensaltern in unterschiedlicher Ausprägung von Relevanz (vgl. Böhnisch 2005, S.46).

In sozialisationstheoretischer Hinsicht in Verbindung mit der Notwendigkeit zur Lebensbewältigung ist es für den einzelnen Menschen von großer Wichtigkeit nicht seine eigene Identität zu verleugnen, mit dem, was er tut, eins zu sein und sich dabei relativ wohl zu fühlen und so Einklang mit seiner Biografie zu finden. Wobei dies alles vor dem Hintergrund der Veränderungen in der Arbeitswelt mit ihren Anforderungen an Flexibilität, Qualifizierung, Mobilität und Verfügbarkeit zu realisieren ist (vgl. ebenda, S.73). Böhnisch lehnt sich hierbei an den Identitätsbegriff von Erikson an, indem er unter Identität das Gefühl der sozialen Dazugehörigkeit beim gleichzeitigen Bewusstsein der eigenen Einmaligkeit erfasst (vgl. ebenda, S.52).

Mit dem Begriff der Lebensalter strukturiert Böhnisch den Zusammenhang zwischen Biografie und Lebenslauf, indem er so gesellschaftliche Erwartungen und das persönliche auf die Lebensalter bezogene Zeitverständnis in Beziehung setzt. Unter Lebensalter versteht er von der Gesellschaft vorstrukturierte Lebensphasen, die der Mensch auf seine Weise, also biografisch, bewältigen muss. Die Grenzen zwischen den Lebensaltern sind nicht starr, sondern gehen fließend ineinander über und verwischen sich. Böhnisch folgt in seiner Theorie der allgemein akzeptierten Struktur der Lebensalter, die er in Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter und Alter gliedert (vgl. ebenda, S.72ff).

Da es in der vorliegenden Arbeit um die Belange von Kindern geht, werden sich die folgenden Ausführungen auf das Lebensalter der Kinder konzentrieren. Das Lebensalter der Kinder unterteilt Böhnisch noch einmal in Kindergartenkinder (3-6 Jahre), Schulkinder (6-9 Jahre) und Kids (9-12 Jahre), weil er es als sinnvoll erachtet, hinsichtlich der Anforderungen, die an diese Kinder gestellt werden, und hinsichtlich der unterschiedlichen inneren und äußeren Bedingungen, denen sie ausgesetzt sind, eine Differenzierung vorzunehmen (vgl. ebenda, S.123).

Im Weiteren wird sich diese Arbeit nun mit den Kindergartenkindern beschäftigen, darauf folgen die Schulkinder und die Kids. Wobei der Schwerpunkt auf den Schulkindern und Kids liegt, weil es sich hier um Hortkinder, die sich hauptsächlich in diesen beiden Phasen befinden, handelt.

2.2.1. Das Kindergartenalter

Bei seiner Betrachtung der Kindheitsphase stellt Böhnisch die Frage der Selbstständigkeit in den Mittelpunkt seiner Überlegungen zur Entwicklung von Kindern. Dieser Weg zur Selbstständigkeit manifestiert sich im Prozess der Identitätsfindung. In der Auseinandersetzung mit der sie umgebenden Umwelt und im Erfahren von sozialer Anerkennung entwickeln Kinder ein Gefühl von sich selbst und somit von Identität. Die Möglichkeit der sozialräumlichen Aneignung bildet dabei das Fundament für das Selbstständig werden von Kindern. Ihnen muss die Erfahrung der Auseinandersetzung mit der räumlichen Umwelt ermöglicht werden, indem sie sich selbst zu anderen in der Umwelt in Bezug bringen, sich wiederfinden und Optionen zur Gestaltung erleben(vgl. Böhnisch 2005, S. 109).

Die fortschreitende Individualisierung der Gesellschaft wirkt sich auch auf die Gestaltung von Kindheit aus. Traditionelle Familienkonstellationen sind nicht mehr die Norm sowie auch die Zukunft eines Kindes nicht mehr zwangsläufig durch seine Herkunft bestimmt ist. Das Kind sieht sich einer Vielfalt von Möglichkeiten ausgesetzt und muss sich darin zurechtfinden. Es agiert neben seiner traditionellen Kinderrolle als Subjekt, so dass die Kinderforschung von einer frühzeitigeren Selbstständigkeit von Kindergartenkindern spricht. Das zeigt sich darin, dass Kinder frühzeitiger ihre Bedürfnisbefriedigung und die dafür notwendigen Rahmenbedingungen mit der Erwachsenenwelt aushandeln, was wiederum die Fähigkeit zum Aushandeln, Ausdauer und Flexibilität voraussetzt. Diese Option zum Aushandeln macht ebenso das Erfahren von Autonomie möglich(vgl. ebenda, S. 111f).

Eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung setzt ein Gleichgewicht bei der Konfrontation mit der Welt der Erwachsenen und des Erfahrens einer eigenen Kinderwelt voraus. Die Möglichkeit des Auslebens von Kindheit in einer Eigenwelt im Spannungsfeld mit der Erwachsenenwelt ist eine besondere Aufgabe der Sozialpädagogik des Kindesalters.

Böhnisch skizziert ausgehend von dieser Feststellung ein Grundkonzept für eine sozialpädagogische Arbeit mit Kindern. Dieses beinhaltet, dass Kindern eigene Räume zum Ausleben ihrer Kindheit zur Verfügung stehen müssen, die nicht abgeschottet von der sozialräumlichen Umwelt sein sollten, sondern mit dieser in enger Verbindung stehen und in sie übergehen. Dieses bezeichnet Böhnisch als Kinderöffentlichkeit, die zur körperlichen Bewegung, zum Experimentieren, zur Raumaneignung und Raumumdeutung animiert. Kindern muss die Möglichkeit

eröffnet werden, andere Erfahrungen mit Erwachsenen zu machen als in ihrer Familie und ihrer engeren Wohnumwelt. Sie müssen Gelegenheit haben zu erleben, dass auch außerhalb der Familie ihr Grundbedürfnis nach Bewegung und emotionaler Zuwendung befriedigt werden kann, dass sie auch außerhalb ihres Schonraumes Konfliktbewältigung üben können. Kinder müssen erfahren, dass die Umwelt sich auf sie einlässt und sie in dem, was und wie sie sind, annimmt und positiv auf sie eingeht(vgl. Böhnisch 2005, S. 113f).

Im Kindergarten erleben Kinder erstmals eine andauernde Loslösung von ihrer Familie und eine kontinuierliche Teilhabe an der Gleichaltrigenkultur, die sich im Ausbalancieren von Eigenleben und Erziehung in der Einrichtung entwickeln kann. Durch die Identifikation mit anderen Kindern wird zunehmen ein Zusammengehörigkeitsgefühl entwickelt. Die Erziehungsfunktion des Kindergartens wird dadurch verwirklicht, dass die Pädagogen die soziale Entwicklung der Kinder unterstützen, ihre Gruppenfähigkeit fördern und bei der Aneignung sozialräumlicher Kompetenzen hilfreich sind. Damit, dass sich das Kind aus sich selbst heraus ausdrücken und mitteilen kann, im freien Spiel seine Emotionen sozial äußern kann und gleichzeitig die Lebenseindrücke seiner sozialen Umwelt zu bewältigen lernt, entwickelt sich auch sein Selbst. Deshalb sollten Erwachsene Kinder hauptsächlich allein spielen lassen, sie nicht unbewusst manipulieren und ihre Fähigkeit, ihre Phantasien umzusetzen, nicht behindern(vgl. ebenda, S. 121).

In diesem Zusammenhang stellt Böhnisch fest, dass es für Erzieherinnen zur pädagogischen Professionalität gehören sollte, ihr Spannungsverhältnis zum Kind immer wieder zu reflektieren und ihr Bild vom Kind kritisch zu hinterfragen. Ob sie es also als Objekt ihrer Erziehungsbemühungen betrachten, indem sie es als unmündig und ohne eigenen Antrieb ansehen oder aber das Kind als selbsttägiges Subjekt begreifen. Davon hängt es ab, ob Kindern eigene Räume eröffnet werden, in denen sie sich ausprobieren können und mit flexiblen Möglichkeiten experimentieren können(vgl. ebenda, S.122).

Hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Erziehung im Kindergarten rät Böhnisch dazu, den Jungen und Mädchen eine Erweiterung ihrer geschlechtstypischen Rollen zu ermöglichen, nicht nur die aus der Familie mitgebrachten Rollenerfahrungen fortzuführen sondern die Bewältigungskompetenzen hinsichtlich ihrer Geschlechterrolle weiterzuentwickeln(vgl. ebenda, S.123).

Aus den von Böhnisch herausgearbeiteten Bedingungen und Notwendigkeiten für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung und damit auch einer gelingenden Sozialisation von Kindern werden im Folgenden Kriterien abgeleitet, die auch für die hier relevante Altersklasse, den Grundschulkindern, von Bedeutung sind. Das ergibt sich daraus, dass bei der weiteren Entwicklung von Kindern in den ersten Schuljahren an den bereits gemachten Erfahrungen angeknüpft werden sollte und diese auf einer höheren Stufe, die dem Stand der jetzt älteren Kinder angemessen ist, fortführend ermöglicht werden.

Die abgeleiteten Kriterien lauten:

- Kinderöffentlichkeit mit Verbindung zur sozialräumlichen Umwelt
- Erleben einer Gleichaltrigenkultur
- Bedürfnisbefriedigung ist aushandelbar
- Möglichkeit des freien Spiels
- Aneignung sozialräumlicher Kompetenzen
- Erleben von Erwachsenen außerhalb des Familienkreises
- Selbstständigkeit zulassen
- Erweiterung geschlechtsspezifischer Rollenerfahrung

Im nun folgenden Abschnitt stehen die Schulkinder im Fokus der Betrachtungen, also die Altersklasse, um die es in dieser Arbeit explizit geht.

2.2.2. Schulkinder

Mit dem Beginn der Schule erfährt das Kind in seinem jungen Leben einen gravierenden biografischen Einschnitt, der eine neue Kindheitsphase markiert. Diese Phase, die auch als mittlere Kindheit bezeichnet wird, umfasst das Alter von sechs bis zwölf Jahren. Böhnisch erachtet es als sinnvoll, diesen Abschnitt noch einmal zu unterteilen in die Grundschulkinder(sechs bis neun Jahre) und die Kids(neun bis zwölf Jahre), weil die Verschiebung der Balance zwischen Eigenleben und Erziehung in dieser Zeit des Schuleintritts für die Kinder von einschneidender Bedeutung ist. In die Phase der Kids reicht schon die Jugendphase hinein, die immer verfrühter eintritt. Die beginnende Pubertät und die damit einhergehenden Veränderungen unterscheiden die Kids von den Grundschulkindern(vgl. Böhnisch 2005, S. 123).

Die Altersklasse der Kids ist für die vorliegende Arbeit neben den Grundschulkindern von Relevanz, weil laut KiföG M-V Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren Zugang zu den Horteinrichtungen haben sollen.

Wie oben schon erwähnt, akzentuiert der Schuleintritt die Spannung zwischen Eigenleben und Erziehung in der Hinsicht neu, dass die Kinder einerseits eine Erweiterung ihres Aktionsradius erleben, was sie eigenbestimmter und unabhängiger vom Elternhaus werden lässt, andererseits aber die Schulpflicht besteht. Die Schule bestimmt ab sofort die zeitlichen Abläufe des Kindes mit Unterrichtszeiten und Ferienzeiten. Die Kinder müssen sich der mehr oder weniger strengen Organisation der Schule unterordnen und anpassen. In der Schule wird für ein späteres Leben in der Gesellschaft gelernt. Das Üben einer geregelten Lebensführung ist für ein Bestehen in der herrschende Industriegesellschaft von großer Wichtigkeit. Diese Tatsache wird seitens der Lehrer aber auch der Eltern an die Kinder herangetragen, welches Kinder einem erheblichen Druck aussetzt. Hinzu kommt noch, dass die Freizeit außerhalb der Schule für viele Kinder unter dem guten Vorsatz der Eltern, ihr Kind umfassend zu fördern, oft völlig ausgeplant ist.

Unter diesen Voraussetzungen sollte der erste sozialpädagogische Zugang zur Bewältigung der Schule in sozialpädagogischen Angeboten liegen, die Raum für kindliches Eigenleben und eine eigene Kinderkultur ermöglichen, nicht noch weitere Normierungen oben draufsetzen, Gelegenheit für freies Spiel und offene Gruppenlebnisse bieten. Somit soll ein Ausgleich zwischen schulischen Anforderungen und rein kindlichen Bedürfnissen geschaffen werden(vgl. Böhnisch 2005, S. 123f).

Einem weiteren Spannungsfeld sind Kinder dieses Alters ausgesetzt: In der Schule wird alles einem Bildungsziel unterworfen, das auf die Zukunft orientiert ist. Es werden Kompetenzen vermittelt, die zum Teil erst später im Erwachsenenalter von Bedeutung sind. Kinder können dieses noch nicht überblicken und haben damit zu kämpfen, diesbezüglich die Sinnhaftigkeit für sich zu erkennen. Sie fühlen sich den Lerninhalten, den Stoffmengen und der vorgegebenen Geschwindigkeit des Lernens ausgeliefert. Das Leben außerhalb des Schulalltags ist gegenwartsorientiert. Hier können die Kinder einen ständigen Bezug zu ihrem aktuellen Leben herstellen. Den Ausgleich dieser Spannung zu schaffen zwischen zukunftsorientierter Schule und gegenwartsorientiertem Leben, bildet den zweiten sozialpädagogischen Zugang zur Bewältigung von Schule. Das Schulkind muss die Möglichkeit haben, dieses Spannungsverhältnis emotional und sozial auszugleichen. El-

tern aber auch sozialpädagogische Angebote sind aufgefordert eine Balance zwischen Schule und einem Leben außerhalb der Schule herzustellen, in dem sich das Kind von der Schule erholen kann, sich aufgehoben fühlt und emotionale Stärke für die Schule tanken kann. Sozialpädagogische Arbeit mit Schulkindern sollte sich deshalb ganz bewusst den alltäglichen Problemen und dem ganz normalen gegenwärtigen Leben zuwenden(vgl. Böhnisch 2005, S.124).

Weitere Probleme der Bewältigung von Schulalltag können für Heranwachsende durch den Rationalisierungsdruck, der von der Schule ausgeht, entstehen. Böhnisch betont in diesem Zusammenhang nochmals, dass der Alltag des Kindes durch den rigiden Zeitplan der Schule dominiert wird. Es ist gezwungen, sich dem anzupassen und erlebt einen Unterschied zwischen Alltag in der Schule und Freizeit. Das Schulkind eignet sich einen rationalen Umgang mit der Zeit an, es lernt zu planen, Prioritäten zu setzen, pünktlich zu sein und Bedürfnisse zurückzustellen. Diese Kompetenzen sind für die Lebensbewältigung sehr wichtig. Gleichzeitig verliert das Schulkind aber auch einen Großteil seiner Spontanität, seiner Freiheit und Unmittelbarkeit, seiner Körperlichkeit und Sinnlichkeit. Dieser Spannungszustand bildet den dritten sozialpädagogischen Zugang zur Bewältigung von Schule. Sozialpädagogische Arbeit mit Grundschulkindern sollte Gelegenheit sein, dass Kinder spontan, ungeplant, frei, sinnlich und körperlich sein können, ihr Schülerleben normalisieren können und somit richtig Kind sind(vgl. ebenda, S.125).

Die drei von Böhnisch herausgearbeiteten sozialpädagogischen Zugänge stellen die alltägliche Reproduktion des Schülerseins in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen. Die Schule kann diese Aufgabe nicht leisten, weil sie sich selbst als primär funktionales System versteht und darauf ausgerichtet ist, ein Bildungsziel zu erreichen. Soziale Belange sind dabei nachrangig. Eine Aufgabe der Sozialpädagogik sieht Böhnisch aber auch darin, die Schule in ihrem lebensweltlichen Zusammenhang zu sehen und sich dafür zu engagieren, dass auch die Schule sich sozialräumlich begreift und sich in dieser Hinsicht öffnet(vgl. ebenda, S.126).

Böhnisch erachtet es als notwendig, in seinen Ausführungen explizit noch einmal auf die unterschiedlichen Geschlechterstereotype von Jungen und Mädchen einzugehen. Er geht von der Annahme aus, dass durch das Verhalten von Lehrkräften diese Stereotypen unbewusst verstärkt werden. Dies begründet er so, dass Lehrer davon ausgehen, Jungen seien die größeren potentiellen Störfaktoren im Unterricht und widmen ihnen darum wesentlich mehr Aufmerksamkeit als den Mädchen. Ebenso geht er davon aus, dass Lehrer ihre Lerninhalte mehr auf die

Jungen ausrichten, damit diese vorrangig interessiert werden und dem Unterricht ohne zu stören folgen. Jungen wollen zudem auch bei den Mädchen mehr Aufmerksamkeit und Bestätigung, weil diese sich in diesem Alter mehr dem eigenen Geschlecht oder älteren Jungen zuwenden. Die gleichaltrigen Jungen fühlen sich zurückgesetzt und versuchen, durch zum Teil aggressives Verhalten eine wie auch immer geartete Reaktion bei den Mädchen hervorzurufen. Auch dieses Verhalten der Mädchen führt unbewusst zu einem noch verstärkt männlichen Verhalten bei den Jungen(vgl. Böhnisch 2005, S. 127).

Durch die scheinbare Bevorzugung und die größere Aufmerksamkeit, die auch Erwachsene den Jungen gegenüber praktizieren, wird deren Dominanz gegenüber den Mädchen erhöht und diese benachteiligt. Für die männliche Sozialisation ist dies aber auch deshalb kritisch zu sehen, weil die Jungen so darin bestärkt werden, ihre Überlegenheit ständig beweisen zu müssen und gegen einen vermeintlichen Gesichtsverlust anzugehen. Böhnisch hält es jedoch auch für bedenklich, Mädchen nur in einer Opferrolle zu sehen. Ihnen sollte mehr Gelegenheit gegeben werden, sich in der Kinderöffentlichkeit zu produzieren und somit auch gegenüber den Jungen Stärke zu zeigen. Er erachtet es als sinnvoll, dass Jungen und Mädchen gemeinsame Erlebnisse haben, dass beiden Geschlechtern aber auch eigene Räume zur Verfügung stehen, in denen sie Emotionen ausleben können, auch einmal Schwäche zeigen dürfen und ihren geschlechtsspezifischen Interessen nachgehen, ohne vom jeweils anderen Geschlecht dabei beobachtet und bewertet zu werden(vgl. ebenda, S. 128).

Im Folgenden wird die Aufmerksamkeit auf die Altersgruppe der Kids gerichtet sein, die ebenfalls zum Besucherkreis von Horteinrichtungen gehört. Der Übergang vom Grundschulkind zum Kid verläuft fließend und kommt bei einem Kind früher oder später.

Die Kids im Alter von neun bis zwölf Jahren zeigen heute schon Verhaltensweisen, die früher der Jugendphase der 14- bis 17jährigen zugerechnet wurden. Deshalb wird von einer Verfrühung der Jugendphase gesprochen. Die sogenannten Kids verhalten sich oft widersprüchlich, indem sie sich einerseits von den Erwachsenen distanzieren andererseits aber auch deren Nähe suchen. Sie sind einmal noch ganz Kind und kehren im nächsten Moment den Jugendlichen heraus. Dieser Ambivalenz wird weder die klassische Kinderarbeit noch die spezifische Jugendarbeit ganz gerecht. Kids benötigen spezielle sozialpädagogische Angebote,

die ihren besonderen Bedürfnissen entsprechen. Diese Bedürfnisse äußern sich nach Böhnisch darin, dass es für Kids wichtig ist, etwas zu besitzen, das in ihrer Altersklasse gerade „in“ ist, womit sie Aufmerksamkeit erlangen und Selbstwert verspüren. Ebenso benötigen sie die Nähe von Erwachsenen als Reibungsfläche. Kids wollen sich eigene Räume erobern, die sie für sich umfunktionieren können und die außerhalb der Kontrolle von Eltern und Schule liegen(vgl. Böhnisch 2005, S. 130f).

In Anlehnung an das ökologische Sozialisationsmodell von U. Bronfenbrenner stellt Böhnisch heraus, dass die Entwicklungsbedingungen von Kindern im sozialräumlichen Kontext betrachtet werden müssen. Das heißt, dass diese Bedingungen von der Umwelt des Kindes geprägt sind und so auf diese einwirken. Kinder eignen sich diese Umwelt an und wirken ihrerseits auf ihren Sozialraum ein. Dieser sozialräumliche Aneignungsprozess ist ein aktiver von Kindern selbst bestimmter Prozess, der einen wichtigen Teil der Entwicklung von Kindern darstellt und besonders deren Eigensinn und Eigenleben befördert. In dem Kinder sich in Auseinandersetzung mit ihrer sozialräumlichen Umwelt gegenseitig Grenzen setzen, sich Übergriffen zu erwehren haben, sich Freiräume erkämpfen und verteidigen, sich ihre Umwelt in ihrem Sinne für sich selbst nutzbar machen, befördern sie gleichzeitig ihre Selbstwertentwicklung. In dieser Hinsicht bilden sozialräumliche Aneignung und Selbstwertentwicklung einen untrennabaren Zusammenhang. Dieses gilt für Kids als auch für Grundschulkinder.

Deinet argumentiert in diesem Kontext, dass Kinder, indem sie ihre Lebensräume erweitern, sich weiterentwickeln. Daraus ergibt sich die Anforderung an sozialpädagogische Einrichtungen, dass sie sich sozialräumlich öffnen und ihre Umwelt in ihre Aktivitäten einbeziehen sollten(vgl. ebenda, S. 132ff).

Sozialpädagoginnen, die sich dieser Altersgruppe zuwenden, benötigen viel Fingerspitzengefühl und Beobachtungsgabe, um unter Berücksichtigung der jeweiligen Befindlichkeit der Kinder präsent zu sein oder sich zurückzunehmen. Kinder diesen Alters brauchen Erwachsene, die ihnen Sicherheit geben, einfach da sind und ihnen Orientierung geben können, die aber auch Raum geben, wenn Kinder signalisieren, dass sie diesen für sich beanspruchen(vgl. ebenda, S.138).

Aus den oben von Böhnisch benannten Sozialisationsbedingungen für Kinder im Schulalter werden nun Kriterien herauskristallisiert, die für eine gelingende Entwicklung für Kinder dieses Alters als unabdingbar erachtet werden. Dabei kommt

es zum Teil zu Überschneidungen mit der Altersklasse der Kindergartenkinder. Hier gilt es zu beachten, dass diese Überschneidung nur eine scheinbare ist, da die Kriterien für die Schulkinder auf einem höheren Entwicklungsstand, die diese innehaben, basieren.

Die nach Böhnisch abgeleiteten Kriterien lauten:

- Raum für kindliches Eigenleben und Kinderkultur
- Mitspracherecht für Kinder bei Normen und Regeln
- Möglichkeiten für freies Spiel
- Gruppenerlebnisse
- Konzentration auf das alltägliche Leben
- Gelegenheit zu Spontanität, Sinnlichkeit, Bedürfnisbefriedigung
- Rückzugsräume für Jungen und Mädchen
- Balance zwischen Nähe und Distanz zu Erwachsenen
- Räume und Angebote für Kids
- Öffnung in die sozialräumliche Umwelt

Im nun folgenden Abschnitt werden die nach Erikson und Böhnisch herausgearbeiteten Kriterien operationalisiert, um sie anhand der Hortstrukturen beobachtbar zu machen.

2.3. Kriterien für die Analyse der Hortformen und deren Operationalisierung

Die in den nun folgenden Unterabschnitten benannten Kriterien aus den in obigen Punkten 2.1.1. und 2.1.2. nach Erikson werden noch einmal komprimiert und systematisiert. Dieses und die Operationalisierung der Kriterien nach Erikson erfolgt ab dem Gliederungspunkt 2.3.1.

Die erarbeiteten Kriterien nach Böhnisch aus den Punkten 2.2.1 und 2.2.2. werden ebenfalls systematisiert und komprimiert und im Gliederungspunkt 2.3.2. operationalisiert.

In jedem Unterabschnitt wird das jeweilige Kriterium operationalisiert. „*Operationalisieren heißt, allen zusammenfassenden Begriffen oder Urteilen, die sich nicht ohne weiteres in der Wirklichkeit beobachten lassen, Handlungen zuzuordnen, bei denen eine solche Beobachtung möglich ist*“ (Trabandt 2007, S. 33f). Das bedeutet für die vorliegende Arbeit, dass aus den in der Wirklichkeit nicht direkt beobachtbaren Kriterien Handlungen und auch Gegebenheiten abgeleitet werden

müssen, die beobachtbar und in diesem Fall in den Hortstrukturen ersichtlich sind. Dabei werden gegebenenfalls auch Einstellungen und Handlungen der Hortpädagoginnen operationalisiert, die eine nicht unbedeutende Rolle spielen. Diese lassen sich aber nicht aus Strukturen analysieren sondern bedürfen einer empirischen Untersuchungsmethode, die in dieser Arbeit nicht vorgesehen ist. Es kann aber auch nicht übersehen werden, dass jeder Hortstruktur eine Grundeinstellung und eine Philosophie seitens der Pädagoginnen zugrunde liegen, die im jeweiligen Bild vom Kind und der Rolle der Erzieherin ihren Ausdruck finden und die Arbeit mit den Kindern wesentlich beeinflussen. Deshalb werden in den Kriterien auch Einstellungen und Haltungen von Erzieherinnen erwähnt, die Voraussetzungen dafür sind, bestimmte Entwicklungsbedingungen für Kinder überhaupt zulassen zu können.

2.3.1. Operationalisierung der Kriterien nach Erikson

Nicht alle auf der Grundlage von Eriksons Entwicklungstheorie erarbeiteten Kriterien werden in den folgenden Unterabschnitten ab Punkt 2.3.1.1. wieder auftauchen, da sie systematisiert und komprimiert wurden. Das ist dem Umstand geschuldet, dass einige Kriterien aus den ersten Kindheitsstadien in Kriterien aus den späteren Stadien qualitativ auf höherer Stufe aufgehoben sind, weil auch das Kind sich qualitativ weiterentwickelt. Die immanenten Kriterien werden benannt und deren Integration begründet. Es tauchen einige Gegebenheit im Zuge der Operationalisierung in unterschiedlichen Kriterien immer wieder auf, weil sie bei der Operationalisierung mehrerer Kriterien - aus verschiedenen Perspektiven betrachtet - relevant sind. Das betrifft hauptsächlich Rückzugsmöglichkeiten, freie Entscheidungen über Zeiteinteilung und Tagesablauf, freie Wahl von Bezugspersonen und Spielpartnern, Übernahme von Aufgaben und Pflichterfüllung, Vorhandensein von Spielplätzen und -räumlichkeiten, Kontakte zum sozialen Umfeld.

Die in den folgenden Abschnitten zu operationalisierenden Kriterien umfassen alle erarbeiteten Kriterien des vierten und fünften Stadiums am Ende des Unterpunktes 2.1.2., denen das Kriterium der verlässlichen Befriedigung von Grundbedürfnissen aus dem ersten Lebensstadium am Ende des Abschnittes 2.1.1. vorangestellt ist. Diesem wendet sich der folgende Unterabschnitt nun zu.

2.3.1.1. Verlässliche Befriedigung von Grundbedürfnissen

Dieses Kriterium, das aus dem ersten Stadium- Ur-Vertrauen gegen Ur-Mißtrauen- abgeleitet wurde, steht an erster Stelle aller erarbeiteten Kriterien, weil ohne die Befriedigung von Grundbedürfnissen, wie Nahrungsaufnahme, Sauberkeit, Ruhe, Bewegung, Kommunikation, Zuwendung usw., alle anderen Kriterien nicht zur Entfaltung kommen können. Elemente dieses Kriteriums und deren Operationalisierung tauchen sicherlich auch in der Bearbeitung anderer Kriterien wieder auf. Es erscheint hier aber explizit, weil damit der elementaren Bedeutung dieses Kriteriums, wie auch Maslow es in seiner Bedürfnispyramide herauskristallisiert hat, Rechnung getragen werden soll.

Bei der Operationalisierung der Befriedigung dieser Grundbedürfnisse müssen Gegebenheiten und Handlungen herausgearbeitet werden, die dieses Kriterium im Hort beobachtbar machen. So muss für das Kind, wenn es Hunger oder Durst verspürt, die Möglichkeit bestehen, zu essen und zu trinken. Aufwendige Mahlzeiten wie z.B. Mittagessen können sicherlich aus organisatorischen und hygienischen Gründen, weil dieses nicht immer im Haus zubereitet werden kann, nur in einem bestimmten Zeitfenster zur Verfügung stehen. Obst, Getränke und gesunde Zwischenmahlzeiten sollten jedoch immer verfügbar und für das Kind erreichbar sein. Die Toiletten- und Waschraumbenutzung soll zu jeder Zeit möglich und erlaubt sein. Es müssen Räume zur Verfügung stehen, die es gestatten, sich zurückzuziehen und sich auszuruhen und zwar zu jeder Zeit, wenn das Bedürfnis danach besteht, ebenso Bewegung an frischer Luft oder auch in entsprechenden Räumlichkeiten. Das Kind muss die Möglichkeit haben, sich zu unterhalten, Gefühle auszutauschen, seinen Mitteilungsdrang zu befriedigen. Eine erwachsene Vertrauensperson sollte dem Kind zur Verfügung stehen, um ihm ein Gefühl der Sicherheit zu geben und im Falle von Konflikten und Problemen, die für das Kind nicht lösbar sind, präsent und hilfreich zu sein.

2.3.1.2. Ausgewogenheit zwischen Spiel und Pflichterfüllung

In dem Stadium, Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl, in dem sich Grundschüler befinden, ist ein geeignetes Maß an Spiel und Pflicht wichtig für die Zufriedenheit und die Entwicklung einer gesunden Persönlichkeit dieser Kinder.

Wie sollten also die Gegebenheiten aussehen, woran ist fest zu machen, wie dieses Kriterium beobachtbar wird? Bei den Überlegungen, wie der Tagesablauf für diese Kinder gestaltet wird, ist zu berücksichtigen, dass den Bedürfnissen der Kin-

der entsprechend Zeit für Spiel und Pflicht eingeräumt sein sollten. Dabei darf die Hausaufgabenzeit nicht die dominierende Rolle spielen, wenn man berücksichtigt, dass der Schulvormittag der Grundschüler in der Regel schon aus reiner Pflichterfüllung besteht. Hier besteht für den Hort die Aufgabe, einen Ausgleich zu schaffen. Pflichten können aber auch aus Aufgaben bestehen, die sich aus dem Hortalltag ergeben, wie z.B. die Ausgabe von Spielzeug, Organisation von Veranstaltungen, Unterstützung der jüngeren Hortkinder etc., bei denen sich die Kinder als nützlich und wichtig empfinden können, die sich aber von den rein schulischen Aufgaben unterscheiden. Diese Operationalisierung findet sich in ähnlicher Form im folgenden Abschnitt im Kriterium „Stärkung des Selbstgefühls“ wieder, weil beide Kriterien die Erfüllung von Aufgaben und Pflichten beinhalten. Bedeutsam ist auch das Vorhandensein von Spielgelegenheiten, die dem Ausleben der Phantasie der Kinder und deren Wunsch, etwas zu produzieren, entgegenkommen. Spielplätze müssen altersgerecht gestaltet sein d.h. es müssen solche Geräte, Spielmaterialien und eine Weiträumigkeit vorhanden sein, die dem Drang nach Bewegung, Austesten von Fähigkeiten und Grenzen sowie der Entdeckerfreude der Kinder Gelegenheit bieten ebenso wie die Räume, die zum Spielen genutzt werden, damit die Kinder ihren Werksinn in ihnen angemessener Weise und ihrem Entwicklungsstand entsprechend ausleben können.

2.3.1.3. Stärkung des Selbstgefühls

In diesem Kriterium aus der Phase Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl ist das Kriterium „Erleben von Verantwortungsgefühl in freier Zusammenarbeit“ aus der dritten Lebensphase nach Erikson qualitativ aufgehoben. Dieses Bedürfnis des Kindes aus dem dritten Stadium, für etwas verantwortlich zu sein, freiwillig mit anderen etwas zusammen zu schaffen und somit ein Selbstgefühl zu erleben, findet auf einem höheren Entwicklungsniveau im vierten Stadium im Ausleben des Werksinns seine Entsprechung und damit auch im Kriterium dieses Abschnittes.

Die Operationalisierung dieses Kriteriums setzt den Fokus auf das eigenverantwortliche Handeln der Kinder. Wie sehen dafür die geeigneten Bedingungen aus? Die Kinder sollten die Möglichkeit haben, aus tatsächlich anstehenden Aufgaben des Hortlebens, solche für sich auswählen zu können, die ihnen Freude bereiten und ihren Neigungen entsprechen und deren Erfüllung eine Verpflichtung ist, die von anderen Anerkennung findet. Hier bestehen Anknüpfungspunkte zur Operationalisierung des Kriteriums aus dem vorherigen Abschnitt „Ausgeglichenheit“

zwischen Spiel und Pflichterfüllung“ in der Hinsicht, dass es in beiden Kriterien um Aufgaben und die Erfüllung von Pflichten geht. Bei diesem Kriterium liegt der Schwerpunkt aber darauf, eigenverantwortlich zu handeln und Selbstwirksamkeit zu erleben. Das könnte z.B. Hilfestellung bei den Hausaufgaben für jüngere Hortkinder, Bestandsaufnahme bei Bastelmaterial, Unterweisung anderer Kinder bei Spielregeln, Schiedsrichter bei Spielverläufen usw. sein. Die Anfertigung der Hausaufgabe ist ebenfalls ein Bereich, in dem verantwortliches Handeln gefordert ist, in dem das Kind selbst entscheidet, wann, mit wem und wie es diese anfertigt. Bei der Erfüllung dieser Aufgaben kommt es unweigerlich zu Situationen, in denen es um das Aushalten und Lösen von Konflikten geht. Wobei dem Kind die Erfahrung und die Übernahme der Regie bei der Konfliktbewältigung gestattet sein sollte, indem sich der Pädagoge zurücknimmt und nur in gefährlichen Momenten eingreift, um das Kind seine eigene Strategie im Umgang mit Konflikten entwickeln zu lassen.

2.3.1.4. Erwerben und Erproben neuer Fähigkeiten und neuen Wissens

Erwerben und Erproben neuer Fähigkeiten und neuen Wissens ist ein Kriterium, das aus den letzten beiden Kindheitsphasen mit den Komponenten Werksinn und Identität entwickelt wurde. Hier ist das Kriterium aus dem dritten Kindheitsstadium „Ausleben von Wissbegier, des Forscherdrangs und des Bewegungsdrangs“ immanent. Es ist hier auf einem höheren Entwicklungs niveau, das die Kinder im Grundschulalter erreicht haben, wieder von Bedeutung und deshalb im diesem jetzt zu operationalisierenden Kriterium aufgehoben.

In der Horteinrichtung müssen dazu Bedingungen vorhanden sein, die das Schulkind anregen, sich mit Dingen zu befassen, die es interessiert und die zum Experimentieren und Ausprobieren geeignet sind. Dazu müssen die Erzieher genau beobachten und Kenntnis davon haben, welches Thema bei den Kindern gerade aktuell ist, um entsprechende Materialien bereitstellen zu können. Es sollten solche Anregungen in Form von Materialien, Geräten, Büchern zur Verfügung stehen, die ein Kind auch erst auf die Idee bringen, sich mit einem bestimmten Interessengebiet auseinanderzusetzen, die es neugierig auf etwas werden lässt. Ein vorhandenes Mikroskop oder eine Lupe wird auch, wenn ein Kind sich vorher nie damit beschäftigt hat, sicherlich seine Neugierde wecken, sich etwas einmal genau anzuschauen. Auch der Zugang zum Internet kann eine zeitgemäße Form

sein, um zu forschen und Neues zu erfahren sowie das Benutzen von Spiel- und Lernprogrammen auf dem Computer, die von Pädagogen für Kinder in diesem Alter entwickelt wurden. Kinder, die gerade Schreiben, Rechnen und Lesen gelernt haben, wollen diese neu erworbene Fähigkeit immer wieder erproben. Dazu muss auch außerhalb der Anfertigung der Hausaufgaben Gelegenheit sein und Bedingungen mit Materialien, Tafeln, Spielen, Computern usw. zur freien Verfügung stehen, die das Kind jederzeit, wenn es dazu Lust verspürt, benutzen kann.

2.3.1.5. Raum für Initiative und eigene Entscheidungen

Dieses Kriterium aus dem vierten Stadium der Kindheitsentwicklung mit der Komponente Werksinn beinhaltet die Kriterien „Verfolgung autonomer Ziele“ und „Ausleben eines eigenen Willens“ aus dem Stadium „Autonomie gegen Scham und Zweifel“, weil das Kind die ersten Autonomiebestrebungen aus dieser zweiten Kindheitsphase über die dritte und vierte Phase bis hin zu der Fähigkeit, selbst Initiative zu ergreifen und eigene Ideen umzusetzen, weiterentwickelt hat. Es entdeckt, dass es ein „Ich“ hat und demonstriert dies durch einen eigenen Willen. Im Leben von Grundschulkindern findet dieses auf einem höheren Entwicklungs niveau statt, indem das Kind geleitet durch gemachte Erfahrungen, moralische Einstellungen, Kenntnisse von Normen und Regeln usw. Entscheidungen für sein Handeln fällt. Die Struktur der Horteinrichtung sollte es ermöglichen, dass überhaupt Entscheidungen des Kindes stattfinden können. Bietet der Tagesablauf Raum für die Initiative der Kinder und die Umsetzung ihrer Ideen? Bei der Umsetzung dieses Kriteriums kommt es ganz wesentlich darauf an, welche Einstellung die pädagogischen Bezugspersonen zur Initiative des Kindes und der Verwirklichung von Ideen der Kinder haben. Ist dieses überhaupt gewollt? Sind es nur die Vorstellungen der Erzieher nach denen die Zeit im Hort geplant und durchgeführt wird? Dazu gehört auch ehrliches Interesse an den Bedürfnissen der Kinder, Vertrauen und ein Gespür dafür, was Kinder wirklich wollen. Dieses herauszufinden gelingt Pädagogen nur über Beobachtung von und Kommunikation mit den Kindern.

Das Grundschulkind sollte entscheiden können, womit, wann und mit wem es sich beschäftigt. So sollte es keine Pflicht sondern ein Recht sein, an bestimmten Angeboten teilzunehmen. Dieses stellt eventuell einen Widerspruch zum Abschnitt 2.1.3.2. - Wechsel zwischen Spiel und Pflichterfüllung - dar. Es ist jedoch nur ein scheinbarer Widerspruch, weil es nach Erikson ein besonderes Merkmal für Kin-

der im Grundschulalter ist, Pflichten z.B. Hausaufgaben zu haben und diese auch erfüllen zu wollen. Nur sollte dem Kind frei gestellt sein, wie es diesen Pflichten nachkommt. Angebote wie z.B. Sportwettbewerbe, Bastelangebote sind von Pflichten zu unterscheiden und sollten der Freiwilligkeit unterliegen. Es muss die Entscheidung des Kindes sein, etwas mitzumachen oder nicht. Die Angebotspalette sollte breit gefächert sein und die Entscheidung des Kindes notwendig machen. Die Zeiteinteilung für die Dauer des Aufenthaltes im Hort sollte dem Kind überlassen sein und welche Prioritäten dabei von ihm gesetzt werden. Ebenso sollte es möglich sein, sich für bzw. gegen Spielpartner und erwachsene Bezugspersonen zu entscheiden.

2.3.1.6. Eingehen von sozialen Beziehungen

Die Möglichkeit des Eingehens sozialer Beziehungen zieht sich als eine fundamentale Bedingung für die Entwicklung einer gesunden Persönlichkeit durch alle Kindheitsphasen. Kinder brauchen von Geburt an Bezugspersonen, mit denen sie sich identifizieren können, die für sie da sind, die sich ihnen zuwenden, mit denen sie kommunizieren - mit denen sie also eine soziale Beziehung eingehen können. Es erscheint also nur folgerichtig, dass in diesem Kriterium der letzten beiden Kindheitsstadien das Kriterium „Eingehen persönlicher Beziehungen“ aus dem ersten Stadium auf einer höheren Entwicklungsstufe enthalten ist.

Kinder im Grundschulalter haben schon die Fähigkeit entwickelt, sich ihre Partner für das Eingehen von sozialen Beziehungen selbst auszuwählen. Sie haben nur nicht immer die Möglichkeit dazu. Die Klasse, in die sie gehen und die dazugehörigen Lehrer können sie nicht für sich auswählen. Hier sollte der Hortebereich einen Ausgleich schaffen, indem das Schulkind hier die Möglichkeit hat, zu entscheiden, mit wem es eine soziale Beziehung eingehen möchte. Dazu müssen die Bedingungen so gestaltet sein, dass das Kind wählen kann, mit wem es spielen möchte, mit wem es Hausaufgaben macht, mit wem es Geheimnisse austauscht und welcher erwachsenen Bezugsperson es sein Vertrauen schenkt. Auch für den Fall, dass sich ein Kind in einer Beziehung nicht mehr wohl fühlt, muss die Möglichkeit bestehen, diese zu wechseln. Kinder in diesem Entwicklungsabschnitt sind noch in der Erprobungsphase was das Eingehen von sozialen Beziehungen betrifft und müssen dazu die Gelegenheit erhalten. Dabei wäre es sehr hilfreich, wenn die Horteinrichtung Kontakte nach außen in das soziale Umfeld unterhält, um so die Möglichkeiten der Kinder, soziale Beziehungen einzugehen, zu erweitern.

2.3.1.7. Festigung der sozialen Rolle

Bei dem Kriterium „Festigung der sozialen Rolle“ aus den letzten beiden Kindheitsphasen geht es nicht mehr nur um das Ausprobieren von sozialen Rollen wie in der dritten Lebensphase von Kindern. Je weiter sich das Grundschulkind der Pubertät nähert, umso bedeutender wird es für das Kind, seine bereits erworbenen sozialen Rollen zu festigen, um Schritte zur eigenen Identität zu machen. Deshalb ist im Kriterium dieses Abschnittes das Kriterium der dritten Phase „Möglichkeit zur Rollenerprobung“ beinhaltet.

Im Hortleben sind die Bedingungen so zu gestalten, dass das Kind seine bereits erworbenen sozialen Rollen immer wieder einnehmen und so auch festigen kann. Die Rolle als Schüler ist am Schulvormittag die dominierende. Im Hort ist sie bei der Anfertigung der Hausaufgaben von Bedeutung. Dabei sollte diese Rolle gefestigt werden und Bestätigung finden, indem das Kind seine eigenen Strategien bei der Anfertigung entwickeln kann. Dies kann durch zur Verfügung stehen von Nachschlagewerken, Zugang zum Internet und den Austausch mit anderen Schülern erfolgen. In jedem Fall muss es möglich sein, die Anfertigung der Hausaufgaben als eigene Leistung zu erleben und damit die eigene Schülerrolle bestätigt zu finden. Deshalb ist hier ein hohes Maß an Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit zu ermöglichen. Seitens der Pädagogen sollte die jeweilige Arbeitsweise des Kindes respektiert und Hilfe nur auf Bitte vom Kind gegeben und diesem nicht aufgedrängt werden bzw. Vorschriften gemacht werden.

Eine weitere soziale Rolle ist die des Freundes bzw. der Freundin, die das Grundschulkind festigen muss. Deshalb muss die Gelegenheit bestehen, Freundschaften einzugehen und zu stärken, wobei es jederzeit möglich sein muss, mit Freunden zusammen sein zu können. Dafür sollten Räume zur Verfügung stehen aber auch Gelegenheit im Tagesablauf sein. Durch die gemeinsame Erledigung von Aufgaben unter Freunden, durch die gemeinsame Verantwortung für etwas, kann die Rolle des Freundes gefestigt werden. Dabei sollten sich Erzieher zurücknehmen und mehr in die Position des Beobachters schlüpfen.

Das Grundschulkind nimmt noch viele andere soziale Rollen ein. Es wurden hier nur die zwei betrachtet, die beispielgebend für andere Rollen, wie etwa die Geschlechterrolle, sein sollen. Der Grundton bei der pädagogischen Arbeit in bezug auf die Festigung der sozialen Rolle der Heranwachsenden sollte aber eine große Eigenständigkeit bei der Ausübung und die Möglichkeit, in viele Rollen zu schlüpfen.

fen, sein, da sich Ich-Identität nach Erikson über die Ausübung vieler sozialen Rollen entwickelt (vgl. Erikson 1973, S.109).

2.3.1.8. Umgang mit dem jeweils anderen Geschlecht

Dieses Kriterium gewinnt besonders in der späten Grundschulzeit, wenn das Kind sich in den Anfängen der Pubertät befindet, an Bedeutung. Somit ist dieses Kriterium auch mehr der fünften Kindheitsphase zuzuordnen.

Die Bedingungen im Hortleben für die Heranwachsenden müssen es ermöglichen, sich auch ungestört und nicht unter der ständigen Aufsicht von Pädagogen mit Vertretern des anderen Geschlechts treffen können. Dazu sollten Räume zur Verfügung stehen, die Treffpunkte bilden und in denen nicht ständig ein Erzieher anwesend ist. Ideal wäre es, wenn diese Räume speziell nur für die älteren Grundschulkinder konzipiert sind.

Projekte, Erfüllung von Aufgaben, Spiele usw. sollten von den Mitarbeitern in der Hinsicht pädagogisch begleitet werden, dass Kinder beiderlei Geschlechts dabei zusammenwirken.

Die Zusammenarbeit und das Kennenlernen von Jugendclubs im Wohngebiet können den Kindern einen Einblick in das zukünftige Jugendleben und den Umgang der Geschlechter untereinander geben.

2.3.1.9. Orientierungsmöglichkeiten

Das Ermöglichen von Orientierung ist besonders für Kinder von Bedeutung, die sich der Entscheidung nähern, welchen weiteren Schulweg sie nach der Grundschulzeit einschlagen wollen bzw. wie sie sich ihr späteres Leben vorstellen.

Dabei sollten die strukturellen Bedingungen des Hortes so gestaltet sein, dass eine Öffnung nach außen stattfindet und der Sozialraum in die pädagogische Arbeit integriert wird. Hier ist eine teilweise Parallelität zum Kriterium „Eingehen von sozialen Beziehungen“ festzustellen. Kontakte in das soziale Umfeld erweitern den geistigen Horizont des Kindes und seine Orientierungsmöglichkeiten. In der Verbindung zu unterschiedlichen Berufsgruppen und im Kennenlernen ihrer Arbeitsfelder durch Besuche in Betrieben, bei Handwerkern, in öffentlichen, kulturellen und sozialen Einrichtungen usw. können sich Hortkinder orientieren. Der Austausch mit ausländischen Mitbürgern durch Zusammenarbeit mit Asylbewerberheimen, Aufnahmeheimen von Aussiedlern, das Einladen von Vertretern fremder Nationalitäten in die Einrichtung usw. können einerseits Orientierungshilfe sein,

andererseits aber auch die Bereitschaft zur Toleranz und Akzeptanz bei Kindern stärken. Der Besuch von Seniorenheimen und das Kennenlernen von Sozialstationen stärken soziale Kompetenzen und geben Orientierung im Hinblick auf die Verantwortung gegenüber der älteren Generation, Menschen mit Behinderung und sozial Benachteiligten.

2.3.1.10. Erleben der Ich-Identität

Das Erleben der Ich-Identität sowie deren Festigung ist ein besonders sensibler Bereich im letzten Kindheitsstadium, weil hier in der Innerlichkeit von Kindern die Stärke für die Herausforderungen des künftigen Lebens mobilisiert wird. In diesem Kriterium ist das Kriterium des dritten Kindheitsstadiums „Wahrung der Intimität“ qualitativ aufgehoben. Das ist damit zu begründen, dass Intimität ein Bestandteil von Identität ist. Ohne Wahrung der Intimität ist keine Identität möglich und umgekehrt, weil das eine das andere bedingt.

Hier sind an die strukturellen Bedingungen im Hortbereich ganz wesentliche Anforderungen gestellt. Sie müssen dergestalt sein, dass sie den Kindern nicht nur ein bloßes Funktionieren abverlangt, sondern ihnen ermöglicht einen individuellen Platz mit ihrer Identität auszufüllen. Durch Entscheidungsfreiheit, wobei hier eine Querverbindung zum Kriterium „Raum für Initiative und eigene Entscheidungen“ hergestellt ist, wird den Grundschulkindern ein individueller Weg bei der Bewältigung von Erfahrungen entsprechend ihrer sich entwickelnden Ich-Identität ermöglicht. Damit jedes Kind seiner Einmaligkeit Ausdruck verleihen kann, sollten Möglichkeiten bestehen, individuelle Fähigkeiten und Talente zu fördern und diese der Gemeinschaft zu präsentieren. So sollten Kurse angeboten werden, in denen es möglich ist, Individualität weiter zu entwickeln und erzielte Ergebnisse in Ausstellungen, Vorführungen und Veranstaltungen zu präsentieren und somit die Anerkennung von Kindern und Erwachsenen zu erfahren. Dazu eignen sich z.B. Aufführungen von selbst einstudierten Theaterstücken vor Eltern und Kindern, Bilderausstellungen, Sportveranstaltungen, Feste, Musikvorführungen etc. Hinsichtlich der Befindlichkeiten und der Respektierung der Intimität der Kinder sollten die Pädagogen ein sensibles Gespür entwickeln und Rücksichtnahme im Umgang üben und z.B. es dem Kind überlassen, sich zu entscheiden, ob es sich präsentieren will oder nicht.

Rückzugsmöglichkeiten, um sich mit der eigenen Innerlichkeit, mit Konflikten und Problemen auseinanderzusetzen und mit sich selbst eins zu sein oder zu werden,

sind gerade für das ältere Grundschulkind wichtig. Hierin ist eine Parallele zum Kriterium „Umgang mit dem jeweils anderen Geschlecht“ zu sehen.

2.3.1.11. Erfahrung von Mitbestimmung

Die Erfahrung von Mitbestimmung als Kriterium der späten Kindheitsphase ist wesentlich für das Selbstgefühl von Kindern, indem sie erleben, dass ihre Meinung gefragt und berücksichtigt wird, dass sie wichtig ist und dass sie so die Bedingungen, unter denen sie leben und tätig sind, selbst beeinflussen können. Hier ist wieder eine Übereinstimmung mit dem Kriterium „Stärkung des Selbstgefühls“ zu erkennen.

Das Kriterium dieses Abschnittes erfährt seine Operationalisierung explizit in der Schaffung von Kindervertretungen in Form z.B. von Kinderkonferenzen, in denen Kinder aller Altersklassen der jeweiligen Einrichtung ihre Meinung äußern können und erleben, dass ihre Vorschläge den Alltag ihres Hortes mit bestimmen. Aber auch im alltäglichen Umgang mit Erziehern sollten Kinder erfahren, dass sie ihre Meinung sagen können und diese wichtig genommen wird. Das Anbringen von Briefkästen, in denen Kinder ihre Meinung hinterlassen, ihrem Ärger Ausdruck geben können, Vorschläge machen und das Erleben, dass dieses auch Reaktionen hervorruft, ist eine weitere Form der Mitbestimmung.

2.3.2. Operationalisierung der Kriterien nach Böhnisch

Wie bereits bei der Operationalisierung der Kriterien nach Erikson erscheint es auch hier wegen der Übersichtlichkeit und Systematik angebracht, die erarbeiteten Kriterien nach Böhnisch zu komprimieren. Dabei werden die Kriterien aus der Phase des Kindergartenalters und aus dem Schulalter(Punkte 2.2.1. und 2.2.2.) unter dem Aspekt betrachtet, welche Kriterien aus dem Kindergartenalter in den jeweiligen Kriterien, die dem Schulalter zuzurechnen sind, auf einer höheren Entwicklungsstufe aufgehoben werden können. In den entsprechenden Unterpunkten werden die immanenten Kriterien benannt und deren Integration begründet.

Auch hier wird es wieder Aspekte geben, in denen es um Einstellungen und Herangehensweisen von pädagogischen Fachkräften geht, die sich aus den einzelnen Hortstrukturen nicht ohne weiteres ablesen lassen. Da sich jedoch in den jeweiligen strukturellen Arbeitsformen bestimmte Grundhaltungen zu den Kindern und der eigenen Rolle als Pädagogin ausdrücken(wie später im 3.Abschnitt be-

schrieben), sind diese von nicht unerheblicher Bedeutung und werden deshalb mit herangezogen.

2.3.2.1. Raum für kindliches Eigenleben und Kinderkultur

In dieses Kriterium wurde das Kriterium aus dem Kindergartenalter, Erleben einer Gleichaltrigenkultur, integriert. Im Kindergarten ging es darum, dass die Heranwachsenden eine andere Kultur kennen lernen als die der Familie, die sie dann mit Gleichaltrigen teilen können und somit ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Altersgruppe und damit das Erleben einer besonderen Identität entstehen können. All dies findet auf einer höheren Entwicklungsstufe auch bei den Grundschulkindern statt. Hier geht es aber hauptsächlich darum, diese Kinderkultur gegen die rationalisierten Schulanforderungen zu bewahren und dem Heranwachsenden neben dem Schülersein auch das Kind sein zu ermöglichen.

Ebenso enthalten ist das Kriterium des Kindergartenalters: Selbstständigkeit zu lassen. Die Selbstständigkeit, die das Kindergartenkind erlebt hat und die es ihm erlaubt, all jenes zu tun und zu entscheiden, was es schon kann, muss unter den weiterentwickelten Bedingungen des Schulalters weitergeführt werden und in dieser Kinderkultur weiterleben können.

Dazu erscheint es als notwendige Voraussetzung, dass die Kinder ihr Leben im Hort weitestgehend selbst gestalten. Die Struktur muss deshalb Raum für Partizipation durch die Kinder bieten. Ein vorgeschriebener Ablauf für die Zeit nach der Schule würde dem entgegenstehen. Auch was, wann, wie und mit wem die Kinder spielen, sollten sie selbst entscheiden können. Die Räume und Spielgelegenheiten sollten nach den Vorstellungen der Kinder gestaltet und genutzt werden. Ein gehöriges Mitspracherecht sollten die Hortkinder auch bei der Auswahl von Spielmaterialien und Spielgeräten haben. Hierbei erscheint es notwendig ,darauf hinzuweisen, dass das Ausleben eines kindlichen Eigenlebens dadurch beeinträchtigt wird, dass Erzieher ständig als Beobachter präsent sind und die Handlungen der Kinder beurteilen, wie es schon in der Schule der Fall ist. Pädagogische Fachkräfte sollten sich hier stark zurücknehmen und die Kinder möglichst nach ihren Vorstellungen agieren lassen.

2.3.2.2. Mitspracherecht für Kinder bei Normen und Regeln

Schulkinder sind in ihrer Sozialisation schon so weit entwickelt, dass sie sich durchaus selbst auf Normen und Regeln für ein Zusammenleben im Hort einigen

können. In der Unterrichtszeit gilt eine Schulordnung, die zumeist nicht von Schülern erarbeitet wurde. Deshalb sollte im Hort die Gelegenheit genutzt werden, die Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit der Kinder zu stärken, in dem sie sich selbst auf eine Hausordnung einigen. Hier findet sich das Kriterium, Selbstständigkeit zulassen, aus dem Kindergartenalter wieder. Im Kindergarten geht es darum, die Kinder all das tun zu lassen, was sie schon können. Dieses gilt auch für den Hort nur auf einem höheren Entwicklungsstand der Kinder.

Auf Konferenzen können Kinder über ihre Regeln des Zusammenlebens im Hort beraten. Auf diese Art und Weise werden Kinder sich auf eine Hausordnung einigen, die für sie Sinn macht, die sie verstehen, die ihre Ordnung ist und die ihnen nicht wie ein von außen auferlegter Zwang erscheinen muss. Die Einhaltung einer selbst geschaffenen Ordnung fällt Kindern leichter, weil sie nicht als etwas Fremdes empfunden wird und stärkt das Selbstwertgefühl. Die strukturellen Voraussetzungen der Horteinrichtung müssen so gestaltet sein, dass diese Art von Eigenverantwortung der Kinder möglich gemacht wird z.B. durch das ins Leben rufen eines Kinderrates und regelmäßig stattfindender Gesprächsrunden aller Kinder.

2.3.2.3. Möglichkeiten für freies Spiel

Dieses Kriterium ist gleichlautend im Kindergartenalter und in der Phase des Schulalters. Zwar spielen Kinder im Kindergarten sicherlich anders als jene im Hort. Das Spiel an sich ist aber für beide Altersgruppen ein wichtiges Mittel der Aneignung und der Verarbeitung von Erlebnissen und Eindrücken. Im freien, selbstgewählten oder selbsterfundenen Spiel lebt das Kind seine Phantasie aus und darf nach der Schule wieder richtig Kind sein.

Deshalb sollte ein Hortalltag nicht voll ausgeplant sein und flexible Zeiten und Räume für freies Spiel beinhalten. Eine freie Zeiteinteilung macht es den Kindern möglich, ihren Bedürfnissen und Befindlichkeiten entsprechende Beschäftigungen für sich auszuwählen. Angebote auf freiwilliger Basis ermöglichen Kindern eine Entscheidung, ob sie diese wahrnehmen oder sich einem selbst erdachten Spiel widmen. Bereitgestellte Materialien sollten die Phantasie der Kinder beflügeln und auf der Grundlage von gemachten Beobachtungen der Interessen der Kinder und auf deren Anregung angeschafft werden. Deshalb ist eine Beobachtung der Interessenlage der Kinder durch die Erzieher notwendig und strukturell zu ermöglichen. Ebenso erscheint eine Einstellung wichtig, die von Kindern als Experten in eigener

Sache ausgeht und nicht der Meinung verhaftet ist, schon zu wissen, was gut und richtig für das Kind ist.

2.3.2.4. Gruppenerlebnisse

Erlebnisse in der Gruppe sind für das Erlernen von sozialem Verhalten wie Konfliktfähigkeit, Zugehörigkeitsgefühl, Empathie, Hilfsbereitschaft, Verantwortungsgefühl, Beziehungsfähigkeit etc. von großer Relevanz. Die Struktur der Einrichtung muss solche Gruppenerlebnisse bewusst zulassen. Dabei sollte jedoch Beachtung finden, dass diese Gruppen nicht wie in der Schule willkürlich bzw. nach Jahrgängen durch das pädagogische Personal oder nach praktischen Beweggründen zusammengestellt werden. Das Kind sollte wählen können, welcher Gruppe es sich für welche Tätigkeit anschließen möchte. Wobei diese je nach Interesse und Bedürfnis des Kindes ständig gewechselt werden können. Wenn das Kind seine Gruppenzugehörigkeit als freiwillig empfindet, wird es sich einbringen und sich in dieser Gruppe entfalten und entwickeln können. Strukturell sollte es also möglich sein, spontane Gruppenerlebnisse zu schaffen wie z.B. bei Spielen auf dem Spielplatz, bei der Anfertigung der Hausaufgaben, bei der Erfüllung von Aufgaben, bei der Verwirklichung von selbst erdachten Projekten oder nur beim Ausruhen und Quatschen.

2.3.2.5. Konzentration auf das alltägliche Leben

Im Hort sollten die Kinder sich Dingen und Handlungen zuwenden können, die das ganz alltägliche Leben außerhalb der Schule ausmachen und die jetzt im Augenblick in der Gegenwart für das Kind wichtig sind. Ganz normale Beschäftigungen, die mit dem Alltag in der Einrichtung zu tun haben und auch so in der Familie stattfinden könnten, sollten strukturell für die Kinder im Hort machbar sein. Das wäre bei der Zubereitung von Mahlzeiten, beim Tisch decken, bei gemeinsamem Essen, beim Einkaufen der dafür benötigten Dinge usw. möglich. Auch bei Renovierungs- und Verschönerungsaufgaben oder der Sauberhaltung des Spielplatzes können Kinder sich, ohne dass es aufgesetzt und gekünstelt wirkt, einbringen. Kinder sollten für sich selbst Höhepunkte im Alltag schaffen, indem sie z.B. Feste organisieren. Das muss ihnen nicht, wie oft noch üblich, fertig als Überraschung präsentiert werden. Kinder müssen Freundschaften innerhalb und außerhalb der Einrichtung pflegen können. Wozu es möglich sein sollte, sich mit Freunden auch im Hort treffen zu können.

Es muss Raum und Gelegenheit in der Struktur geben, damit Kinder sich für Dinge außerhalb der Schule begeistern und ihren Interessen nachgehen können. Die Anfertigung der Hausaufgaben darf nicht das herausragende Ereignis des Nachmittages sein, dass zwar notwendig Platz haben sollte, aber nicht das alles bestimmende sein.

Jeweils nach den Befindlichkeiten der Hortkinder sollte es für diese möglich sein, zwischen Ruhe und Bewegung zu entscheiden.

2.3.2.6. Gelegenheit zu Spontanität, Sinnlichkeit, Bedürfnisbefriedigung

In diesem Kriterium des Schulalters, das einen bewussten Ausgleich zur Rationalität des Schulbetriebs darstellt, ist das Kriterium aus dem Kindergartenalter, Bedürfnisbefriedigung ist aushandelbar, integriert. Im Kindergarten mussten die Kleinen erst lernen, ihre Bedürfnisse zu erkennen und auch dafür zu sorgen, dass sie erfüllt werden. Dieses wird mit dem Vermögen eines Schulkindes weitergeführt, wobei die Aufmerksamkeit darauf gerichtet sein sollte, die Unterdrückung der Bedürfnisbefriedigung am Schultag zu kompensieren.

Zwänge in Form von festgelegtem Tagesablauf, fremdbestimmter Gruppenzugehörigkeit usw. sollte es in einem Hort so wenig wie möglich und nur soviel wie unbedingt notwendig geben. Das muss bei der Wahl der Struktur Beachtung finden. Kinder sollten ihre Spontanität ausleben können, sich frei fühlen dürfen und Ideen umsetzen können, wenn sie ihnen gerade einfallen. Dazu müssen Bedingungen, Räume und Plätze so gestaltet sein, dass sie das Kind anregen und nicht eingen gen.

Das Schulkind nach der Schule muss sich viel bewegen können, toben dürfen, schreien, auch mal moddern, Wind und Wetter ausgesetzt sein, die Natur in ihrem Wandel erleben, Jahreszeiten erspüren und seine Gefühlen ausleben können. Dafür sollten die strukturellen Voraussetzungen so beschaffen sein, dass sie Gelegenheiten, Zeiten und Räume dafür bieten.

Elementare Bedürfnisbefriedigung in bezug auf Sauberkeit, Essen und Trinken muss jederzeit gewährleistet sein. Das Kind muss aber auch Bedürfnisse nach Ruhe, Geselligkeit, Zuwendung ausleben können.

2.3.2.7. Rückzugsräume für Mädchen und Jungen

Im Kindergartenalter ging es für Jungen und Mädchen besonders darum, andere Rollenerfahrungen hinsichtlich ihres Geschlechts zu machen, als die bisher bekannten in der Familie und im engeren Umkreis. Im Schulalter liegt die Aufmerksamkeit mehr darauf, die einzelnen Geschlechter auch einmal unter sich sein zu lassen, weil dazu im Schulalltag erfahrungsgemäß kaum Gelegenheit besteht und sie sich der Pubertät annähern. Vielfältige Rollenerfahrungen machen sie auch weiterhin. Das sollte auch bewusst gefördert werden. Deshalb ist in diesem Kriterium jenes aus dem Kindergartenalter, Erweiterung geschlechtsspezifischer Rollenerfahrung, qualitativ aufgehoben.

In der Horteinrichtung sollte es darum Räume geben, die entweder nur den Mädchen oder nur den Jungen vorbehalten sind und von diesen auch nach eigenen Vorstellungen und Bedürfnissen gestaltet werden. In diesen Räumen ohne Bewertung und Beobachtung durch das jeweils andere Geschlecht brauchen sie niemandem etwas zu beweisen und können ganz sie selbst sein.

2.3.2.8. Balance zwischen Nähe und Distanz zu Erwachsenen

Schulkinder erleben tagtäglich andere Erwachsene außerhalb der Familie. Bei ihnen geht es auch in Hinsicht auf die nahende Pubertät und in Blickrichtung auf die Kids mehr darum, ein ihnen gemäßes Verhältnis zu Erwachsenen zu entwickeln. Deshalb ist hier das Kindergartenkriterium, Erleben von Erwachsenen außerhalb des Familienkreises, integriert worden.

Erzieher sollten je nach Bedarf der Kinder präsent sein, aber sich nicht ständig in unmittelbarer Nähe des Schulkindes aufhalten. Schulkinder und Kids können und sollen auch einmal ohne Erwachsene auskommen. Deshalb muss es die Struktur auch nicht hergeben, dass jedem Raum oder Platz ein Erzieher als sogenannte Aufsichtsperson zugeordnet wird. Pädagogische Fachkräfte sollten immer in Rufweite sein, sich den Kindern aber nicht, auch wenn es gutwillig geschieht, mit ihrer Gegenwart aufdrängen. Das erfordert beim Erzieher ein Bild vom Kind, das von Vertrauen in die Fähigkeiten des Kindes geprägt ist, die Autonomie und Selbstständigkeit des Heranwachsenden anerkennt und sich selbst als Pädagoge zurücknehmen kann. Dabei gibt er einen Teil der Kontrolle ab.

2.3.2.9. Räume und Angebote für Kids

Da ein Teil der im Hort befindlichen Kinder ein Alter von neun bis zwölf Jahren haben, also nach Böhnisch Kids sind, müssen die strukturellen Voraussetzungen so beschaffen sein, dass auch für diese Kinder förderliche Entwicklungsbedingungen vorhanden sind.

Angebote und Räume sollten entsprechend der speziellen Bedürfnisse nach Unabhängigkeit und Autonomie der Kids gestaltet sein. Es muss sich im Pädagogensteam erst einmal klar gemacht werden, dass die Kids andere Interessen und Bedürfnisse haben als das klassische Grundschulkind und dass man dem gerecht werden muss. So müsste es möglich sein, dass Kids selbst Angebote organisieren und vorbereiten können, dass sie eigene Räume, die sie sich selbst einrichten können und wo sie ungestört sind, zur Verfügung haben, ihnen mehr Verantwortung aber auch Freiheiten eingeräumt werden als den jüngeren Kindern.

Die Ambivalenz im Verhalten der Kids besteht darin, dass sie einerseits von Erwachsenen ungestört sein wollen, andererseits diese als Reibungsfläche und zur Orientierung benötigen. Deshalb sollte ein verantwortlicher Erzieher als Ansprechpartner vorhanden sein. Er sollte aber sensibel erspüren können, wann seine unmittelbare Präsenz erwünscht ist und wann nicht.

Trotz oder gerade wegen ihres besonderen Status als Kids sollten diese nicht von den anderen Kindern des Hortes isoliert werden, sondern ihnen die Entscheidung überlassen werden, ob sie mit den jüngeren Kinder spielen und einfach nur Kinder sein wollen oder sich lieber unter sich beschäftigen. Dafür muss der strukturelle Rahmen die Bedingungen ermöglichen, dass Zeiten, Räume und Gelegenheiten speziell für Kids vorhanden sind.

2.3.2.10. Öffnung in die sozialräumliche Umwelt

In dieses Kriterium sind die Kriterien, Kinderöffentlichkeit mit Verbindung zur sozialräumlichen Umwelt und Aneignung sozialräumlicher Kompetenzen, aus dem Kindergartenalter integriert. Im Kindergarten wird Augenmerk darauf gelegt, dass die Kinder ihren sozialen Raum, in dem sie sich bewegen, kennenlernen und seine Möglichkeiten für sich entdecken wie z.B. den Weg in die Kita oder zum Supermarkt und zum Spielplatz usw. ebenso dass die Kinder sich in der Öffentlichkeit präsentieren und als Kinder wahrgenommen werden. Im Schulalter wird dies fortgeführt, indem das Schulkind seine Streifräume erweitert, den Sozialraum für

sich nutzbar macht und gegebenenfalls nach seinen Bedürfnissen umnutzt und verändert.

Alle materiellen und kulturellen Faktoren, die die Entwicklung eines Kindes beeinflussen, müssen nach Böhnisch in ihrem sozialräumlichen Zusammenhang verstanden und betrachtet werden. Deshalb wäre es nicht förderlich für eine gelingende Sozialisation von Schulkindern, wenn der Hort sich in seiner Struktur als in sich geschlossenes System betrachtet, das alle Bedürfnisse der Heranwachsenden in seinen Mauern befriedigt und nur in seiner Welt agiert. Sozialräumliches Arbeiten ist eine Sache der Einstellung der Pädagogen, die darin besteht, dass sie ihre Einrichtung als einen Bestandteil des sozialen Raumes verstehen und in diesen hinaus tätig werden.

Sozialräumlich orientiertes Arbeiten bedeutet für den Hort, die eigene Einrichtung als Basisstation zu betrachten von der aus die Möglichkeiten des Umfeldes erschlossen werden wie z.B. Spielplätze der Umgebung, Parks, Sportheinrichtungen, öffentliche und soziale Einrichtungen, andere Kitas, Begegnungsstätten für Menschen anderer Kulturen, Handwerksbetriebe und andere ansässige Produktionsstätten, Theater, Museen, Kulturstätten usw. Mit einigen von ihnen sollten Partnerschaftsverträge geschlossen werden. Veranstaltungen des Horte müssen nicht immer in den eigenen Räumen stattfinden sondern können auch nach außen verlegt werden. Ausflüge mit Bus, Bahn oder zu Fuß lässt Kinder die Einbettung ihrer unmittelbaren Umgebung in ein Großes und Ganzes erfahren. Gemeinsame Übernachtungen an anderen Orten ohne die Eltern vermitteln die Erfahrung neuer Situationen und neuer Umgebungen. Begegnung mit anderen Kindern und anderen Erwachsenen, gemeinsame Projekte mit ihnen, erweitern den Horizont der Kinder und bieten neue Orientierungen, Möglichkeit der Selbstbestimmung und das knüpfen sozialer Kontakte.

3. Strukturelle Arbeitsformen in der Hortbetreuung

Im nun folgenden Teil werden die in der Praxis angewendeten drei Hauptstrukturen in der Hortpädagogik vorgestellt:

- geschlossene Horte
- offene Horte
- halboffene Horte

Diese drei Hauptstrukturen werden in der Praxis durch verschiedene Ansätze wie z.B. den Situationsansatz, die Reggio- Pädagogik, die Wald-Kita, den Ansatz nach

Waldorf, Montessori oder Freinet mit unterschiedlich konkretisierten Zielsetzungen mit Leben erfüllt.

Es würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen, auch die verschiedenen pädagogischen Ansätze hinsichtlich ihrer qualitativen Eignung für eine gelingende Entwicklung von Kindern zu untersuchen. Deshalb wird sich im Folgenden auf die strukturellen Voraussetzungen konzentriert werden und diese dann in einem weiteren Abschnitt dahingehend analysiert, wie die zuvor erarbeiteten Kriterien für eine gelingende Sozialisation in ihnen umgesetzt werden können.

3.1. Der geschlossene Hort

Wenn man auf die Entwicklung des Hortes, insbesondere der in den neuen Bundesländern, zurückblickt, ist der geschlossene Hort die traditionelle Version. Das hat seine Ursache darin, dass auch die Kindergärten grundsätzlich geschlossen arbeiteten, dass der Hort in der DDR immer der Schule angegliedert war, fast alle Kinder einer Klasse auch den Hort am Nachmittag besuchten und das Klassenzimmer gleichzeitig der nachmittägliche Gruppenraum war. Es wurde in der Gruppe gegessen, manchmal noch geschlafen, gemeinsam in der Gruppe Hausaufgaben gemacht, gemeinsam die Waschräume aufgesucht sowie alle anderen Beschäftigungen in dieser Konstellation durchgeführt. Die Kinder befanden sich also für die meiste Zeit ihres Aufenthalts in ihrem Gruppenraum. Damit dieses System funktionierte, verlief alles nach einem Ablauf- und Zeitplan. Es wurde immer zu einer bestimmtem Uhrzeit gegessen, geschlafen, Hausaufgaben gemacht oder im Freien gespielt. Jeder Tag der Woche lief nach dem gleichen Schema ab. Weiter war jeder Gruppe eine Erzieherin zugeordnet, die nicht selten die Gruppe in den gesamten Jahren der Hortzeit betreute. Mit anderen Kindern oder Erziehern war ein Kontakt in der Zeit auf dem Hof oder bei gelegentlichen Festen möglich sowie eventuell im Früh- oder Spätdienst.

Nach dem in der DDR gängigen Bild vom Kind und Erziehungsverständnis war das Kind das Objekt pädagogischer Bemühungen. Es wurde als unmündig betrachtet und sollte nach einem von der Gesellschaft vorgegebenen Bild geformt werden. Die Rolle der Erzieherin war geprägt von der Überzeugung, dass die pädagogische Fachkraft weiß, was für das Kind gut ist und alles somit für das Kind bestimmt und herrichtet.

Der geschlossene Hort findet nur am Rande Erwähnung in der aktuellen Fachliteratur. In den Köpfen einer Vielzahl von Erzieherinnen ist er aber immer noch fest

verankert, weil ein großer Teil von ihnen viele Jahre nach dieser Praxis gearbeitet hat und ihr pädagogisches Denken beeinflusst.

Aber auch im Denken in den politisch bestimmenden Gremien ist der geschlossene Hort weitestgehend präsent. Der Raumbedarf einer Einrichtung wird nach der Anzahl der Gruppen bestimmt und der Personalschlüssel nach der festgelegten Gruppenstärke errechnet. Das Vorhandensein von Gruppen gilt somit als Basisfaktor(vgl. Glaser 1995, S.6).

Zusammenfassend kann der geschlossene Hort wie folgt beschrieben werden:

Die Kinder sind einer festen Gruppe in immer gleicher Zusammensetzung und einer bestimmten Erzieherin zugeordnet. Die Inhalte und der Ablauf des Tages erfolgen nach einem festen Zeitplan. Beides wird von der Einrichtung vorgegeben. Das Bild vom Kind ist geprägt durch die Sichtweise auf das Kind als Objekt von Erziehung von außen durch die Pädagogin. In ihrer Rolle ist die Erzieherin diejenige, die die pädagogische Kompetenz besitzt und weiß was gut und richtig für die ihr anvertrauten Kinder ist. Demzufolge bestimmt sie auch den Ablauf des Tages, die Inhalte, Angebote, die Ausgestaltung und Spielmaterialien für die Kinder.

3.2. Der offene Hort

Das Wort „offen“ ist in unserer Gesellschaft in vielfältiger Hinsicht ein positiv besetzter Begriff. Man kann nach innen offen sein, sein Innerstes kennen und akzeptieren, offen sein im Sinne von sich anderen öffnen, sich offenbaren und aufrichtig sein. Offenheit kann aber auch nach außen gerichtet verstanden werden als die Bereitschaft, die Umwelt und die eigene Lebenssituation wahrzunehmen, allem gegenwärtigen und zukünftigen gegenüber offen zu sein, auf die Wünsche anderer einzugehen also für von außen Kommendes zugänglich zu sein. In diesem Verständnis von Offenheit wird der Begriff auch für die offene Arbeit in Kindertagesstätten, als sich nach außen und innen öffnend, verwendet (vgl. Knauf / Düx / Schlüter 2007, S. 152).

Die theoretischen Überlegungen des Erziehungswissenschaftlers Axel Wieland und die Praxisberatung des Fachberaters Gerhard Regel sind eine der wesentlichen Grundlage für die Entwicklung des Konzepts der offenen Arbeit in Kindertagesstätten. Nach ihren Vorstellungen ist es kennzeichnend für die offene Arbeit, dass es keine feste Gruppenstruktur gibt, die durch Erzieher oder Eltern festgelegt wird, sondern die Kinder organisieren sich ihre Gruppenbildung selbst. Außerdem gilt das Prinzip der Selbstorganisation und Entscheidungsfreiheit der Kinder,

Gruppenräume werden zu Funktionsräumen umgewandelt und bisher unbeachtete Räume wie Flur, Garderobe oder Küche mit einbezogen. Die offene Planung der pädagogischen Fachkräfte findet in Zusammenarbeit mit den Kindern statt und orientiert sich an deren Bedürfnissen, gleiches gilt für Zeitplanung, das Aufstellen von Regeln und Raumgestaltung. Wenn es keine festen Gruppen gibt, entfällt ebenso das Prinzip der Zuordnung einer Erzieherin zu einer bestimmten Anzahl von Kindern. Offene Arbeit ist außerdem durch eine Offenheit nach außen gekennzeichnet. Das Umfeld wird zum Aktionsfeld für die Kinder und somit zu einem Bestandteil der offenen Arbeit. Regeln, die diese Vielfalt strukturieren und gemeinsam mit den Kindern beschlossen und verändert werden können sowie ein Grundvertrauen in die Fähigkeiten der Kinder sind eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende offene Arbeit. Erziehungsberechtigte werden als Partner der pädagogischen Arbeit betrachtet und in die Erarbeitung von Erziehungszielen und -methoden einbezogen(vgl. Fried / Roux 2006, S. 125).

Offene Arbeit wird von einem Menschenbild geprägt, das das Kind als „Akteur und Selbstgestalter seiner Entwicklung“ betrachtet, als sich selbst entwickelndes Subjekt. Es ist fähig zur Eigenständigkeit und Selbstorganisation. Das Kind folgt eigenen Antrieben, um zu lernen und die Welt zu verstehen, wobei jedes einzigartig ist und einen individuellen Weg zur Gestaltung seiner Wirklichkeit beschreitet. Anregungen und Impulse aus der Umwelt aktivieren und befördern diesen Prozess.

Dem eben skizzierten Bild vom Kind entspricht ein Rollenverständnis als Erzieherin, das sich als „Akteur der eigenen Pädagogik“ versteht, d.h. die Erzieherin ist nicht mehr Akteur für die Entwicklung des Kindes sondern pädagogisch tätige Erzieherin. Sie befindet sich in einem ständigen Weiterentwicklungsprozess, dessen Geschwindigkeit und Richtung von den sie umgebenden Kindern beeinflusst wird. Sie ist Partnerin und Begleiterin der Kinder, hält je nach der Befindlichkeit der Heranwachsenden eine Balance zwischen Nähe und Distanz zu ihnen, gibt Freiraum für Aktivitäten, hält sich im Hintergrund und beobachtet oder zeigt Präsenz, wenn sie gebraucht wird. Dafür ist die Überzeugung Voraussetzung, dass Kinder fähig sind, ihren eigenen Weg zu gehen und selbst Initiative für ihre Angelegenheiten entwickeln zu können. Die Schaffung von Freiräumen, die von den Kindern nach ihren Bedürfnissen und durch eine anregende Umgebung und entsprechende Angebote ausgefüllt werden, bildet die Grundlage der erzieherischen Arbeit. In der offenen Struktur sieht sich die Pädagogin als Begleiterin, die die Kinder unterstützt und mit Angeboten inspiriert. Sie ist aber auch Beobachterin der Befindlichkeit des

Kindes in der Lebens- und Lerngemeinschaft der Einrichtung, schaut danach, wie sich das Kind aufgrund der gegebenen Herausforderungen entwickelt und richtet danach ihre pädagogische Tätigkeit aus(vgl. Knauf / Dux / Schlüter 2007, S.153f.). Die Hinwendung zur offenen Arbeit in Kindereinrichtungen ist also nicht damit getan, dass man Struktur ändert, in dem die Gruppen aufgelöst, die Räume geöffnet, die Zeiten flexibel gestaltet werden etc. Die Bewegung in Richtung Offenheit in der pädagogischen Tätigkeit muss in den Köpfen, in der Einstellung und der Grundhaltung einer jeden Erzieherin, die diesen Weg gehen möchte, beginnen. Allein strukturelle Veränderungen würden am Prinzip der Offenheit vorbeigehen.

Deshalb fordert Regel als Voraussetzung für eine pädagogische Entwicklung zur offenen Arbeit Offenheit der Erzieherinnen in vielfältiger Hinsicht: Offenheit für eigene Lernprozesse, Offenheit für einen theoretischen kindgemäßen Lern- und Enzwicklungsansatz, Offenheit für Veränderungen in der eigenen Einrichtung, Offenheit für Veränderungen in der Pädagogik, Offenheit für die Erfahrungen anderer Pädagogen, Offenheit für methodisches Handeln, Offenheit für die Einmaligkeit jeden Kindes, für dessen individuellen Entwicklungsprozess, Offenheit gegenüber den Eltern, Offenheit für das soziale Umfeld und die Bereitschaft zur politischen Aktivität im Interesse der Verbesserung der Bedingungen für Kinder(vgl. Regel 2007, S.149ff.).

Gerlinde Lill sagt: „*Die einzige Konstante in der offenen Arbeit ist die Veränderung*“(Lill 2006, S. 18). Damit meint Lill aber keineswegs Veränderung um jeden Preis nur um der Veränderung willen, sondern das Reagieren auf veränderte Bedingungen und Bedürfnisse, neue Einsichten, gemachte Erfahrungen, veränderte Blickwinkel. Erzieherinnen, die sich der offenen Arbeit verschrieben haben, lassen sich mit Vergnügen auf Prozesse des Nach- Denkens und Neu- Denkens ein, ohne ihren bisherigen Erkenntnisweg und gemachte Erfahrungen zu verleugnen und alles Gewesene als falsch zu deklarieren sondern als Grundlage für eine Weiterentwicklung zu betrachten. Die Kontinuität im Prozess der Veränderung in der offenen Arbeit besteht in Traditionen, Werten und Überzeugungen wie der Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder, Beteiligung und Selbstbestimmung, der Respekt vor den persönlichen Grenzen von Menschen, auf Individualität besonders zu reagieren, keine Ausgrenzungen zuzulassen. Diese Konstanten im Blick zu behalten und als unantastbare Größen zu betrachten, steht dem Prinzip der Veränderung nicht entgegen, sondern bildet den roten Faden in der offenen Arbeit(vgl. Lill 2006, S. 18f.).

Zusammenfassend kann die offene Arbeit durch folgende Merkmale beschrieben werden: Kinder sind Akteure ihrer eigenen Entwicklung; Prinzip der Bedürfnisorientierung, der Selbstorganisation und Entscheidungsfreiheit; Beteiligung von Eltern und Kindern an Zielsetzungen und Entscheidungsfindung; Gruppenbildung durch die Kinder; Leben in Funktionsräumen; Offenheit nach innen und außen; Rolle der Erzieherin als Partnerin, Begleiterin, Beobachterin.

3.3. Der halboffene Hort

In der wissenschaftlichen Literatur ebenso wie in praxisnahen Veröffentlichungen findet sich zu halboffenen Horden so gut wie nichts. Das verwundert umso mehr, weil eine Vielzahl von Horteinrichtungen, wie von der zuständigen Mitarbeiterin im Jugendamt zu erfahren war, sich dieser Arbeitsweise zugewandt haben, deshalb bedient sich die Verfasserin dieser Arbeit in diesem Abschnitt partiell ihrer langjährigen Berufserfahrung im Hort und Erkenntnissen aus Gesprächen mit Mitarbeitern anderer Horte sowie der Fachberaterin.

Die Basisbewegung hin zur offenen Arbeit begann in den alten Bundesländern bereits in den achtziger Jahren und war eine Reaktion auf die veränderten Lebensbedingungen von Kindern sowie einer größer werdenden Unzufriedenheit in der pädagogischen Praxis. Es festigte sich die Erkenntnis, dass häufig an den Bedürfnissen der Kinder vorbei gearbeitet wurde. Dies äußerte sich in Aggressionen unter den Kindern, durch Lärm in den Räumen, Zwang und Dirigismus im Gruppenraum, Isoliertheit und Konkurrenz unter den Mitarbeitern sowie zunehmendem Alltagsstress. Es wurde nach möglichen Veränderungen und Alternativen zur bisherigen Arbeit gesucht(vgl. Regel 2006, S.298).

Vergleichbares vollzog sich in den neuen Bundesländern ab Ende der neunziger Jahre und später mit der gesetzlichen Verankerung von Fachberatung für jede Kindereinrichtung. Die HorterzieherInnen in den neuen Ländern kamen auf Weiterbildungen mit neuen Konzepten und Ansätzen in Berührung, womit ein Prozess des Nachdenkens und des kritischen Hinterfragens der bisherigen pädagogischen Tätigkeit befördert wurden.

Für viele Leitungen und Mitarbeiter ist der unmittelbare Übergang von der einen Arbeitsweise zur anderen jedoch ein zu großer Schritt der Veränderung und demzufolge mit Ängsten und viel Skepsis verbunden. So bedienen sich diese Einrichtungen kleiner Schritte, die darin bestehen, die Gruppenstruktur allmählich zu durchbrechen und sich an der halboffenen Arbeit zu versuchen.

Im Gegensatz zum traditionellen geschlossenen Hort wird zeitweise gruppenübergreifend gearbeitet. Dies geschieht unter bestimmten pädagogischen Gesichtspunkten, bei besonderen Anlässen und zu bestimmten geplanten Zeiten. Das Gruppengefühl und das Bewusstsein der Erzieherin, für „ihre Gruppe“ verantwortlich zu sein, bleiben erhalten. Räumliche Umstrukturierungen halten sich in überschaubaren Grenzen(vgl. Glaser 1995, S.6ff.).

Einige Einrichtungen bemühen sich, wie aus Einsichtnahme in Konzepte dieser Horte zu erfahren war, um Mitbestimmung in Form von Kinderkonferenzen und Kinderräten. Der Grad der Offenheit der jeweiligen Horte kann dabei sehr unterschiedlich sein und reicht, wie aus gemachten Beobachtungen in halboffenen Horts und aus Gesprächen mit den dortigen Mitarbeiterinnen bekannt ist, von gruppenübergreifendem Aktionen in der Zeit auf dem Spielplatz bis hin zur Gruppenöffnung bei den Hausaufgaben oder auch bis zur Öffnung nach außen usw.

Die Zwischenstellung, die die halboffene Hortarbeit einnimmt, äußert sich folgerichtig auch im Bild vom Kind und in der Rolle der Erzieherin. Zeitweise wird dem Kind Eigenverantwortung und Selbstbestimmung zugestanden. Zu anderen Zeiten ist die Erzieherin die alleinige Akteurin. Zeitweise ist die Mitbestimmung der Kinder gefordert, zu anderen Zeiten jedoch nicht vorgesehen. Das führt nach Auffassung der Verfasserin dieser Arbeit zur Ambivalenz in der Gefühlswelt sowohl der Kinder als auch der Pädagoginnen, da sie ständig zwischen zwei unterschiedlichen Arbeitsweisen und Grundeinstellungen pendeln müssen. Andererseits bietet diese Hortform die Chance, die verschiedenen Elemente der Strukturvarianten für sich nutzbar zu machen.

Es kann zusammenfassend festgestellt werden, dass im halboffene Hort partiell gruppenübergreifend gearbeitet wird, die Zuordnung der Kinder zu einer bestimmten Gruppe und einer Erzieherin weiterhin besteht, es demzufolge auch Gruppenräume geben muss, die vielerlei Funktionen in sich vereinen wie z.B. Hausaufgabenzimmer, Spielzimmer, manchmal auch Essenraum, Ruheraum usw. Es gibt weiterhin einen Zeitplan für den Tagesablauf. Diese Hortstruktur enthält Merkmale des geschlossenen als auch des offenen Horts, wobei die Gewichtung der jeweiligen Anteile von Einrichtung zu Einrichtung variieren kann.

4. Vergleich der Arbeitsformen in der Hortbetreuung

Im nun folgenden Kapitel werden die drei strukturellen Hortformen, die es derzeit in der Praxis gibt, geschlossener Hort, offener Hort und halboffener Hort analysiert

und bewertet. Dies geschieht für den geschlossenen und den offenen Hort anhand der zuvor erarbeiteten Kriterien. Im Falle des halboffenen Hortes wird sich auf eine Bewertung beschränkt, weil sich diese Hortform strukturell aus den anderen beiden Hortformen zusammensetzt. Die Bewertungen beinhalten, welchen Beitrag die jeweilige Arbeitsform zu einer gelingenden Sozialisation von Kindern im Grundschulalter leisten kann, worin Vorteile bestehen oder auch Grenzen einer Arbeitsform liegen.

Dabei kann es zu Wiederholungen und Querverbindungen zwischen einzelnen Kriterien kommen, weil einige Handlungen, Gegebenheiten und Haltungen für mehrere Kriterien von Relevanz sein können und umgekehrt.

Zwar arbeiten alle Horte, wie von der zuständigen Fachberaterin zu erfahren war, nach einer Konzeption. Die Bereitschaft jedoch, diese für die vorliegende Arbeit zur Verfügung zu stellen, mit den unterschiedlichsten Begründungen meist nicht vorlag. Deshalb ist es nur für den offenen Hort und den halboffenen Hort gelungen, jeweils ein Konzept einer Einrichtung, die nach der jeweiligen Strukturform arbeiten, heranzuziehen. Diese können im Anhang eingesehen werden. Leider ist dies für den geschlossenen Hort nicht möglich gewesen. Die Verfasserin dieser Arbeit war jedoch viele Jahre selbst in mehreren geschlossenen Horten tätig und greift hier auf die dabei gemachten Erfahrungen zurück.

4.1. Analyse des geschlossenen Hortes

In diesem Abschnitt wird zunächst im Unterpunkt 4.1.1. die geschlossene Arbeit anhand der Kriterien nach Erikson und danach im Abschnitt 4.1.2. anhand der Kriterien nach Böhnisch analysiert. Im Gliederungspunkt 4.1.3. wird eine erste Bewertung dieser Hortform hinsichtlich ihrer Entwicklungsbedingungen für Schulkinde vorgenommen werden.

Bei der Analyse wird das Hauptaugenmerk darauf gelegt, inwiefern die Struktur des geschlossenen Hortes Handlungen und Gegebenheiten ermöglicht, die die Bedingungen zur Erfüllung des jeweiligen Kriteriums bieten können. Dabei wird auch das Grundverständnis von Erziehung, welches das Bild vom Kind und die Rolle der Erzieherin beinhaltet, mit in die Analyse einfließen.

Zur Erinnerung an dieser Stelle noch einmal verkürzt die wesentlichen Merkmale des geschlossenen Hortes: Feste Gruppen mit einer immer gleichen zugeordneten Erzieherin, Gruppenräume, von der Einrichtung festgelegte Inhalte und Tagesab-

läufe, Sicht auf das Kind als Objekt der Erziehung von außen durch die Pädagogin.

4.1.1. Anhand der Kriterien nach Erikson

Im folgenden Abschnitt werden für die Analyse die Kriterien nach Erikson in der Reihenfolge herangezogen, in der sie auch im Gliederungspunkt 2.3.1. erscheinen.

Bei der Operationalisierung der Kriterien nach Erikson wurde jenes der „Verlässlichen Befriedigung von Grundbedürfnissen“ wegen seiner elementaren Bedeutung für die Entwicklung eines Kindes vorangestellt. Dabei wurde herausgearbeitet, dass Kinder ihre Grundbedürfnisse dann befriedigen können müssen, wenn sie es für sich als notwendig erachten, wenn sie also das Bedürfnis danach haben.

Der Fakt, dass Kinder im geschlossenen Hort ihre Grundbedürfnisse befriedigen können, ist gegeben.

Die Struktur des geschlossenen Hortes gibt dieser Bedürfnisbefriedigung einen Rahmen, in dem sie sich realisiert. So finden die Esseneinnahmen zu bestimmten Zeiten in der Gruppe statt. Wie aus Erfahrungen in unterschiedlichen geschlossenen Horten bekannt ist, sieht es in der Praxis so aus, dass das Kind beispielsweise bis zur Kaffeepause warten muss, wenn es am Nachmittag Hunger verspürt.

Für Ruhe oder Bewegung gibt es ebenso fixe Punkte im Tagesablauf. So kann das Schulkind nicht jederzeit diese Bedürfnisse befriedigen.

Durch das System der festen Gruppen mit einer zugeordneten Erzieherin hat das Kind die Möglichkeit zur Kommunikation, ebenso ist eine erwachsene Bezugsperson vorhanden. Die Frage bleibt nur, ob das Kind in dieser vorgegebenen Konstellation den von ihm gewünschten Gesprächspartner findet und die Erzieherin auch die Person ist, dem es sein Vertrauen entgegen bringen möchte. Andererseits bietet diese Struktur Verlässlichkeit und Sicherheit im Umgang mit vertrauten Personen sowie ein Gefühl der Dazugehörigkeit durch ein dichteres Beziehungsangebot. Die Gefahr, dass ein Kind ausgeschlossen wird und in eine Außenseiterrolle gerät, ist hierbei geringer.

Die Beschränkung auf die Gruppe und einen Gruppenraum mit einer Kinderdichte von 18 bis 22 Kindern können einen nicht unerheblichen Stressfaktor darstellen. Dem kann sich das Schulkind wegen fehlender Rückzugsmöglichkeiten kaum entziehen.

Es kann festgestellt werden, dass die Befriedigung von Grundbedürfnissen in dieser Struktur größtenteils gegeben ist, dass aber die Rahmenbedingungen durch Gruppenfestlegung und Zeitplan so gestaltet sind, dass die Kinder erhebliche Einschränkungen hinnehmen müssen, die ihre Selbstbestimmung beeinträchtigen. Die Kinder passen sich den Gegebenheiten an und unterdrücken zeitweilig ihre Bedürfnisse oder stellen diese zurück.

Ausgehend von einer fachlich fundierte Planung des Tagesablaufs im geschlossenen Hort wird eine zeitliche „Ausgewogenheit zwischen Spiel und Pflichterfüllung“, das nächste Kriterium nach Erikson, im Zentrum der Aufmerksamkeit der Erzieherinnen stehen. Doch Ausgewogenheit kann von Kind zu Kind etwas sehr unterschiedliches bedeuten. Ein Kind benötigt mehr Zeit zum Spielen oder das Anfertigen der Hausaufgaben, das andere weniger, um sich gut zu entwickeln. Der feste Tagesablauf der geschlossenen Arbeit lässt jedoch diesbezüglich weniger Flexibilität zu.

Aufgaben in der Form von Tischdienst, Ordnungsdienst etc. nach Plan innerhalb der Gruppe ist hier eine übliche Form von Pflichterfüllung. Gruppenübergreifende Alltagsaufgaben wie z.B. Hausaufgabenhilfe für jüngere Schüler ist schon aus organisatorischen Gründen schwer machbar, weil alle Kinder in ihrer jeweiligen Gruppe zur gleichen Zeit dieser Aufgabe nachgehen.

Durch die Begrenztheit des Gruppenraumes sind auch die Spielmöglichkeiten begrenzt, welches für das Ausleben von Phantasie, Entdeckerfreude und Werksinn weniger förderlich ist.

Da die Grundhaltung der Erzieherinnen in der geschlossenen Arbeit von der Überzeugung geprägt ist, kraft Wissens und Kompetenz alles für das Kind tun zu müssen, ist, wie teilnehmend beobachtet werden konnte, wenig Platz für die Erfüllung wirklich anspruchsvoller Aufgaben wie etwa die Organisation von Veranstaltungen oder das Aussuchen und der Einkauf von Spielmaterialien.

Das Kriterium „Stärkung des Selbstgefühls“ setzt den Fokus auf das eigenverantwortliche Handeln der Kinder, wobei sie eigene Wichtigkeit und Selbstwirksamkeit erleben können. In einem durchgeplanten Tagesablauf in der festen Gruppe gibt es für das Hortkind nur wenig Möglichkeiten eigenverantwortlich zu entscheiden, wann, wie, mit wem und welchen Aufgaben und Spielen es sich zuwenden möchte. Die Entscheidungen werden in der Regel durch die räumlichen Gegebenheiten,

den Zeitplan und die Erzieherin abgenommen, etwa so: jetzt spielen wir alle ein Spiel, alle Kinder bereiten sich auf die Hausaufgaben vor, Tom hat heute Blumendienst...

Allerdings kann das Erleben von Anerkennung durch und Nützlichkeit in der eigenen Gruppe zur Stärkung des Gefühls seiner selbst bei den Kindern beitragen.

Zum eigenverantwortlichen Handeln gehört es auch, innere und äußere Konflikte auszuhalten und zu bewältigen. In der Praxis kommt es hier auf die fachliche Qualifikation und den persönlichen Stil der Erzieherin an, ob sie es zulassen kann, Kinder ihre Konflikte selbst austragen zu lassen. In solchen Situationen war zu beobachten, dass Pädagoginnen meist schon, um die Störung für die gesamte Gruppe in Grenzen zu halten, regulierend bei Auseinandersetzungen eingreifen. Vertrauen in die eigene Kompetenz wird somit beim Heranwachsenden erschwert.

Wer schon einmal einen Nachmittag gemeinsam mit 18 bis 22 Kindern in einem Gruppenraum verbracht hat, kann nachvollziehen, dass dem „Erwerben und Erproben neuer Fähigkeiten und neuen Wissens“, dem nächsten Kriterium nach Erikson, hier Grenzen gesetzt werden. Die räumliche Enge, der Geräuschpegel, das aus Platzgründen beschränkte Angebot an Materialien, Spielen und eventuell Computern macht es dem Schulkind nur schwer möglich, sich in eine Aufgabe zu vertiefen, zu experimentieren, neues Wissen und neue Fähigkeiten zu erproben. Auch die Erzieherin, wenn sie sich als Hauptanimateur sieht, wird unter diesen Umständen nur wenig Zeit und Muße zur Beobachtung der Kinder finden, um etwas über die bei ihnen gerade aktuellen Themen zu erfahren und somit weitere Inspirationen geben zu können.

Auch beim nächsten Kriterium „Raum für Initiative und eigene Entscheidungen“ setzen die Rahmenbedingungen der geschlossenen Arbeit Beschränkungen. Durch die Gruppenzugehörigkeit und die sich daraus ergebenden organisatorischen Probleme kann ein Kind nicht entscheiden, ob es an einem Angebot teilnehmen möchte oder nicht. Die ganze Gruppe feiert z. B. ein Frühlingsfest. Die Erzieherin plant für die ganze Gruppe, also sind auch alle dabei. Initiative seitens der Kinder für Veranstaltungen ist, wie Beobachtungen gezeigt haben, nur bei Hilfsarbeiten vorgesehen.

Auch Entscheidungen für oder gegen Spielpartner oder Bezugspersonen sind unter diesen Bedingungen Grenzen gesetzt.

Der fixe Zeitplan lässt, wie auch schon bei vorherigen Kriterien gesehen, keinen Spielraum für die Schulkinder, ihren Tagesablauf selbst zu planen, für sich selbst dabei Prioritäten zu setzen und zu entscheiden, was, wann, wo, wie und mit wem sie ihre Ideen verwirklichen und dieses auch für sich zu organisieren.

Für Kinder, die einen Anstoß von außen benötigen, die sehr ruhig und zurückhaltend sind, kann es einen Vorteil bedeuten, von Aktivitäten der Gruppe mitgezogen zu werden, als vielleicht unentschlossen herum zu sitzen.

Auch bei diesem Kriterium erscheint die Grundhaltung der Pädagogen gegenüber dem Kind besonders wichtig. Beobachtungen und Kommunikation mit dem Kind, um dessen Bedürfnisse kennenzulernen, sind unter diesen Bedingungen schwerer möglich.

Beim Kriterium, „Eingehen von sozialen Beziehungen“, sollte es möglich sein, einen Ausgleich zur Schule in der Hinsicht zu schaffen, dass das Schulkind wählen kann, mit wem es eine soziale Beziehung eingehen möchte oder auch nicht. Durch den Fakt, dass die Gruppenzusammensetzung im geschlossenen Hort mit der Klassenkonstellation in der Schule fast identisch ist, ist das Erproben von sozialen Beziehungen hier beschränkt auf den immer gleichen Personenkreis. Das bietet jedoch den Vorteil eines dichteren Beziehungsgeflechts, welches beim Kind ein Gefühl von Aufgehoben sein und Dazugehörigkeit erwarten lässt. Für den Fall, dass sich ein Kind in einer Beziehung nicht mehr wohl fühlt, sei es zu einem anderen Kind oder einem Erwachsenen, kann es diese nicht so ohne weiteres verlassen, weil es durch seine Gruppenzugehörigkeit gebunden ist.

Kontakte außerhalb der Einrichtung, um den Personenkreis für soziale Beziehungen zu erweitern, sind in der geschlossenen Arbeit nicht obligatorisch.

Bei der Operationalisierung des Kriteriums „Festigung der sozialen Rolle“ wurde exemplarisch die Rolle des Schülers und des Freundes, die für das Grundschulkind von besonderer Bedeutung sind, betrachtet. Dieses soll bei der Analyse der geschlossenen Hortarbeit ebenso erfolgen.

Die Ausübung der Rolle als Schüler ist bei der Anfertigung der Hausaufgaben im Hort von Bedeutung. Die Hausaufgaben werden hier zu einer festen Zeit in der Gruppe unter Präsenz der Erzieherin angefertigt. Der Schüler kann also nicht nach seiner Befindlichkeit eigenverantwortlich entscheiden, wann, wie und mit wem er sich dieser Arbeit zuwendet. Das erschwert die Entwicklung eigener Arbeitsweisen

sowie die erbrachte Leistung als die eigene zu betrachten, sich also in seiner Schülerrolle zu festigen. Andererseits ist ständig eine Person anwesend, die, wenn es Probleme gibt, helfend herangezogen werden kann, um zu verhindern, dass Schulkinder an einer Aufgabe scheitern und sich so in ihrer Schülerrolle negativ erleben.

Die Rolle als Freund kann in der geschlossenen Arbeit nur eingeschränkt gefestigt werden. Sofern das Kind nicht das Glück hat, den besten Freund oder die beste Freundin in der eigenen Gruppe zu haben, gibt es wenige Kontaktmöglichkeiten während des Hortalltags. Auch das Schließen neuer Freundschaften bleibt auf die eigene Gruppe und die eigene Altersklasse beschränkt.

Das Ausleben einer Freundschaft wird unter diesen strukturellen Bedingungen bei ständiger Präsenz der Pädagogin erschwert. Gelegenheiten mit dem Freund gemeinsame Projekte anzugehen und Rückzugsräume, um mit dem anderen vielleicht Geheimnisse auszutauschen, gibt es nur in der Gruppenkonstellation.

Ich- Identität entwickelt sich auch über die Ausübung von sozialen Rollen, welches, wie oben zu sehen, unter diesen Bedingungen eingeschränkt wird.

Hier bestehen Parallelen zum Kriterium „Umgang mit dem jeweils anderen Geschlecht“, welches besonders in der späten Grundschulzeit an Bedeutung für die Entwicklung eines Kindes gewinnt. Auch die Geschlechterrolle ist eine soziale Rolle und muss Gelegenheit haben, ausgelebt zu werden. Dafür notwendige Rückzugsräume ohne pädagogische Beobachtung speziell für ältere Schulkinder sind, wie vorher schon gezeigt, in dieser Struktur nicht vorgesehen. Projekte, Angebote, Spiele und die Erfüllung von Aufgaben für diese Altersgruppe und die Begegnung der Geschlechter dabei finden zumeist in der Gruppenkonstellation unter Anwesenheit der Erzieherin statt.

Zusammenarbeit und Austausch mit Jugendclubs außerhalb der Einrichtung zum Kennenlernen von Umgangsformen unter den Geschlechtern sind in der geschlossenen Hortarbeit meist nicht vorgesehen.

In der teilnehmenden Beobachtung im geschlossenen Hort wurde bekannt, dass sich in dieser Strukturform hauptsächlich auf das Gebiet der eigenen Einrichtung bezogen wird und somit der Erfahrungsbereich, wie im Kriterium „Orientierungsmöglichkeiten“ operationalisiert, in seiner dort beschriebenen Vielfalt an Möglich-

keiten den Kindern verschlossen bleibt. Also kann die Entwicklung der Kinder in dieser Hinsicht in der geschlossenen Arbeit nicht befördert werden.

Das folgende Kriterium „Erleben der Ich-Identität“ weist in seiner Operationalisierung Parallelen zu anderen Kriterien wie dem der „Stärkung des Selbstgefühls“ oder „Raum für Initiative und eigene Entscheidungen“ sowie zur „Festigung der sozialen Rolle“ auf.

Die Struktur soll es möglich machen, dass jedes Kind seinen individuellen Weg zur Bewältigung der alltäglichen Aufgaben gehen kann. Es ist anzuzweifeln, ob die Bedingungen des geschlossenen Hortes mit Gruppenzugehörigkeit und geregeltem Tagesablauf dafür besonders geeignet erscheinen. Wenn die Individualität von der Gruppe absorbiert wird, wenn es keine Rückzugsmöglichkeiten gibt, um zu sich selbst zu finden, wenn kaum Entscheidungsfreiheit vorgesehen ist, wird es für die Kinder schwer, die ihnen gemäß Individualität und Einzigartigkeit weiter herauszubilden.

Kurse, die dazu anregen, sich individuell einer Beschäftigung nach eigener Wahl zuzuwenden, sind, wie Beobachtungen in der Praxis zeigen, meist nicht vorgesehen.

Das Kriterium „Erfahrung von Mitbestimmung“ kann schon wegen der festgelegten Struktur des geschlossenen Hortes mit seinem durchgeplanten Tagesablauf, dem damit verbundenen geringen Spielraum für Mitbestimmung und der zugrunde liegenden Einstellung nur wenig Entsprechung finden. Der Verfasserin dieser Arbeit ist kein geschlossener Hort bekannt, in dem es eine Kindervertretung gibt. Inwiefern jede Gruppenerzieherin in ihrer Gruppe die Kinder mitbestimmen lässt, hängt sicherlich von deren fachlicher Qualifikation und persönlichen Haltung den Kindern gegenüber ab.

4.1.2. Anhand der Kriterien nach Böhnisch

Bei der Analyse der geschlossenen Hortstruktur anhand der Kriterien nach Böhnisch werden diese in der Reihenfolge des Gliederungspunktes 2.3.2. bearbeitet. Dabei wird es wieder zu Querverbindungen und Wiederholungen zwischen einigen Kriterien in bezug auf dafür relevante Handlungen und Gegebenheiten kommen.

Beim Kriterium „Raum für kindliches Eigenleben und Kinderkultur“ liegt der Fokus bei der Operationalisierung auf jenen Bedingungen der Hortstruktur, die einen Ausgleich zwischen Schülersein und Kind sein ermöglichen und damit den rationalisierten Schulanforderungen eine Kinderkultur gegenüberstellen. Kinderkultur und kindliches Eigenleben können sich aber nur entwickeln, wenn Kinder ihr Leben im Hort selbst gestalten, ihren Zeitplan nach der Schule selbst bestimmen und bei allen sie betreffenden Angelegenheiten an der Entscheidungsfindung beteiligt werden. Partizipation hat aber in der geschlossenen Arbeit aufgrund des geringen Spielraums bei den Rahmenbedingungen wie Tagesablauf und Gruppenaufbau und aufgrund der Erziehungsphilosophie dieser Struktur kaum eine Grundlage. Auch die für eine Kinderkultur notwendige Bedingung, dass nicht wie in der Schule eine erwachsene Person ständig anwesend ist und die Handlungen der Kinder lenkt und bewertet, kann der geschlossene Hort nicht bieten.

In der Praxis kann jedoch beobachtet werden, dass die einzelnen Gruppen durchaus eigenständige Kulturen, die sie von anderen Gruppen unterscheiden, entwickeln können. Bleibt die Frage, ob diese Gruppenkultur durch die Kinder geprägt wird oder durch den individuellen Stil der Erzieherin und somit wirklich Kinderkultur verkörpert?

Mit dem eben bearbeiteten Kriterium steht das nun folgende „Mitspracherecht für Kinder bei Normen und Regeln“ in einem engen Zusammenhang. Für eine Kinderkultur sind auch von Kindern geschaffene Normen und Regeln notwendig. Dass Kinder eigenverantwortlich auf Kinderkonferenzen oder im Kinderrat ihre Hausordnung und damit ihre Regeln des Zusammenlebens festlegen, löst bei Erzieherinnen im geschlossenen Hort, wie aus Gesprächen mit diesen bekannt ist, zumeist Ängste und Befürchtungen aus, weil sie Kindern nicht die Kompetenz und das Verantwortungsbewusstsein, die dafür notwendig sind, zutrauen. Der Verfasserin dieser Arbeit ist kein geschlossener Hort bekannt, in dem Kinder die Regeln ihres Zusammenlebens selbst bestimmt haben.

Für das Kriterium „Möglichkeiten des freien Spiels“ sind im Tagesablauf des geschlossenen Hortes Zeiten vorgesehen. Kinder können sich auf dem Horthof oder im Gruppenraum einem selbst gewählten Spiel widmen. Dabei passen sich die Heranwachsenden dem Zeitplan an und nehmen besonders in bezug auf den

Gruppenraum räumliche Beschränkungen und Einschränkungen bei der Auswahl von Spielpartnern hin.

Bei Spielangeboten seitens der Erzieherin und bei der Auswahl von Spielmaterialien für die Gruppe, lässt diese sich davon leiten, was sie für pädagogisch wertvoll hält. Es ist immer wieder zu beobachten, dass einige Kinder kaum eigene Spielideen haben und sich gern von der Erzieherin anleiten lassen. Diese Kinder würden eventuell ohne die Initiative seitens der Pädagogin nur gelangweilt in der Ecke sitzen.

In der Struktur des geschlossenen Hortes findet die Operationalisierung des Kriteriums „Gruppenerlebnisse“ seine Entsprechung darin, dass die Schulkinder im Rahmen ihrer festgelegten Gruppenzugehörigkeit soziales Verhalten in seiner vielfältigen Form üben und erleben können. Sie können ein Gefühl von Gruppenzusammengehörigkeit entwickeln, sich aufgehoben und angenommen fühlen und eine Rolle in der Gruppe spielen. Eine freie Wahl der Gruppe, spontane Gruppenerlebnisse oder ein Wechsel der Gruppe entsprechend der Bedürfnisse und der jeweiligen Interessen und Tätigkeiten des Kindes ist in dieser organisatorischen Form des festen Tagesablaufes und der Gruppenzugehörigkeit nur zeitlich begrenzt auf dem Horthof machbar, wenn sich dort gerade alle Kinder des Hortes befinden.

Das Kriterium „Konzentration auf das alltägliche Leben“, das einen Ausgleich zur Rationalität des Schulvormittags bringen soll, wird im Gruppenleben des geschlossenen Hortes nur teilweise umgesetzt. Die Kinder erfüllen ganz alltägliche Aufgaben wie Tisch decken, Blumen gießen, Aufräumen etc. Dieses findet in der Gruppenkonstellation und auch meistens im Gruppenraum statt, was bedingt, dass einige Tätigkeiten des Alltags wie z.B. Essenzubereitung oder Einkaufen fast unmöglich zu machen oder mit viel Stress bei 18 bis 22 Kindern verbunden sind. Freundschaften können nur im Rahmen des Hortes und der Gruppe entstehen und gepflegt werden.

Sich je nach Befindlichkeit wie auch zuhause Ruhe oder Bewegung zu gönnen, geht nur eingeschränkt entsprechend des Zeitplanes.

Die Anfertigung der Hausaufgaben hat im Ablauf des Tages für alle Kinder einen festen zeitlichen Platz, meist eine Stunde, und findet in der Gruppe statt, wie aus teilnehmender Beobachtung bekannt ist. Haben Kinder ein unterschiedliches Ar-

beitstempo, ist es ihnen nicht wie im häuslichen Alltag möglich, wenn sie fertig sind z.B. einfach nach draußen zu gehen und sich auszutoben oder zu essen und zu trinken oder sich Spielen zuzuwenden, die eventuell Geräusche verursachen. Sie sind gezwungen, sich ruhig zu verhalten und zu warten, bis alle Kinder der Gruppe fertig sind. Hierbei können Kinder aber auch lernen, Rücksicht zu nehmen und eigene Interessen zeitweilig zurückzustellen.

Sich Höhepunkte im Alltag des Hortes zu schaffen, sich Dingen außerhalb der Schule zuzuwenden und seinen Interessen nachgehen zu können, ist den Kindern im Rahmen von Tagesstruktur und Gruppe, den der geschlossene Hort vorgibt, möglich.

Für Kinder, die in ihrem Familienalltag kaum eine Struktur mit regelmäßigen Mahlzeiten und Schlafenszeiten sowie Familienritualen erleben, kann die geschlossene Arbeitsweise mit ihrem verlässlichen Tagesablauf jedoch eine für die Persönlichkeitsentwicklung stabilisierend und vertrauensbildende Wirkung haben.

Ebenfalls im Kontrast zum Schulalltag soll das Kriterium „Gelegenheit zu Spontanität, Sinnlichkeit und Bedürfnisbefriedigung“ im Hort realisiert werden. Im geschlossenen Hort setzt sich der strenge Tagesablauf aus der Schule nahtlos fort. Der Zeitplan und die Gruppenkonstellation machen es den Hortkindern schwer, spontan zu sein. Ein Gruppenraum, der am Vormittag vielleicht sogar der Klassenraum ist, wie bei der noch vielerorts üblichen Doppelnutzung von Klassen- als Horträume, gibt wenig Anregungen und Anlass zu Spontanität.

Auch ein geschlossener Hort verfügt über einen Spielplatz auf dem Kinder im Sand buddeln, klettern, Wind und Wetter ausgesetzt sind und somit ihren Körper spüren können. Aber dies alles nur zu den Zeiten, die der Tagesablauf vorsieht. Themenräume, in denen ganz sinnlich mit verschiedenen Materialien wie Holz, Ton, Pappe etc. handwerklich umgegangen wird, sucht man in der geschlossenen Struktur vergebens.

Bedürfnisse in bezug auf Sauberkeit, Essen und Trinken, Geselligkeit, Zuwendung, Kommunikation usw. werden bei der geschlossenen Arbeitsweise befriedigt, wenn auch unter den schon mehrfach erwähnten Rahmenbedingungen und nicht nach der jeweiligen Befindlichkeit des Kindes. Dem Bedürfnis nach Ruhe und Alleinsein lässt sich beim Fehlen von Rückzugsräumen sicherlich nur sehr schwer nachkommen.

Das Kriterium „Rückzugsräume für Jungen und Mädchen“ berücksichtigt besonders die speziellen Bedingungen, die die Kids, die den Anfang der Pubertät durchleben, benötigen, um sich gut zu entwickeln. Dazu wurde das Vorhandensein von extra Räumen für Jungen und Mädchen, wo die Geschlechter unter sich sein können, als unabdingbar erachtet. Diese Räume sind in der hier relevanten Struktur nicht vorgesehen.

Das Bild vom Kind und die Rolle der Erzieherin, die der geschlossenen Arbeitsweise zugrunde liegen, machen es kaum möglich, das Kriterium „Balance zwischen Nähe und Distanz zu Erwachsenen“ zu erfüllen. Da die Erzieherin die Verantwortung für ihre Gruppe trägt, erachtet sie es, wie aus Gesprächen zu erfahren war, als notwendig, immer anwesend zu sein.

Da sich auch die Kids in die Rahmenbedingungen des geschlossenen Horts einfügen müssen, bleibt die Umsetzung des Kriteriums „Räume und Angebote für Kids“ dem pädagogischen Geschick der jeweiligen Gruppenerzieherin überlassen. Selbst Angebote für andere Kinder zu organisieren, mehr Verantwortung zu übernehmen und mehr Freiheiten zu haben, stößt hier an die Grenzen der Struktur in Form von Tagesablauf und Gruppenzugehörigkeit, ebenso die Entscheidung, auch einmal mit jüngeren Kindern zu spielen.

Dem Hort in dieser Struktur als in sich geschlossenem System ist die Idee der sozialräumlichen Arbeit nicht immanent. Auch wenn gelegentlich Ausflüge stattfinden oder ins Kino, Museum oder Theater gegangen wird, geschieht dies nicht vordergründig unter sozialräumlichem Aspekt mit all seinen Facetten und Möglichkeiten.

Das Kriterium „Öffnung in die sozialräumliche Umwelt“ kann so auch nur partiell bedient werden, weil sich der geschlossene Hort nicht als Bestandteil des sozialen Umfeldes sieht und die damit verbundene Grundeinstellung sich nicht in den Bedingungen und Angeboten für die Kinder wiederfinden kann.

4.1.3. Bewertung des geschlossenen Horts

Bei der Analyse der Entwicklungsbedingungen, die der geschlossenen Hort für eine gelingende Sozialisation von Grundschulkindern bieten kann, wird deutlich, dass elementare Bedürfnisse von Kindern wie Nahrungsaufnahme, soziale Kon-

takte, Kommunikation, Bewegung, Spiel, Vorhandensein einer Bezugsperson oder die Möglichkeit von Gruppenerlebnissen befriedigt werden können. Auch wenn dies unter den Einschränkungen, verursacht durch die Rahmenbedingungen des festgelegten Tagesablaufs, der Gruppenzugehörigkeit mit verantwortlicher Erzieherin und des Aufenthalts in Gruppenräumen, erfolgt, wird das Kind diesbezüglich versorgt. Dass das Schulkind gezwungen ist, zeitweilig seine Bedürfnisse zu unterdrücken, sie zurückzustellen oder den jeweiligen Erfordernissen anzupassen, ist im Freizeitbereich, in dem der Hort angesiedelt ist, für die gesunde Entwicklung der Persönlichkeit als nicht besonders förderlich anzusehen. Besonders bedenklich ist der Fakt, dass die Kinder unter diesen strukturellen Bedingungen keine Rückzugsräume haben, in denen sie Ruhe und Alleinsein erleben können.

Der Schutz und die Sicherheit, die das Aufgehoben sein in einer Gruppe bietet, kann für das Schulkind ein Gefühl der Geborgenheit und der Zugehörigkeit bedeuten. Durch das engere Beziehungsgefüge innerhalb der Gruppe festigen sich soziale Rollen. Es besteht aber auf Grund der immer gleichen Gruppenkonstellation auch die Gefahr, dass ein Kind eine soziale Rolle, die in der Klasse entstanden ist, wie etwa der Sündenbock oder das immer hilfsbereite Mädchen, auch im Hort wieder einnehmen muss und sich diese verfestigt.

Von der jeweiligen pädagogischen Praxis, dem Stil und der Qualifikation der Erzieherinnen ist es abhängig, inwiefern Kinder in dieser Struktur Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Entscheidungsfreiheit und Eigeninitiative erleben können. Durch die Rahmenbedingungen und durch konzeptionelle Festlegungen, wie z.B. keinen Kinderrat ins Leben zu rufen, findet dieses hauptsächlich auf Gruppenbasis statt.

Das Ausleben von Phantasie und Werksinn sowie das Ausprobieren von Wissen und Fähigkeiten erfolgt entsprechend der Möglichkeiten, die der Gruppenraum mit seinen Bedingungen bieten kann.

Der Wunsch der Schulkinder auch einmal unbeobachtet und unter sich zu sein, wird mit zunehmendem Alter immer stärker und ist bei den Kids besonders ausgeprägt. Die Präsenz der Erzieherinnen in allen Abschnitten des Tagesablaufes mag von Kindern mit einem großen Schutzbedürfnis begrüßt werden. Für die älteren Hortkinder kann sie aber auch unangenehm und lästig empfunden werden.

Die Fortführung des strikten Zeitplanes und die noch oft praktizierten Doppelnutzung der Räume am Nachmittag im Hort erschweren einen Ausgleich zum Schulalltag.

In der Gruppe können die Kinder eine Strategie zur Anfertigung der Hausaufgaben erlernen. Sie erleben die Sicherheit, wenn es notwendig wird, Hilfe einzufordern.

Das dieser geschlossenen Arbeitsweise zugrunde liegende Bild vom Kind und die Rolle der Erzieherin sind für einige Kinder hilfreich und deren Eltern sehen sie als geeignet für die pädagogische Betreuung ihrer Kinder an. Besonders, wenn zuhause die Erziehung von ähnlichen Grundsätzen bestimmt ist. Kinder, die eine mehr von Individualität und Autonomie geprägte Erziehung erfahren haben oder bereits eine offene Kita besucht haben, könnten den geschlossenen Hort als zu reglementiert und beschränkend erleben.

In der derzeitigen gesellschaftlichen Entwicklung mit der Tendenz zur Individualisierung mit all ihren Risiken und Unwägbarkeiten kann die geschlossene Struktur das Bedürfnis nach Sicherheit, Verlässlichkeit, Berechenbarkeit und Zugehörigkeit befriedigen. Die nur eingeschränkte Förderung der Entwicklung der Ich-Identität der Kinder kann als sozialisationstheoretisch problematisch betrachtet werden.

4.2. Analyse des offenen Hortes

Für die Analyse des offenen Hortes ist es gelungen, ein Konzept einer Einrichtung mit heranzuziehen, die 2006 begann, offen zu arbeiten. In dieser Anfangsphase des Sammelns von ersten Erfahrungen entstand auch das Konzept, das sich zurzeit in einer umfangreichen Überarbeitung befindet und das bei der Analyse zur Verdeutlichung als Beispiel dienen soll. Es kann im Anhang eingesehen werden.

Die Analyse erfolgt wie schon beim geschlossenen Hort im Abschnitt 4.2.1. anhand der Kriterien nach Erikson und im Abschnitt 4.2.2. anhand der Kriterien nach Böhnisch. Im Unterpunkt 4.2.3. kommt es für diese Hortform zu einer ersten Bewertung hinsichtlich der Bedingungen für eine gelingende Entwicklung von Grundschulkindern.

Zur Erinnerung hier noch einmal die wesentlichen Merkmale der offenen Arbeitsweise: Veränderliche Gruppenbildung durch die Kinder selbst; Gruppenräume werden durch Funktionsräume ersetzt; Kinder sind Akteure ihrer eigenen Entwicklung; Prinzipien der Bedürfnisorientierung, der Selbstorganisation und der Entscheidungsfreiheit sowie der Offenheit nach innen und außen bestimmen die Arbeitsweise; Partizipation von Eltern und Kindern; die Erzieherin sieht sich als Partnerin, Begleiterin und Beobachterin.

4.2.1. Anhand der Kriterien nach Erikson

Die Kriterien werden wie auch schon im vorherigen Kapitel in der Reihenfolge herangezogen, wie sie auch im entsprechenden Abschnitt 2.3.1. erscheinen.

Ein Prinzip der offenen Arbeit ist die Bedürfnisorientierung, ebenso wie die Selbstorganisation und die Entscheidungsfreiheit. So wird auch das Kriterium „Verlässliche Befriedigung von Grundbedürfnissen“ von den Kindern in eigener Regie realisiert. Durch die Konzeption (siehe Anhang) ziehen sich die oben genannten Prinzipien wie ein roter Faden und tauchen auch im Bezug auf die Befriedigung von Grundbedürfnissen wie Nahrungsaufnahme, Ruhe, Bewegung immer wieder auf. Für das Essen und Trinken steht in diesem Beispiel ein Kinderbistro zur Verfügung. Durch den selbst organisierten Tagesablauf können die Kinder je nach Bedürfnis ihre Bedürfnisbefriedigung in eigener Regie organisieren sowie ihre Kommunikationspartner und ihre Bezugsperson für sich auswählen. Dadurch, dass in der offenen Arbeit statt Gruppenräume verschiedene Funktionsräume eingerichtet sind, existieren hier auch solche, die entsprechend der Bedürfnisse der Kinder Gelegenheit zur Ruhe, Bewegung oder zu anderen Aktivitäten bieten. Aus der Konzeption (siehe Anhang) geht hervor, dass die Erzieherinnen Wert darauf legen, dass die Heranwachsenden lernen, auf ihre Bedürfnisse zu hören. Die Grundschulkinder können hier entscheiden wann, wo, wie, mit wem sie ihren Bedürfnissen nachgehen.

Schulkinder benötigen für eine gelingende Entwicklung die Umsetzung des folgenden Kriteriums nach Erikson „Ausgewogenheit zwischen Spiel und Pflichterfüllung“. Im offenen Hort ist es für diese möglich, Eigenverantwortung beim Ausleben ihres Spielbedürfnisses und bei der Erfüllung ihrer Pflichten im Hortalltag zu entwickeln. Dafür schaffen die Grundhaltung der Erzieherin dem Kind gegenüber und die Sicht auf ihre eigene Rolle die Rahmenbedingungen. Wie auch aus der Konzeption (siehe Anhang) ersichtlich, haben sich die Pädagoginnen zum Prinzip gemacht, den Kindern selbst bestimmtes Spiel frei von Führung zu ermöglichen. So geben sie ihnen auch den Raum, ihre Grenzen auszutesten.

Die Erledigung der Hausaufgaben als eine Pflicht von Schulkindern geschieht in eigener Verantwortung. Sie entscheiden wann, in welcher Zeit, in welcher Reihenfolge, in welchem Umfang und welcher Qualität sie dieses bewerkstelligen. Die Erzieherin begleitet und unterstützt, wenn das Kind dies einfordert (siehe Anhang).

Da in der offenen Arbeit vom Kind als Akteur seiner eigenen Entwicklung ausgegangen wird, überlassen es die Erzieherinnen auch den Heranwachsenden selbst, die Erfüllung ihrer Pflichten im Hortalltag zu organisieren und greifen nur im Ausnahmefall ein. So sorgt das Kind auch dafür, dass ein ihm gemäßer Ausgleich zwischen Spiel und Pflicht stattfinden kann.

Die Pädagoginnen erfüllt hierbei die Aufgabe, in Beobachtungen die Bedürfnisse der Kinder kennenzulernen und unter deren Mitbestimmung für dementsprechende Rahmenbedingungen in der Einrichtung zu sorgen (siehe Anhang).

In dem das Kind eigenverantwortlich handelt, erlebt es sein Tun als eigene Leistung und bekommt so ein Gefühl von Selbstwirksamkeit und damit seines eigenen Selbst. In diesem Prinzip der offenen Arbeit verwirklicht sich das Kriterium „Stärkung des Selbstgefühls“. Das Kind als Akteur erledigt viele Aufgaben im Hortalltag, die von ihm selbst und anderen wichtig genommen werden und für die es Anerkennung bekommt. So besteht durch die offene Struktur die Möglichkeit, jüngeren Kindern zu helfen, Spielleiter zu sein, für die Ordnung in einem Raum verantwortlich zu sein, sich Angebote zu überlegen, sich über die neue Ausgestaltung eines Funktionsraumes Gedanken zu machen usw. Dabei kann der Heranwachsende je nach seinen Interessen und besonderen Begabungen entscheiden, welcher Aufgabe er sich zuwenden möchte. In diesem Prozess erlebt das Kind innere und äußere Konflikte. Im offenen Hort wird ihm die Gelegenheit dazu gegeben, diese in eigener Regie zu bewältigen und eine Konfliktstrategie für sich zu finden. Aus dem Verständnis ihrer Rolle heraus nimmt sich hier die Erzieherin zurück und gesteht dem Kind auch hierbei verantwortliches Handeln zu (siehe Konzept im Anhang). Da Kinder sehr unterschiedlich sind, ein Kind ist zurückhaltend, das andere steht gern im Vordergrund, besteht die Gefahr, dass einige Kinder in den Hintergrund gedrängt werden und so eventuell unbemerkt zu Außenseitern werden. Hier ist das geschulte Auge der Erzieherin gefordert, solche Tendenzen im Verhalten eines Kindes zu erkennen und dem entgegenzuwirken.

Das Kriterium „Erwerben und Erproben neuer Fähigkeiten und neuen Wissens“ ist wichtig für das Ausleben des Werksinns, der Kinder in diesem Alter auszeichnet. In der vorliegenden Konzeption wollen die Pädagogen mit Werkstattangebot und Konstruktionsangebot Raum und Zeit für die Ideen und die Kreativität der Kinder geben, um individuelle Interessen und Begabungen zu fördern (siehe Anhang).

Die in der Struktur vorgesehenen Funktionsräume geben den Kindern Anregungen zum Experimentieren und Ausprobieren. Wobei die Erzieherin als aufmerksame Beobachterin der Interessen der Hortkinder die Aufgabe für sich in Anspruch nimmt, die dafür notwendigen Materialien bereitzustellen.

Die Prinzipien der Entscheidungsfreiheit und der Selbstorganisation in der offenen Arbeit bedingen es, dass das Kriterium „Raum für Initiative und eigene Entscheidungen“ mit Leben erfüllt wird.

Bei der Operationalisierung wurden zwei wesentliche Bedingungen herauskristallisiert, die dies möglich machen. Einmal die freie Gestaltung des Tagesablaufes im Hort sowie das Bild, das die Erzieherin vom Kind hat und das ihre Einstellung und damit ihr Handeln beeinflusst.

Der selbst zu gestaltende Tagesablauf macht es notwendig, dass Kinder Entscheidungen fällen und Initiative ergreifen.

Das der Philosophie der offenen Arbeit innewohnende Bild vom Kind gesteht diesem die Fähigkeit zu, selbst Initiative für die eigenen Angelegenheiten zu entwickeln und individuelle Entscheidungen zu treffen und seinen eigenen Weg dabei zu gehen. Trotzdem kann es aus den unterschiedlichsten Gründen Kinder geben, die es nicht gewohnt sind, für sich zu entscheiden und damit überfordert sind, selbst die Initiative zu ergreifen. In der offenen Arbeitsweise ist deshalb ganz besonders die qualifizierte Erzieherin gefordert, um hier unterstützend zur Seite zu stehen.

Der offene Hort lebt also mit und durch die Initiative und die Entscheidungen der Kinder (siehe auch Konzept im Anhang). Diese sind somit gewollt und werden gefördert.

Das folgende Kriterium „Eingehen von sozialen Beziehungen“ wird im offenen Hort ebenfalls nach dem Prinzip der Entscheidungsfreiheit umgesetzt. Als Ausgleich zum Klassenverband in der Schule, gibt es in der offenen Arbeit keine festgelegten Gruppen. Die Kinder entscheiden mit wem und wie lange sie beim Spielen, Hausaufgaben machen oder bei der Erfüllung von Aufgaben eine soziale Beziehung eingehen wollen. Sie haben, ermöglicht durch die offene Struktur, die Gelegenheit, sich im Eingehen von sozialen Beziehungen auszuprobieren und dabei Erfahrungen zu sammeln. Ebenso können sie wählen, mit welcher Erzieherin sie in Beziehung treten wollen, wem sie dabei ihr Vertrauen entgegen bringen.

Zur offenen Arbeit gehört auch die Offenheit nach außen. So dass im offenen Hort durch vielfältige Außenkontakte auch hier soziale Beziehungen eingegangen werden können und somit der diesbezügliche Erfahrungsbereich erweitert wird.

Aus der Konzeption im Anhang ist noch keine Offenheit nach außen zu erkennen, was dem Umstand geschuldet ist, wie aus einem Gespräch zu erfahren war, dass sich bei der Erarbeitung des Konzeptes dieser Hort in der Anfangsphase der offenen Arbeit befand und der Schwerpunkt auf der Schaffung von Offenheit im Inneren der Einrichtung lag.

Im offenen Hort hat das Schulkind viele Möglichkeiten, soziale Rollen einzunehmen wie z.B. die des Jungen oder Mädchen, des Helfers, des Bistrobetreibers, des Spielleiters. Bei der Analyse der offenen Struktur hinsichtlich des Kriteriums „Festigung der sozialen Rolle“ soll der beispielhaften Heranziehung der Schülerrolle und der Rolle des Freundes aus der Operationalisierung gefolgt werden.

Entsprechend der Prinzipien der offenen Arbeit wird hier auch Wert darauf gelegt, dass jedes Kind seine Rolle als Schüler in der ihm gemäßen Art und Weise festigen kann. Bei der Anfertigung der Hausaufgaben kann es seine eigene Arbeitsweise entwickeln, kann Unterstützung bei Kindern oder Erzieherinnen einfordern oder nicht, sowie sich vorhandener Hilfsmittel bedienen. Durch die Zurückhaltung der Erzieherin kann das Schulkind die erbrachte Leistung als die eigene betrachten und kann in der Ausübung seiner Schülerrolle immer selbstbewusster und sicherer werden.

Gleiches gilt für die Ausübung der Rolle als Freund oder Freundin. Die offene Struktur bietet viele Möglichkeiten beim Spielen, bei der Erfüllung von Aufgaben, beim Handwerkeln usw. mit anderen Kindern in Kontakt zu treten und Erfahrungen beim Schließen und Leben von Freundschaften zu sammeln. Sich also sicher zu werden, ein Freund sein zu können und Freunde haben zu können, aber auch die Möglichkeit hat, sich abzugrenzen und sich zu entziehen. Dass das Kind dabei freie Wahl und Entscheidungsfreiheit zugestanden wird, ist in diesem Prozess als besonders wertvoll für deren Sozialisation anzusehen.

Kindern mit Kontakt Schwierigkeiten kann hierbei durchaus die Sicherheit der Gruppenzugehörigkeit fehlen, um den Mut zu fassen, auf andere Kinder zuzugehen. Die Erzieherin kann hier mit pädagogischem Geschick und Feinfühligkeit auf so eine Situation reagieren.

Im nächsten Kriterium „Umgang mit dem jeweils anderen Geschlecht“ wurde bei der Operationalisierung der Schwerpunkt auf das Vorhandensein von Rückzugsräumen für das ältere Grundschulkind und auf die Möglichkeit Projekte, Aufgaben und Spiele gemeinsam von Jungen und Mädchen durchführen zu können, gelegt. Im Beispielkonzept (siehe Anhang) ist der Geschlechterrolle ein Abschnitt gewidmet, woran zu erkennen ist, dass diesem Bereich der pädagogischen Arbeit Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dazu gehört im offenen Hort das Vorhandensein von entsprechenden Funktionsräumen für die älteren Kinder, worin sie ungestört, entsprechend der Rolle der Erzieherin und der im Konzept selbst auferlegten Zurückhaltung durch die Pädagogen, miteinander umgehen können. Durch die Selbstorganisation und die Entscheidungsfreiheit haben alle Hortkinder die Möglichkeit in der von ihnen gewünschten Konstellation, Projekte, Spiele usw. anzugehen, in denen sie Erfahrungen im Umhang mit dem anderen Geschlecht und der eigenen Geschlechterrolle sammeln können.

Auch wenn aus dem vorliegenden Konzept noch nicht ersichtlich, gehört es zur Philosophie der offenen Arbeit, dass die Möglichkeiten außerhalb der Einrichtung für die Kinder nutzbar gemacht werden und somit z.B. im benachbarten Jugendclub weitere Erfahrungen mit dem anderen Geschlecht gemacht werden können.

Wie schon im vorherigen Kriterium ist die Offenheit nach außen, die der offenen Arbeitsweise immanent ist, auch beim folgenden Kriterium „Orientierungsmöglichkeiten“ ein Gradmesser dafür, in wie fern die Kinder über den „Tellerrand“ ihres Hortes hinaus Erfahrungen sammeln können. Zur offenen Arbeit gehört es, alle Gegebenheiten des Umfeldes mit einzubeziehen und so den Kindern die Orientierung in verschiedene Berufsrichtungen, die Erfahrung von Toleranz, Akzeptanz und Integration zu ermöglichen, um somit ihren Horizont zu erweitern.

Im Beispielkonzept und damit in ihrer Arbeit haben die Erzieherinnen dem Geben von Orientierung, dem Üben von Akzeptanz, Toleranz und dem Erleben von Integration Platz eingeräumt.

In der offenen Arbeit haben sich die dort tätigen Pädagogen das Vertrauen in die Fähigkeit von Kindern, ihren individuellen Weg der Entwicklung gehen zu können, auf die Fahnen geschrieben. Weshalb die Verwirklichung des Kriteriums „Erleben der Ich-Identität“ auch deren ureigenstes Anliegen ist. Entscheidungsfreiheit, Eigenverantwortung, Selbstorganisation sind Prinzipien dieser Struktur und machen

es möglich, dass jedes Kind im Hort seinen individuellen Platz finden und mit seiner eigenen Identität füllen kann. Auch im Bild vom Kind in der vorliegenden Konzeption (siehe Anhang) wird der Förderung von Individualität, besonderen Begabungen und Talenten, also der Originalität der Kinder, besondere Beachtung geschenkt. Daraus ist zu schließen, dass hier die Bedingungen so gestaltet sind, dass dem Kind Raum und Zeit dafür gegeben wird, sich in seiner Ich-Identität zu erleben und diese weiter zu entwickeln.

Die Umsetzung des Kriteriums „Erfahrung von Mitbestimmung“ ist ein wichtiges Mittel, um die Prinzipien der offenen Arbeit mit Leben erfüllen zu können. So haben die Erzieherinnen in der Beispielkonzeption das demokratische Mitspracherecht der Kinder zum Bestandteil des Hortlebens erhoben. In Kinderkonferenzen können die Kinder dort erfahren, dass ihre Meinung gefragt ist und wichtig genommen wird, dass sie ihre Angelegenheiten selbst bestimmen dürfen und sich gleichzeitig in Demokratie üben (siehe Anhang).

4.2.2. Anhand der Kriterien nach Böhnisch

In der nun folgenden Analyse der offenen Hortstruktur werden die Kriterien nach Böhnisch in der Reihenfolge herangezogen, in der sie im Abschnitt 2.3.2. angeführt sind. Auch hierbei wird das Konzept eines offenen Hortes (siehe Anhang) beispielhaft verwendet.

Nach Böhnisch sollen sozialpädagogische Angebote für Schulkinder einen Ausgleich zur Rationalität der Schule bieten. Deshalb beinhaltet die Realisierung des Kriteriums „Raum für kindliches Eigenleben und Kinderkultur“, dass das Hortkind durch Partizipation und Selbstorganisation sein Leben in der Einrichtung nach seinen Interessen und Bedürfnissen gestaltet. Dieses entspricht den Prinzipien der offenen Arbeitsweise im Hort, in dem die Kinder ein Entscheidungsrecht für ihre Belange haben. Sie werden bei der Auswahl von Spielmaterialien und bei der Gestaltung der Räume beteiligt und sagen auf Kinderkonferenzen ihre Meinung. Sie organisieren sich ihren Tagesablauf im Hort selbst, spielen mit wem und was sie wollen. So wird den Kindern Raum für ihr kindliches Eigenleben gegeben und die Entwicklung einer Kinderkultur ermöglicht, die ihnen entspricht.

Erzieherinnen üben Zurückhaltung in ihrer Präsenz und im Eingreifen (siehe Konzeption im Anhang).

Die Anforderungen aus dem Kriteriums „Mitspracherecht für Kinder bei Normen und Regeln“ haben die Erzieherinnen des offenen Hortes in ihrer Konzeption zu einer pädagogischen Maxime gemacht. Ein demokratisches Zusammenleben sowie die dafür notwendige Aufstellung von Regeln und Normen durch die Kinder und auch die Kontrolle der Einhaltung durch die Hortkinder selbst finden sich in ihrem Konzept wieder (siehe Anhang). Hier wird das Prinzip der Eigenverantwortung in der offenen Arbeit durch die Kinder mit Leben erfüllt und bedingt durch die Grundhaltung der Erzieherinnen auch zugelassen.

Wenn man im Beispielkonzept nachliest (siehe Anhang), was dort zum Spiel der Kinder steht, sind in diesem Fall die Bedingungen für die Erfüllung des Kriteriums „Möglichkeiten des freien Spiels“ schon gegeben. Die Erzieherinnen haben sich vorgenommen, ihre Kinder selbst bestimmt und selbst initiiert spielen zu lassen, ihnen die dazu nötige Zeit und Ruhe einzuräumen, Freiraum für Selbstentscheidung zu lassen, sich jeder Führung zu enthalten und das Spiel in seiner Prozesshaftigkeit zu erkennen. Dabei wollen sie aufmerksame Beobachter der Interessen und Bedürfnisse der Kinder sein, um ihnen anregendes Material zur Verfügung stellen zu können. Damit sind die Bedingungen geschaffen, dass Kinder sich durch das freie Spiel weiterentwickeln können.

Die Struktur des offenen Hortes erlaubt Bedingungen für Kinder, die die Erfüllung des Kriteriums „Gruppenerlebnisse“ möglich machen.

Das Hortkind entscheidet, mit wem es etwas tut. Sie schließen sich freiwillig entsprechend ihrer Interessen für kurze oder längere Zeit zu spontanen Gruppen zusammen, können diese wechseln, wenn sie es für sich als richtig erachten. Dabei entscheiden sie eigenverantwortlich, kommunizieren, bewältigen Konflikte, um in der Gruppe ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Diese Form der Gruppenerlebnisse bietet viel Potential für die Entwicklung der Kinder.

Wenn man sich den Ablauf des Nachmittages in einem offenen Hort vorstellt, läuft dieser ähnlich ab, wie für Kinder, die nach der Schule nach Hause gehen. Sie überlegen für sich, wie sie sich die Zeit am besten einteilen, wie sie anstehende Aufgaben darin integrieren, setzen Prioritäten dabei, stimmen sich untereinander ab. Sie erleben also ganz normalen Alltag. Damit sind die Möglichkeiten für die

Erfüllung des Kriteriums „Konzentration auf das alltägliche Leben“ gegeben. Die Kinder organisieren sich ihr Hortleben mit allen anstehenden Aufgaben selbst und tragen dabei auch Verantwortung, dass nichts vernachlässigt wird, weder Pflichterfüllung noch Spiel, Ruhe, Bewegung. Gerade so wie sie es im Leben außerhalb der Einrichtung auch tun würden.

Beim Verzicht auf einen festgelegten Tagesablauf und durch die Entscheidungsfreiheit der Kinder können diese, wenn sie den ersten Schnee fallen sehen, spontan nach draußen gehen und spüren, wie die Eiskristalle auf ihrer Haut schmelzen. Wenn der Herbstwind Blätter durch die Luft wirbelt, können sie ihnen in diesem Augenblick hinterherjagen oder, wenn die Sommerhitze unerträglich wird, sich draußen mit Wasser bespritzen. Sie können also spontan und sinnlich sein, wenn sie dazu das Bedürfnis verspüren. Dazu bietet der offene Hort die Bedingungen und somit auch die Erfüllung des Kriteriums „Gelegenheit zu Spontanität, Sinnlichkeit und Bedürfnisbefriedigung“. Es gibt Funktionsräume, in denen sie die unterschiedlichsten Bedürfnisse ausleben können. So findet das Grundschulkind einen Ausgleich zum rationalisierten Schulvormittag.

Die Erzieherinnen haben in der Beispielkonzeption (siehe Anhang) die Schaffung von geschlechtsspezifischen Bedingungen zu einem Qualitätsmerkmal ihrer Arbeit gemacht und können so dem Kriterium „Rückzugsräume für Jungen und Mädchen“ gerecht werden. Das Vorhandensein von Funktionsräumen in der offenen Arbeit lässt es zu, dass spezielle Räume nur für Jungen oder nur für Mädchen geschaffen werden können.

In der offenen Arbeit sehen sich die Erzieherinnen in ihrer Rolle so, dass sie Zurückhaltung gegenüber den Kindern üben wollen, deren Entscheidungen akzeptieren und damit eine Balance zwischen Nähe und Distanz zu den Kindern halten. In dieser Richtung haben es auch die Pädagoginnen in ihrem Konzept (siehe Anhang) formuliert. So haben die Hortkinder entsprechend des Kriteriums „Balance zwischen Nähe und Distanz zu Erwachsenen“ und der ihnen zugestandenen Entscheidungsfreiheit selbst die Möglichkeit zu bestimmen, ob sie eine Erzieherin in ihrer Nähe haben wollen oder nicht. Sie können sich so eine ihnen gemäße Balance schaffen.

Das Kriterium „Räume und Angebote für Kids“ berücksichtigt besonders die Bedürfnisse des älteren Schulkinds. Die Bedürfnisorientierung ist ein Prinzip der offenen Arbeit. Also werden die Erzieherinnen im offenen Hort auch die besonderen Bedürfnisse der Kids im Auge haben, wenn es um Raumgestaltung, Verantwortungsübernahme und spezielle Angebote für diese geht. Ein weiteres Prinzip ist die Selbstorganisation. Die Kids haben das Recht, die Befriedigung ihrer Bedürfnisse selbst zu organisieren und dafür z.B. Mitbestimmungsgremien wie die Kinderkonferenz für sich zu nutzen.

Ein Merkmal der offenen Arbeit ist nicht nur die innere Öffnung sondern auch die Offenheit nach außen. Impulse und Anregungen aus dem sozialen Umfeld aktivieren und befördern das Leben in der Einrichtung. Ebenso wird der Sozialraum mit seinen vielfältigen Möglichkeiten zum Aktionsfeld für die Kinder und damit zum Bestandteil des offenen Hortes. So bietet die offene Struktur die Bedingungen, die das Kriterium „Öffnung in die sozialräumliche Umwelt“ erfüllen können.

4.2.3. Bewertung des offenen Hortes

Wie aus den vorangegangenen Gliederungsabschnitten hervorgeht, bietet der offene Hort Möglichkeiten, die der Umsetzung der nach Erikson und Böhnisch erarbeiteten Kriterien für eine gelingende Entwicklung von Grundschulkindern breiten Raum eröffnen.

Ausgehend von der der offenen Arbeit zugrunde liegenden Philosophie mit ihren Prinzipien, ihrem Bild vom Kind und der Rolle der Erzieherin dabei, kann der offene Hort als eine aus sozialisationstheoretischer Sicht hilfreiche Struktur angesehen werden. In ihm geht es um mehr als um Funktionieren, bloße Versorgung und Betreuung, welches größere Anforderungen an die fachliche Qualifikation der Erzieherinnen stellt und auch eine Herausforderung für die Kinder bedeutet, in dem sie Potentiale beinhaltet, deren Nutzung einen großen Wert für die Entwicklung der Heranwachsenden haben könnten.

Entscheidungsfreiheit, Bedürfnisorientierung und Selbstorganisation bedeuten nicht nur mehr Freiheiten sondern sind gleichzeitig auch Aufgaben und Anforderungen, denen sich das Hortkind stellen muss, bei denen es in vielfältiger Weise lernt, seine Fähigkeiten und seine Individualität zu erkennen, um diese entfalten zu können. In der Verantwortung der Erzieherinnen liegt es, auch die stillen und zurückhaltenden Kinder mit eventuellen Kontakt Schwierigkeiten im Auge zu behal-

ten, damit diese nicht in der quirligen Masse untergehen, auch zu ihrem Recht kommen und nicht unbemerkt zu Außenseitern werden.

Dadurch dass das Schulkind im Hort den Nachmittag nach seinen Bedürfnissen strukturieren kann, dabei Aufgaben erfüllt und spielt, lernt es eigenverantwortlich und selbstbestimmt zu handeln, welches für seine Entwicklung wichtig ist.

Durch das Vorhandensein von Funktionsräumen erhalten die Kinder viele Anregungen, etwas zu erforschen, sich auszuprobieren oder ihrer Phantasie freien Lauf zu lassen. Sie können sich zurückziehen, wenn sie Ruhe brauchen oder sich Partner für ihre Unternehmungen auswählen.

Der offene Hort kann ein Ausgleich zur Rationalität der Schule sein, weil er das System der feste Zeiteinteilung und der vorbestimmten Gruppenzugehörigkeit vom Vormittag am Nachmittag durchbricht. Das gibt den Heranwachsenden die Möglichkeit, sich auch wieder kindlich und entsprechend ihrer Individualität zu betätigen. Die Kinder wählen in dieser Struktur ihre Partner für soziale Beziehungen selbst aus und haben dadurch mehr Gelegenheit ihr Sozialverhalten und ihre sozialen Rollen, wozu auch die Geschlechterrolle gehört, zu trainieren.

Als besonders positiv zu bewerten ist das den Kindern im offenen Hort ermöglichte Mitspracherecht z.B. durch die Kinderkonferenzen. Dabei können Kinder viele Impulse für die weitere Entwicklung ihrer Persönlichkeit auch in Richtung Demokratieerfahrung erhalten und Selbstwirksamkeit erleben.

Das Prinzip der Offenheit in das sozialräumliche Umfeld erweitert den Aktions- und Erfahrungsraum für die Hortkinder, kann ihnen Orientierung geben und so ihrer gelingenden Sozialisation dienlich sein.

Als ein großer Gewinn für die Kinder in offenen Einrichtungen ist sicherlich auch die Grundhaltung der Erzieherinnen ihnen gegenüber anzusehen. Sie geben durch ihr Vertrauen in die Fähigkeiten der Kinder und durch ihre Akzeptanz, Wertschätzung und Zurückhaltung den Kindern den nötigen Freiraum, ihre Ich-Identität zu entwickeln.

Die besonderen Bedürfnisse des älteren Grundschulkindes können hier in Form von Räumlichkeiten und speziellen Angeboten berücksichtigt werden.

Der Aufenthalt im offenen Hort kann Kindern wichtige Erfahrungsbereiche für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung und individuelle Entfaltung bieten und daher für diese als positiv betrachtet werden.

4.3. Bewertung des halboffenen Hortes

Die Struktur des halboffenen Hortes setzt sich, wie im Abschnitt 3.3. erläutert, aus Teilen der geschlossenen und Teilen der offenen Arbeitsweise zusammen. Aus diesem Grunde wird an dieser Stelle die Vorgehensweis aus den Abschnitten 4.1. und 4.2., anhand der Kriterien nach Erikson und Böhnisch die jeweilige Struktur zu analysieren, durchbrochen. Dies ist damit zu begründen, dass der offene und der geschlossene Hort dort schon analysiert wurden und es zu einer reinen Wiederholung von schon Erörtertem kommen würde.

Im Folgenden wird die im Anhang einzusehende Konzeption eines halboffen arbeitenden Hortes zur Veranschaulichung herangezogen und dabei der Beitrag, den diese Hortform für eine gelingende Sozialisation von Grundschulkindern haben kann, betrachtet.

Die Verfasserin dieser Arbeit hatte Gelegenheit den Tagesablauf dieses Hortes kennenzulernen sowie mit Kindern und Erziehern zu sprechen. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse fließen mit in die Bewertung ein.

Wie aus der Konzeption ersichtlich (siehe Anhang), bestehen in diesem Hort feste Gruppen der jeweils eine Erzieherin zugeordnet ist. Die Anfertigung der Hausaufgaben findet zu einer festgelegten Zeit in diesen Gruppe statt ebenso Gruppenarbeiten, wie Basteln, gemeinsame Spiele etc. Auch das Essen wird in dieser Gruppenkonstellation eingenommen. Wie in der teilnehmenden Beobachtung zu erfahren war, gibt es fixe Zeiten, in denen alle Kinder draußen spielen müssen und Zeiten, in denen die Kinder selbst entscheiden können, ob sie sich im Freien oder im Hortgebäude beschäftigen wollen, wobei sie die Gelegenheit haben, mit Kindern anderer Gruppen zusammen zu sein. Die Kursangebote finden gruppenübergreifend statt sowie die meisten Clubnachmittage. Es gibt Gruppenräume, die zum Teil auch Klassenräume sind und reine Funktionsräume (siehe Konzeption im Anhang).

Gruppensprecher wurden gewählt. Jedoch hat im vergangenen Schuljahr, wie aus Gesprächen mit den Kindern zu erfahren war, nur eine Gruppensprecherversammlung stattgefunden. Die Inhalte der Clubnachmittage wurden nach Auskunft der Erzieherinnen von diesen festgelegt ebenso die Ausgestaltung der Räume und des Spielplatzes.

Bei der Auswahl des Kursangebotes wurden die Kinder und die Eltern schriftlich befragt und deren Vorschläge nach Möglichkeit berücksichtigt.

Aus der Konzeption nicht ersichtlich aber von den Kindern zu erfahren war, dass die Gruppenerzieherinnen regelmäßig innerhalb ihrer Gruppe Kinderkonferenzen abhalten, auf denen die Heranwachsenden über ihre Befindlichkeiten reden können, Kritik und Wünsche äußern, Vorschläge für Veranstaltungen machen usw.

Wie aus der Planung der Einrichtung zu erkennen war, wird besonders in den Ferien und bei den Clubnachmittagen die Gelegenheit genutzt, das sozialräumliche Umfeld in die Aktivitäten des Hortes mit einzubeziehen. Der bestehende Kooperationsvertrag mit einem offenen Kindergarten wird im Konzept noch nicht erwähnt. Ebenso gibt es nach Auskunft der Mitarbeiterinnen schon rege Zusammenarbeit mit einem benachbarten Betrieb, die noch nicht vertraglich verankert wurde.

Den Kindern steht jederzeit ein Getränkeangebot, an dem sie sich selbst bedienen können, zur Verfügung. Ein Kinderbistro mit einem größeren Sortiment auch an Obst und Snacks, das in der Verantwortung der Kinder betrieben werden soll, ist in Planung, wie aus Gesprächen zu erfahren war.

In der halboffenen Arbeitsweise dieses Hortes ist das Bemühen der Pädagoginnen erkennbar, den Schulkindern mehr Räume und Möglichkeiten für selbstbestimmtes Handeln zu eröffnen. In bezug auf Mitbestimmung wurde ein Anfang gemacht. Ebenso ist bei der Öffnung in das sozialräumliche Umfeld eine positive Entwicklung zu verzeichnen. Allerdings sind die Gelegenheiten für eigenverantwortliches Handeln gering, weil der Tagesablauf dafür wenig Spielraum lässt.

Das Vorhandensein von Funktionsräumen gibt den Kindern mehr Möglichkeiten, ihren Werksinn auszuleben und ihren Interessen nachzugehen. Einen Rückzugsraum gibt es hier allerdings auch nicht, um das Bedürfnis der Kinder nach Ruhe befriedigen zu können. Im Konzept sind zwei Entspannungsräume im Nebengebäude vorgesehen. In der Einrichtung können, wie zu beobachten war, diese Räume nur in Begleitung einer Erzieherin, zu bestimmten Zeiten und nur mit der ganzen Gruppe aufgesucht werden. Spezielle Räume für Jungen und Mädchen sind im Konzept nicht vorgesehen und waren auch in der Praxis nicht zu finden.

Ein besonderes Angebot für die älteren Schulkinder, das Bekanntmachen mit verschiedenen Berufsbildern, wird im Konzept ausgewiesen.

Ansätze für ein bedürfnisorientiertes Arbeiten sind ebenfalls zu erkennen. Die Erzieherinnen wollen die Kinder beobachten, um ihre Bedürfnisse kennenzulernen. Die Befragung der Eltern und Kinder und das geplante Kinderbistro sind Schritte in diese Richtung.

Das Bemühen, den Hortkindern gute Entwicklungsbedingungen zu bieten, ist deutlich erkennbar und partiell, wie oben gesehen, auch umgesetzt worden. Als problematisch anzusehen ist der Umstand, dass bei der halboffenen Arbeit ständig zwischen zwei Arbeitsweisen, denen zwei unterschiedliche Philosophien des Bildes vom Kind und der Rolle der Erzieherin zugrunde liegen, hin und her gependelt wird. Das führt zu Verwirrung und Verunsicherung bei den Kindern, weil sie in jeder Situation erst einmal überlegen müssen, darf ich jetzt selbst entscheiden oder nicht. So kommt es zu solchen Situationen, dass Kinder auch in der Zeit, in der sie selbst wählen können, wo sie spielen möchten, den Erzieherinnen z.B. die Frage stellen, ob sie jetzt reingehen dürfen. Sie erleben nicht die innere Sicherheit, die das Bewusstsein, den Nachmittag nach eigenen Vorstellungen gestalten zu können, bringt. Fähigkeiten, die ihnen in einem Zeitabschnitt zugestanden werden, werden ihnen zu einer anderen Zeit wieder aberkannt. Das Kind fragt sich dann zu Recht, kann ich das nun oder nicht?

Aber auch im Handeln der Erzieherinnen zeigt sich Zerrissenheit und Verwirrung. In den Köpfen der Pädagoginnen sind die Grundsätze beider Strukturen präsent, wobei das Denken der einen mehr von der geschlossenen das der anderen eventuell mehr von der offenen Arbeitsweise beeinflusst sein kann, wie aus Gesprächen mit den dortigen Mitarbeiterinnen zu erfahren war. Hierbei Einheitlichkeit und eine klare Linie in der pädagogischen Arbeit auch in den Augen der Kinder zu erreichen, gestaltet sich als schwierig. Kinder brauchen Verlässlichkeit und Berechenbarkeit auch im Umgang mit den Erzieherinnen. So kann die eine den Kindern durchaus das Vertrauen in deren Fähigkeiten entgegenbringen, eine andere wiederum kann die Kontrolle nicht abgeben. Kinder müssen dabei ständig taktieren und sich orientieren, was sie wann bei wem dürfen oder auch nicht. Das bindet Energien bei den Kindern, die sie effektiver in ihre eigene Entwicklung einbringen könnten. Sie können dabei aber auch viel über den Umgang mit Erwachsenen lernen und wie sie dabei das Beste für sich selbst herausholen können.

Kinder, die es benötigen, erfahren durch die verantwortliche Erzieherin ein Gefühl von Geborgenheit und Zuverlässigkeit und im Aufgehoben sein in der eigenen Gruppe Sicherheit und Berechenbarkeit. Kinder, die im häuslichen Alltag eine gewohnheitsgemäße Struktur vermissen, erleben diese im Hort.

Die halboffene Arbeitsweise bietet positive Impulse und Bedingungen für eine gelingende Entwicklung von Grundschulkindern, hat aber auch in Teilen, wie oben

beschrieben, in bezug auf Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Eigenverantwortung, noch Potentiale, die zu nutzen von Vorteil für Hortkinder wären.

5. Die Strukturen des Hortes als Schlüssel für die Schaffung optimaler Entwicklungsbedingungen – ein Fazit

Im vorherigen Kapitel wurden verschiedene Hortstrukturen, wie sie derzeit in der Praxis existieren, dahingehend analysiert, welche Bedingungen sie für die Sozialisation von Kindern im Grundschulalter ermöglichen, damit diese ein selbstbestimmtes Leben führen können und somit den Anforderungen, die sich aus der Individualisierung der Gesellschaft ergeben, gewachsen sind.

Im Ergebnis dieser Analyse kann festgestellt werden, dass die Struktur und die Arbeitsweise des offenen Hortes die Ambivalenz der Risikogesellschaft angemessen abbildet und besser durch das Fordern von Eigenverantwortung, Mitbestimmung und der Möglichkeit der Selbstinszenierung auf die Unwägbarkeiten der individualisierten Gesellschaft vorbereitet als der geschlossene Hort. Es besteht aber auch die Gefahr, Kinder unbeobachtet zu Außenseitern werden zu lassen oder zurückhaltende, introvertierte Kinder mit der offenen Struktur zu überfordern und weniger zu ihrem Recht kommen zu lassen.

Besonders in der Herausbildung von Individualität und Ich-Identität, beim Praktizieren von Selbstbestimmung, Eigenverantwortung und Mitbestimmung, beim Ausleben von Werksinn, Erproben von sozialen Beziehungen und sozialen Rollen und beim Erleben von sozialräumlichen Zusammenhängen können in der offenen Arbeit auf gezeigte Weise geeignete Entwicklungsbedingungen ermöglicht werden. Das Prinzip der Offenheit nach innen und außen erweitert den Aktionsradius der Heranwachsenden und erweitert damit auch ihr Entwicklungspotential. Durch eine selbstbestimmte Zeiteinteilung und freie Wahl von Spielpartnern und Bezugspersonen können die Hortkinder einen Ausgleich zum rationalisierten Schulalltag für sich erleben und sich entsprechend ihrer Individualität entwickeln. In pädagogischer Hinsicht erfordert die offene Arbeitsweise besser ausgebildetes Personal mit mehr Mut, Gelassenheit, der Bereitschaft, sich selbst zurückzunehmen und dem Anspruch, die Bedürfnisse und das Wohlbefinden der ihnen anvertrauten Kinder in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen zu stellen.

Der geschlossene Hort ermöglicht den Kindern Bedürfnisbefriedigung im Rahmen der oben erwähnten Bedingungen. Er kann im Aufgehoben sein in der Gruppe den Heranwachsenden Sicherheit, Berechenbarkeit, Geborgenheit und Zuverlässigkeit.

keit bieten. Kinder können dadurch, dass die Erzieherin ihre Gruppe immer im Blick hat und jedes Kind sehr gut kennt, nicht so leicht in eine Außenseiterrolle geraten. Die Erzieherin hat durch das engere Beziehungsgeflecht eher die Möglichkeit pädagogisch einzutreten. Defizite bestehen in fehlender Selbstbestimmung, Eigenverantwortung, Mitbestimmung, im Ausleben des Werksinns und in sozialräumlicher Hinsicht für die Sozialisation von Grundschulkindern.

Der halboffene Hort stellt den Versuch dar, die Vorteile des offenen und des geschlossenen Hortes miteinander zu verbinden. In wie fern er gelingt, hängt vom Geschick und der Konsequenz der jeweiligen Mitarbeiterinnen ab. Mit seiner Stellung zwischen der offenen und der geschlossenen Struktur kann es zu Problemen im Selbstverständnis der Kinder und in der Definition in der Rolle der Erzieherin kommen.

Bei der Untersuchung der drei Hortstrukturen kristallisierte sich zunehmend die Erkenntnis heraus, dass nicht nur die Rahmenbedingungen wie Tagesablauf, Gruppenstruktur, Raumkonzept usw. dafür von Bedeutung sind, welche Entwicklungsbedingungen die Heranwachsenden vorfinden, sondern dass ganz wesentlich ist, welche pädagogische Einstellung, welche Philosophie dieser Struktur zu grunde liegen. Entscheidend für die Atmosphäre in einer Einrichtung und die Möglichkeiten, die den Hortkindern eröffnet werden, sind das Bild vom Kind, das die Erzieherinnen verinnerlicht haben und ihre eigene Rolle als Pädagogin, die sie dabei ausfüllen wollen.

Es wäre fatal, würden sich die Mitarbeiterinnen eines Hortes, salopp gesagt, entscheiden, wir arbeiten jetzt mal offen, ohne verinnerlicht zu haben, was es eigentlich heißt, offen zu arbeiten, welches theoretische Grundkonzept dahinter steht und welche Einstellung bei den Erzieherinnen die Basis für diese Struktur bilden muss. Offene Arbeit muss im Interesse der Kinder gelebt werden und nicht nur ein Gerüst aus Rahmenbedingungen darstellen. Einfach nur den oben erwähnten Rahmen zu ändern, würde nicht funktionieren und die Erzieherinnen und Kinder früher oder später vor Probleme stellen. Anders herum könnte eine Erzieherin von inneren Konflikten geplagt werden, wenn ihre Einstellung mit Bild vom Kind und Rolle der Erzieherin dem der offenen Arbeitsweise entsprechen würde, sie aber in einer geschlossenen Struktur arbeiten müsste. Damit soll gesagt sein, dass die Struktur und die Grundhaltung der Erzieherinnen eine Einheit bilden müssen. Deshalb ist es von immenser Wichtigkeit, dass Pädagoginnen im Interesse der Kinder ständig im Team ihre Arbeitshaltung hinterfragen, sich auch theoretisch

fortbilden und analysieren, ob die eigene Arbeitsweise den Anforderungen an eine gelingende Entwicklung von Grundschulkindern und den Anforderungen, die die Gesellschaft stellt, gerecht werden kann.

Entscheiden sich die Mitarbeiterinnen eines Hortes konzeptionell für eine bestimmte Struktur, wird damit, wie im Ergebnis der Analyse zu erkennen ist, gleichzeitig die Entscheidung über die Prioritäten, die hinsichtlich der Entwicklungsbedingungen für die diesen Hort besuchenden Kinder gesetzt werden, gefällt. Eltern sollten sich informieren, damit sie den ihrem Anspruch gemäßen und für ihre Kinder geeigneten Hort auswählen können.

6. Zusammenfassung

Ausgehend von den Sozialisationstheorien von Erikson und Böhnisch und den daraus abgeleiteten Kriterien wurde nach deren Operationalisierung eine Analyse der in der Praxis vorkommenden drei Hortstrukturen, geschlossener, offener und halboffener Hort, vorgenommen. Die Analyse geschah mit der Zielstellung, herauszuarbeiten, inwiefern die einzelnen Strukturen optimale Entwicklungsbedingungen für die Sozialisation von Grundschulkindern ermöglichen können.

Im Ergebnis wird festgestellt, dass der offene Hort die Ambivalenz der individualisierten Gesellschaft mit einerseits einer Vielfalt von sich eröffnenden Möglichkeiten der Entwicklung eines Menschen andererseits mit den Risiken und Brüchen im Lebenslauf, die nicht planbar sind, angemessen abbildet und mit seiner Struktur sowie der ihm zugrunde liegenden pädagogischen Grundhaltung die Schulkinder am besten auf die Anforderungen, die ein Leben in dieser Gesellschaft mit sich bringen, vorbereiten kann. Für Grundschulkinder, die den geschlossenen Hort besuchen, kann dieser ein Mehr an Sicherheit, Berechenbarkeit und Zugehörigkeitsgefühl durch das Aufgehoben sein in der Gruppe bieten, wobei Kompetenzen wie Eigenverantwortung, Selbstbestimmung und Mitbestimmung hierbei weniger gefordert sind. Wenn es gelingt, die Vorteile des offenen und des geschlossenen Hortes im halboffenen Hort zu verbinden, ist diese Struktur für die Entwicklung von Schulkindern gewinnbringend.

Ein beachtenswertes Ergebnis aus der Analyse ist die Erkenntnis, dass die Haltung der pädagogischen Mitarbeiterinnen in bezug auf das Bild vom Kind und die Rolle der Erzieherin, also ihr theoretisches Fundament, von dem sie ausgehen, mit der jeweiligen Struktur immanenten Philosophie und pädagogischen Einstellung in Einklang stehen müssen, um in einer Struktur optimale Bedingungen

für Hortkinder zu schaffen. Dazu ist eine bessere fachliche Qualifikation und Weiterbildung für alle Hortezieherinnen notwendig, die auch von den zuständigen Mitarbeiterinnen beim Besuch der Sozial- und Gesundheitsministerin von Mecklenburg – Vorpommern, Manuela Schwesig, am 27.05.2009 in der Kindertagesstätte in Friedrichsruhe im Landkreis Parchim angemahnt wurden.

Wie von der zuständigen Mitarbeiterin zu erfahren war, fehlt wegen dem Mangel an dafür vorgesehenen Stellen im Landkreis Parchim für 15 Einrichtungen die gesetzlich vorgeschriebene Fachberatung.

Wenn man bedenkt, dass in der Kleinstadt Parchim allein schon ca. 500 Kinder eine Horteinrichtung besuchen, verwundert es um so mehr, dass Überlegungen laut werden, aus kostenpolitischen Gründen wieder vermehrt zu einer Doppelnutzung der Klassenräume für Horte überzugehen und somit das Interesse an einer qualitativ hochwertigen pädagogischen Arbeit in den Horen seitens der Entscheidungsträger in Frage gestellt werden muss.

Um bessere Bedingungen für Hortkinder zu schaffen und der pädagogischen Arbeit in den Horen in der Öffentlichkeit und in der Politik mehr Aufmerksamkeit zu kommen zu lassen, sollten die Mitarbeiterinnen der Horte gemeinsam mit betroffenen Eltern politisch in Erscheinung treten und für die Durchsetzung der Rechte für Hortkinder aktiv werden.

Bleibt zu hoffen, dass die Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Ursula von der Leyen, am 26.5. 2009 in Tutzingen in ihrer Rede zu Kinderrechten und der Verantwortung der Politik bei deren Durchsetzung auch die Rechte von Hortkindern im Auge hatte.

7. Anhang

Konzeption Hort der Stadt [REDACTED]

1. Begründung der Neufassung

Mit Beginn des Schuljahres 2006/2007 wird unsere Horteinrichtung in ein eigenständiges Gebäude in unmittelbarer Nähe der Schule ziehen.

Das ist für uns Anlass unser bisheriges Konzept zu überdenken und entsprechend der veränderten Situation auf der Grundlage des KiföG M-V neu zu erarbeiten.

Ziel ist es die pädagogische Konzeption auf der Grundlage des „OFFENEN HORTES“ zu erarbeiten.

Es verändern sich in dieser für uns neuen Form:

- die Entfaltungsmöglichkeiten der Kinder
- die Rolle der Erzieherinnen und die Prinzipien der Zusammenarbeit
- die pädagogischen Prinzipien
- die Zusammenarbeit und Einbeziehung der Eltern
- die pädagogischen Angebote
- das Raumkonzept
- die Organisation
- die Zusammenarbeit mit der Schule und mit anderen öffentlichen Einrichtungen

Zu Beginn des Prozesses legen wir die Priorität auf die Erarbeitung eines eigenständigen „Kindbild“, welches mit seiner eigenen Rolle im pädagogischen Prozess in Verbindung gebracht werden muss.

Die pädagogische Arbeit, somit die Arbeit im offenen Hort, wird von dieser Individualität geprägt.

2. Rahmenbedingungen

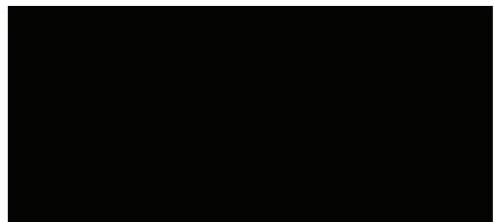
Visitenkarte

Adresse:



Leiterin:

Träger:



Ansprechpartner:



Art der Einrichtung

separate Horteinrichtung
Kapazität 110 Plätze
Betreuung der Kinder im Grundschulalter, in Ausnahmefällen bis zum Ende der 6.Klasse

Personal:



Leiterin
staatlich anerkannte Erzieherin,
staatlich anerkanter Erzieherin
staatlich anerkannte Erzieherin
staatlich anerkannte Erzieherin
staatlich anerkannte Erzieherin

3. Bildungsauftrag Hort

Mit dem KiföG M-V erhielt der Hort einen eigenständigen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag.

Auf der gesetzlichen Grundlage des § 5 gewährleisten wir ein eigenständiges, bedarfsgerechtes und familienorientiertes Angebot. Das heißt für uns:

Der Betreuungsbedarf wird über den Träger in Kooperation mit den Eltern vertraglich abgeschlossen.

Bedarfsgerecht / familienorientiert in der Schulzeit heißt für uns:

- Freizeitangebote bieten wir entsprechend der Bedürfnisse der Kinder altersgerecht selbstentscheidend an

Grundlage für das entsprechende Angebot bildet eine Analyse zu Beginn des Schuljahres.

Welche Bedürfnisse haben die Kinder?

Was kann der Hort leisten?

Was brauchen die Kinder jetzt?

- Fröhhort / Spähort für Erwerbstätige, Erwerbssuchende, in Ausbildung befindliche Personensorgeberechtigte ist Leistung unseres Angebotes
- Unsere Leistung in der möglichen Zeit sind altersspezifische, bedarfsgerechte Hausaufgaben mit dem Ziel, Lernkompetenzen für die eigenständige Anfertigung zu entwickeln, durch eine entsprechende Struktur, Begleitung und Kontrolle
Um unser Vorhaben umzusetzen, ist die Kooperation mit der Schule eine wichtige Voraussetzung.

Kooperation heißt für uns:

- org. Abläufe besprechen
- Absprachen zu den Hausaufgaben
- Zusammenarbeit mit Lehrern zur Entwicklung der Kinder
- in der Übergangsphase Gewährleistung der Sicherheit des Schulweges
- Lösungen für Busaufsichten in der ersten Zeit der Umorientierung

Erhöhter Bedarf in Ferien erfordert ein besonderes Angebot.

- nicht Aufsicht, sondern interessantes Freizeitangebot
- Talente, Begabungen fördern
- Zuwendung geben
- Rückzugsmöglichkeiten bieten

3. Das Kindbild unserer pädagogischen Arbeit im offenen Hort

Was bringt das Kind im Alter von 6/7 Jahren - 10 Jahren mit?

Jedes Kind:

- ist eine eigenständige Persönlichkeit mit individuellen Besonderheiten
- hat einen individuellen Entwicklungsstand
 - (Sprache, Bewegung, Kreativität, Fähigkeiten entsprechend des Alters)
- bringt eigene soziale Kompetenzen mit
 - Gruppenfähigkeit, Gerechtigkeitssinn / Ehrlichkeit,
 - kann Freundschaften eingehen,
 - Konfliktkompetenz, Lösungskompetenz, Streitkultur)
- wird geprägt durch die Elternhäuser
 - Familienstrukturen, Rituale, Gewohnheiten,
 - Erwartungen an den Hort,
 - Verantwortungsvorstellungen,
 - Sozialstand der Eltern
- Hat durch Erfahrungen im bisherigen sozialen Umfeld von
 - Kindertagestätten, Tagespflege und Familie eine eigene
 - Selbständigkeit und Lernfähigkeit entwickelt
- ist geprägt durch Gewohnheiten, Tagesabläufe
 - und bringt eine bestimmte Freude auf die Schule mit
- entwickelt individuelle Eigenschaften durch Strukturen der
 - Umwelt
 - Stadt – Land, Freiräume, Freundeskreis, Freizeitaktivitäten
- besitzt eigene Talente und Begabungen
- hat eigene Erwartungen und Lebenseinstellungen, die geprägt sind durch die Nationalität
- hat Ängste und Freuden
- hat durch vielfältige Erfahrungen(Umgang mit anderen Menschen, Übernahme von Verantwortung, Grenzerfahrungen, Regeln, Normen) eine eigene Wertigkeit,
- ein eigenes Bild von der Welt.

Aus diesen individuellen Besonderheiten ergibt sich für uns die Notwendigkeit → JEDES KIND IST EIN ORIGINAL!

4. Das Selbstverständnis der Rolle im offenen Hort

Mit der Auflösung der Gruppenstrukturen und der Öffnung des Horte verändert sich die Rolle der Erzieherin.
Es gilt sich zurückzunehmen, mehr Eigenaktivität der Kinder zuzulassen und von der bisherigen Rolle loslassen zu können.
Die ständige Abstimmung und Absprache im Team ist dabei von besonderer Bedeutung für das gemeinsame einheitliche Handeln auf der Grundlage von:

- Akzeptanz und Wertschätzung
- Konsequenz
- Reflexion
- Zuwendung durch aktives Zuhören und ehrliche Zuwendung
- Wertevorstellungen

Qualitätskriterien unserer Arbeit sind:

- a) **Die Förderung guter Beziehungen**
 - a. Die Kinder sollen ein gutes Vertrauensverhältnis zu allen Erziehern entwickeln können.
 - b. untereinander kennen sich die Kinder.
 - c. die Kinder haben die Möglichkeit der Selbstentscheidung mit wem, wo und wann sie spielen.
 - d. Altersgerechte Materialien und Angebote entsprechend der Wünsche und Bedürfnisse der Kinder bieten Möglichkeiten für selbst bestimmte Aktivitäten.
 - e. Schaffung von geschlechtsspezifischen Bedingungen
 - f. Gewährleistung eines demokratischen Mitspracherechtes
 - g. Wir lassen die Selbstbestimmung der Kinder zu und gewährleisten das demokratische Mitspracherecht der Kinder.

**b) Förderung der Selbständigkeit und Eigenaktivität
Sowie der Mitbestimmung und Beteiligung**

Wir legen in unserer pädagogischen Arbeit Wert auf:

- Entscheidungsmöglichkeiten für Aktivitäten nach eigenen Befindlichkeiten
- Entwicklung der Eigenverantwortlichkeit
- Selbstentscheidung hinsichtlich Spielpartner, Spielort, Bezugsperson
- Entwicklung eines demokratischen Zusammenlebens, Erstellen eigener Regeln und Normen, sowie Kontrolle der Einhaltung durch die Kinder selbst
- Identifikation mit dem Haus, Entwicklung von Stolz und Verantwortlichkeit

Die Erzieherinnen:

- geben Möglichkeiten der Entscheidung und motivieren entsprechend der Befindlichkeiten
- beobachten die Situation, motivieren die Eigenverantwortlichkeit wahrzunehmen und kontrollieren die Rahmenbedingungen, sowie die Einhaltung von Regeln und Normen
- geben den notwendigen Raum (Ruhe, Zeit, Gelassenheit) für die Entwicklung

Pädagogisches Angebote zur Umsetzung dieser Prinzipien

1. Das Spiel

- selbst bestim mend selbst initiiert
- genügend Zeit
- Freiraum der Selbstentscheidung
- notwendige Ruhe
- aktive Mitbestimmung
- frei von Führung
- prozessorientiert

2. Werkstattangebot und Raumgestaltung

- Bedingungen (Zeit/Raum) schaffen um eigene Ideen zu verwirklichen und die eigene Kreativität zu entwickeln
- individuelle Begabungen fördern und entwickeln
- Wertschätzung für die Kinder vermitteln

3. Das Bewegungsangebot

- viel Platz , Zeit und Möglichkeiten für den Bewegungsdrang der Kinder schaffen
- Grenzerfahrungen ermöglichen die Selbsteinschätzung der eigene Kräfte
- Mut herauslocken
- durch das Erkennen von Grenzen erfahren die Kinder Regeln und Normen

4. Die Entspannung

- Die Kinder finden zu sich selbst, lernen auf ihre elementaren Bedürfnisse zu hören und entwickeln ein gesundes Verhältnis zwischen Aktivität und Ruhe.

5. Das Kinderbistro

- Selbstentscheidung für eigene Befindlichkeiten
- Entwicklung einer gepflegten Esskultur

6. Das Konstruktionsangebot

- Kinder können von der Bauphase zur Spielphase übergehen, haben den Platz, die Zeit und notwendige Ruhe
- selbst aufgestellte Normen und Regeln fördern soziale Kompetenzen

7. Das Medienangebot

- zeitgebunden
- jeder hat die Möglichkeit der Nutzung
- Kinder erfahren Verantwortung für sich und andere

8. Das Angebot im Freien

- Entwicklung des grobmotorischen Bewegungsdranges
- Entwicklung von Selbstentscheidung und Verlässlichkeit

9. Das Hausaufgabenangebot

- Kinder entscheiden wann, in welcher Zeit, in welcher Reihenfolge, den Umfang und die Qualität der Hausaufgaben
- Erzieher ist individuell begleitend und unterstützend

Rituale des Hauses

(a) Kinderkonferenz

- Die Kinder erfahren Mitbestimmung und Demokratie
- die Meinung der Kinder ist gefragt und wird akzeptiert
- im Vordergrund steht die ganzheitliche Entwicklung der Kinder (z.B. soziale u. kognitive Fähigkeiten, Kritikfähigkeit, Konfliktbereitschaft, Achtung, Wertschätzung, Diskussionsfreude, Organisationstalent, Integrationsfähigkeit)

(b) Ferien und Mehr

- Entspannung vom Schulstress
- intensive Feriengestaltung möglich
- ausgiebige Spielzeit, sowie besondere Angebote der Freizeitgestaltung
- intensivere Öffentlichkeitsarbeit
- familienorientiert und bedarfsgerecht

(c) Esskultur

- alters- und kindgerechte Bedingungen
- freundliche, helle, ansprechende, ungezwungene, ästhetische Atmosphäre
- Selbstentscheidung entsprechend der Befindlichkeiten

(d) Kultur und Festlichkeiten

- Orientierung für bestimmte Lebensabschnitte
- Wertschätzung von sozialen Aspekten (Konsumdenken einschränken, bewusst machen von Beziehungen, Freude bereiten, Traditionen pflegen)
- Gemeinsames Erleben und Tun macht Spaß und Freude

c) Interesse fördern und Orientierung geben

- gezielte Beobachtungen helfen uns die aktuellen Themen der Kinder zu erkennen
- den Interessen und Begabungen der Kinder bringen wir unsere Wertschätzung entgegen
- notwendige Voraussetzungen (materiell, organisatorisch, räumlich, öffentlich) werden geschaffen
- wir geben Unterstützung und Begleitung
- die Kinder werden befähigt, die Verwirklichung ihrer Interessen selbst zu planen
- Gleichstellung aller Kinder unter Berücksichtigung der verschiedenen Lebensbedingungen

d) Integration fördern und Ausgrenzung verhindern

- Toleranz und Akzeptanz jedes Kindes unabhängig von Kulturen und Lebensweisen
- Erzieherin begleitet und unterstützt den Prozess des gegenseitigen Kennenlernens durch Schaffung von Voraussetzungen und Freiräumen
- durch demokratische Mitbestimmung und Selbstentscheidung erfahren die Kinder Wertschätzung
- ein friedliches und freundschaftliches Miteinander ist ein wichtiges Prinzip des Zusammenlebens in unserer Einrichtung

e) Chancen zum Erlernen erweiterter Geschlechterrolle geben

- Verhaltensmuster nehmen wir ernst und akzeptieren sie
- Auseinandersetzung mit Tabuthemen ist eine Voraussetzung für die altersgerechte Aufbereitung
- durch gezielte Angebote werden die Themen in das Alltagsgeschehen einbezogen
- es gilt dabei die eigene Vorbildwirkung zu beachten
- Konflikte sollen die Kinder bewusst erleben
- sie lernen sich zu behaupten, zu argumentieren, zuzuhören, aufeinander zugehen und Kompromisse einzugehen
- sie wirken aktiv an gemeinsamen Lösungen mit
- Grenzerfahrungen werden gemacht

- durch Freundschaften lernen die Kinder Werte wie Zuverlässigkeit, Verständnis, Kritikfähigkeit zu schätzen und erfahren Orientierung, Sicherheit und Hilfe in verschiedenen Situationen
- Kinder haben Ängste – wir lassen sie zu
- wir sprechen über die Ängste, machen Mut und geben Hilfe zur Überwindung der Ängste

f) einen verantwortungsbewussten Umgang mit Medien fördern

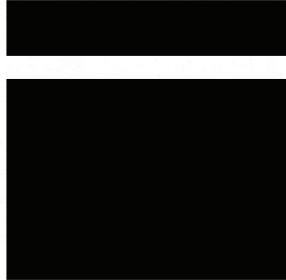
- durch Umgang mit den verschiedensten Medien entwickelt sich eine entsprechende Medienkompetenz
- es gilt offen für alle Medien zu sein
- die Kinder entwickeln ihre individuelle Medienkompetenz
- die Schreibkompetenz wollen wir durch stärkere Einbeziehung der Kinder fördern
- die Kinder lernen verantwortungsbewusst mit den verschiedensten Geräten umzugehen
- Computerkompetenzen erweitern
- Nutzung des Internets für die Erfüllung schulischer Aufgaben

Konzeption

des

Hortes

1. Rahmenbedingungen

- Öffnungszeiten lt. KiföG M-V:
Frühhort von 06:00 Uhr bis Unterrichtsbeginn
Gruppenbetreuung von Unterrichtsende bis 16:00 Uhr
Späthort von 16:00 bis 17:00 Uhr
- Ferienbetreuung nach Bedarfsmeldung
- Hausaufgabenzeit: 14:00 bis 15:00 Uhr
- Spielzeit: individuell
- Gruppenstärke: ca. 20 Hortkinder
- Personal:


Leiterin
staatlich anerkannte Erzieherin
- Raumplan Hortgebäude:
 - 1 Sportraum
 - 2 Gruppenraum und Spielzimmer
(auch für Betreuung im Früh- und Späthort)
 - 1 Kreativraum
 - 1 Bauzimmer
 - 1 Küche
 - 1 Mädchentoilette
 - 1 Jungentoilette
 - 1 Mitarbeitertoilette
 - 1 Hortleiterzimmer
 - 1 Erzieherzimmer
 - 1 Abstellraum
 - Horthof
- Nebengebäude:
 - 1. Klasse - Klassenräume und Hausaufgabenzimmer
 - 2. Klasse - Musikraum und Hausaufgabenzimmer
 - 4. Klasse – Klassenraum und Hausaufgabenzimmer
 - 2 Entspannungsräume
 - 1 Kreativraum

2. Pädagogische Zielstellung

Auf Grundlage des KiföG-MV erhielt der Hort einen eigenständigen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag.

Auf der Grundlage des § 5 des KiföG wird ein eigenständiges, bedarfsgerechtes und familienorientiertes Angebot gewährleistet.

Mit dem Träger wird der Betreuungsbedarf des Kindes vertraglich mit den Eltern abgeschlossen.

Unser Hort gewährleistet ein bedarfsgerechtes Angebot.

In unserer Einrichtung, in der sich Kinder für einen Teil des Tages aufhalten, soll die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit gefordert und gefördert werden.

Unsere Aufgabe umfasst die Betreuung sowie Bildung und Erziehung des Kindes. Unser Leistungsangebot orientiert sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien. Bei der Wahrnehmung dieser Aufgaben arbeiten die Erzieher mit den Erziehungsberechtigten und der Schule zum Wohl der Kinder eng zusammen. Die Eltern sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Tageseinrichtung beteiligt.

Die wichtigste Aufgabe unseres Hortes ist die pädagogische Gestaltung der Freizeit, welches die Erarbeitung eines eigenständigen Kindbildes einbezieht.

Schulkinder sollen im Hort vielerlei Arten der Entspannung und des Ausgleichs zu ihrem Schulalltag finden und wählen können. Der Hort soll Spaß machen, kein „Wurmfortsatz“ der Schule und schon gar nicht mit Zwängen behaftet sein.

Beschäftigungen, gleich welcher Art, müssen als Basis immer auf Freiwilligkeit beruhen. Dies beinhaltet die drei Ziele:

- Stärkung der Ich-Kompetenz (Selbsterkenntnis und Bewusstsein)
- Stärkung der Sozialkompetenz (positives Zusammenleben mit Anderen)
- Stärkung der Sachkompetenz (ein Urteil fällen und einen Standpunkt einnehmen können)

Erlernt werden diese Kompetenzen entweder im freien Spiel oder in der gelenkten Beschäftigung.

Pädagogische Grundbausteine

Die pädagogischen Grundbausteine Beobachtung, Analyse, pädagogische Planung, Reflexion und Dokumentation sind immanente Bestandteile unserer täglichen pädagogischen Arbeit. Sie bauen aufeinander auf und bedingen sich gegenseitig.

Bei der Beobachtung betrachten wir nicht nur jedes einzelne Kind, um seine Bedürfnisse, seinen Entwicklungsstand und seine Entwicklungsmöglichkeiten mit Kompetenz und Defiziten festzustellen, sondern auch die Kindergruppe mit der ihr innewohnenden Dynamik und sozialen Beziehungen.

3. Rolle der Erzieherin

- Hauptbestandteil der Erziehungsarbeit im Hort bildet die Erziehung und Bildung von Persönlichkeiten;
- die Erzieherin unterstützt den Lernprozess in der Schule und gibt Hilfe und Anleitung;
- ein wichtiger Bestandteil besteht in der Förderung des sozialen Verhaltens, in der Bewältigung von Konflikten innerhalb der Gruppe; dabei bilden gegenseitige Achtung, höfliche und rücksichtsvolle Umgangsformen Schwerpunkte in der Erziehungsarbeit;
- die Erzieherin ist verantwortlich, die Neugierde und Wissbegierde der Kinder zu wecken;
- ein genaues und einfühlsames Zuhören sollte eine Erzieherin anwenden und gegebenenfalls erlernen;
- sie sollte sich Spontaneität und Eigeninitiative zu Eigen machen und die der Kinder aufgreifen;
- sie muss die Kinder ermuntern, getroffenen Entscheidungen zu realisieren und durchzusetzen;
- das Verhalten eines Erziehers wird geprägt durch Ehrlichkeit, Sachlichkeit und gegenseitiges Vertrauen;
- die Kinder werden befähigt, ihre Freizeit zunehmend selbstständig und aktiv zu gestalten;
- das Gruppenverhalten der Hortkinder lässt sich durch gemeinschaftliche Vorbereitungen und Ausführung von Projekten erreichen;
- Selbstbewusstsein, Durchsetzungsvermögen, Kritikfähigkeit und Eigeninitiative erlernen sie so zu entfalten;
- durch die HA-Zeit gewährleisten wir unsere Bildungsziele im Bereich des mathematischen Denkens und in der Sprache; dort wird gruppenspezifisch gearbeitet; wenn möglich, geben wir auch Einzelförderung bei Kindern mit Lernschwierigkeiten und bei ausländischen Kindern;
- unser Erzieherkollektiv versucht, vertrauensvolle Beziehungen zu den Kindern aufzubauen, wir nehmen Anteil an ihren Sorgen, Problemen und Wünschen und geben ihnen Rat und Unterstützung;

Die gemachten Beobachtungen werden im pädagogischen Tagebuch festgehalten. Bei der Anlage bemühen wir uns aufgrund pädagogischer Theorien Rückschlüsse auf die Ursachen bestimmter Verhaltensweisen zu ziehen, diskutieren diese mit einzelnen Kollegen oder auch im Team und mit den Eltern. Die daraus gewonnenen Ergebnisse lassen wir in unsere pädagogische Planung einfließen, die jede Erzieherin für die speziellen Bedürfnisse und den Entwicklungsstand ihrer Gruppe entwirft.

In der täglichen pädagogischen Arbeit der Interaktion mit den Kindern und den Kindern untereinander können wir durch Reflexion feststellen, ob die in der pädagogischen Planung entworfenen Kernaufgaben und Maßnahmen tatsächlich zu den erwarteten Ergebnissen führen, ob sie also geeignet und notwendig sind, den uns anvertrauten Kindern eine optimale Entwicklung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu ermöglichen und/oder eine eventuelle Änderung unserer pädagogischen Arbeit notwendig wird.

Diesen ganzen Prozess dokumentieren wir in unseren pädagogischen Tagebüchern, in der pädagogischen Planung und der Analyse in Form der Nachbereitung.

3. Unser Bild vom Kind

Jedes unserer Kinder ist durch seine bisherige soziale Prägung in Familie, persönlichem Umfeld, Kindergarten und durch Erfahrungen in Freundschaften charakterisiert und ist somit einzigartig.

Es zeichnet sich durch eine große Bereitschaft zu lernen aus, es möchte nützlich sein, mit Gleichaltrigen Erfolg haben, zu einer Gemeinschaft mit Regeln gehören und Verpflichtungen eingehen.

Unsere Kinder wollen sich ausprobieren, sie verfügen über Entdeckerfreude und Forschersinn, sie wollen Grenzen austesten und Rollen spielen, sie möchten Freundschaften schließen, sich mitteilen, eine Meinung haben und diese vertreten dürfen, Dinge in Frage stellen, eine Streitkultur entwickeln, Konflikte aushalten und bewältigen. Sie haben einen großen Drang nach Selbständigkeit und Bewegung.

Ebenso gehören kleine und große Geheimnisse zum Leben unserer Kinder und dass sie als Persönlichkeit mit Respekt behandelt werden wollen.

Das Selbstbewusstsein ist bei unseren Kindern bereits gut ausgeprägt, sie sind aber auch verletzlich, wollen ein gewisses Maß an Fürsorge, sensiblen Umgang und Wahrung ihrer Privatsphäre.

All diesen Herausforderungen wollen wir uns in unserer pädagogischen Arbeit mit den uns zur Verfügung stehenden Möglichkeiten stellen.

4. Unsere Haltung und seine Gestaltung

Auf der Grundlage des KiföG M-V profiliert sich unser Hort inhaltlich und organisatorisch. In unserem Hort ist die Erziehung familienergänzend.

Wir unterstützen die Kinder bei der Bewältigung der Anforderungen des Schulalltags und befähigen sie, ihre Freizeit zunehmend selbstständig zu gestalten. Dabei hilft uns die halboffene Gruppenarbeit.

Schwerpunkte unserer Arbeit:

Die gruppenspezifische Freizeitgestaltung laut Rahmenprogramm von M-V.

Inhalte:

- Kommunikation, Sprechen und Sprache
- Bewegungserziehung
- Gemeinschaft – Natur und Sachen
- Musik, Ästhetik und bildnerisches Denken
- Elementares und mathematisches Denken
- Gesundheitserziehung

Zur Umsetzung des Konzepts bieten wir folgende pädagogische Angebote an:

1. Gruppenarbeit in festen Gruppen

2. Die Erledigung der Hausaufgaben in festen Gruppen und zu festen Zeiten / 14:00 – 15:00 Uhr

3. Monatliche Clubnachmittage mit den Hortkindern (gemeinsame Spiele)

August	kennen lernen der Hortlinder
September	Erlebniswanderung
Oktober	Herbstfest
November	Kegeln
Dezember	Weihnachtsfest
Januar	Schneeflockenfest
Februar	Fasching
März	Osterfest
April	Tauschbörse
Mai	Wanderung
Juni	Tag der offenen Tür

4. 14-tägige Kursangebote von Erziehern und Eltern für alle Hortkinder

5. Monatliche Kindergeburtstagsfeier

6. Zusammenkunft der Gruppensprecher einmal im Monat

- Gruppe 1a
- Gruppe 1b
- Gruppe 2a/b
- Gruppe 3a/b
- Gruppe 4a/b

7. Einmal im Schuljahr gestaltet jede Hortgruppe für alle Hortkinder einen Freinachmittag nach eigenen Vorstellungen.

8. Winter- und –Sommerferiengestaltung

9. Gemeinsame Projekte Schule / Hort

- Einschulung
- Weihnachtsfest
- Fasching
- gegenseitige Hospitationen Erzieher/Lehrer

10. Tag der offenen Tür des Hordes

Der Hort stellt sich einmal im Jahr öffentlich vor (z.B. vor Eltern, Großeltern, zukünftigen Erstklässlern ...)

Vielfältige Freizeitangebote mit Unterstützung des Hortfördervereins werden vorgestellt.

5. Elternarbeit

Die Erziehung der Kinder im Hort soll die Familienerziehung unterstützen und erweitern.

Um unsere Erziehungsziele zu erreichen, ist eine Erziehungspartnerschaft zwischen Hort und Eltern von großer Bedeutung. Die Eltern können so auch zum Wohlbefinden ihrer Kinder in der Einrichtung beitragen.

Formen der Zusammenarbeit sind:

- Gespräche zwischen Eltern und Erziehern im täglichen Ablauf oder zu den Sprechzeiten
 - Infozettel an die Eltern
 - Einladungen an die Eltern zu Veranstaltungen
 - aktive Mitarbeit zu bestimmten Anlässen
 - Elternversammlungen in der Schule mit Beteiligung der Erzieher
 - Nutzung der Betriebe und Berufe der Eltern zur abwechslungsreichen Freizeitgestaltung und thematischen Projekten
 - Hortverein und Gewinnung neuer Mitglieder
- Der Hortverein bietet interessierten und engagierten Eltern eine weitere Möglichkeit der aktiven Mitbestimmung und Mitarbeit.
- Beratung und Unterstützung bei Antragstellungen oder Erziehungsproblemen

6. Öffentlichkeitsarbeit

Um unsere Hortarbeit in der Öffentlichkeit zu präsentieren beziehungsweise die Kinder am öffentlichen Leben teilhaben zu lassen, nutzen wir verschiedene Möglichkeiten:

- Artikel über die Projekte des Hortes werden in der Presse (SVZ, ...) publik gemacht;
- verschiedene Berufsbilder lernen die Kinder der vierten Klassen kennen (Bäcker, Schuhmacher, ...);
- Bekanntmachen mit Arbeitsstätten der Eltern (Fa. LA-MA, Rathaus, ...);
- Information über das öffentliche Leben durch Besuch der Sparkasse, Bibliothek, Natur- und Umweltparks, ...);
- zur Gesundheitserziehung nutzen wir Angebote der Krankenkassen;
- Kontaktaufnahme und –pflege zu Vereinen und anderen Trägern des öffentlichen Lebens;

8. Quellenverzeichnis

Böhnisch, L.: Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 4., überarbeitete Aufl. Weinheim u.a. 2005.

Erikson, E.H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main 1973.

Faltermaier, T.: Sozialisation im Lebenslauf. In: Hurrelmann, K. / Grundmann, M. / Walper, S. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. 7., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim u.a. 2008.

Fried, L. / Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim u.a. 2006.

Glaser, M.: Hort-Öffnung nach innen und außen. In: KITAS. 7. Heft 1995.

Huppertz, N./Meier-Musahl, R.: Hortpädagogik, Eine Einführung in Theorie und Praxis. Oberried 1999.

Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. 9. Aufl. Weinheim u.a. 2006.

Landesamt für Gesundheit und Soziales Mecklenburg-Vorpommern. Abt. Jugend und Familie / Landesjugendamt. Dezernat 23: Handlungsorientierung für die Praxis. Förderung von Kindern in Horten, in eigenständigen Horten an der Schule und in Horten an der Schule bei Nutzung der vorhandenen Ressourcen. Schwerin 2007.

Lill, G.: Einblicke in die offene Arbeit. Weimar u.a. 2006.

Knauf, T. / Düx, G. / Schlüter, D.: Handbuch Pädagogische Ansätze. Praxisorientierte Konzeptions- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Berlin u.a. 2007.

Nawratil, G./Rabaioli-Fischer, B.: Sozialpsychologie leicht gemacht. Einführung und Examenshilfe. 5., durchgesehene Aufl. Berlin 2004.

Nordt, G.: Welche Anforderungen müssen Angebote für Schulkinder erfüllen? In: KiTa spezial. Heft 1. 1999.

Regel, G.: Offener Kindergarten. In: Pousset, R. (Hrsg.): Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Berlin u.a. 2006.

Regel, G.: Pädagogische Praxis im offenen Kindergarten. In: Regel, G. / Wieland, A. J. (Hrsg.): Offener Kindergarten konkret. Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort. Überarbeitete Neuaufl. Schenefeld 2007.

Ritter, S. / Rolle, J. / Kesberg, E.: Wird der Hort zum Auslaufmodell? Hort oder Ganztagschule: Ergänzung oder Ausschluss? In: klein&groß. Thema 9, 10/2004.

Trabandt, H.: Pädagogische Intervention in der Sozialen Arbeit. In: Michel-Schwartze, B. (Hrsg.): Methodenbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis. Wiesbaden 2007.

Vogelsberger, M.: Hort. In: Pousset, R. (Hrsg.): Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Berlin u.a. 2006.