

Baitinger, Oksana

## Auf der Suche nach pädagogischen Zielen der ganztägigen Betreuung von Grundschulkindern

*Pädagogische Korrespondenz (2018) 58, S. 74-85*



Quellenangabe/ Reference:

Baitinger, Oksana: Auf der Suche nach pädagogischen Zielen der ganztägigen Betreuung von Grundschulkindern - In: Pädagogische Korrespondenz (2018) 58, S. 74-85 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-211084 - DOI: 10.25656/01:21108

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-211084>

<https://doi.org/10.25656/01:21108>

in Kooperation mit / in cooperation with:



### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

---

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

---

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 58

HERBST 2018

---

*Zeitschrift für  
Kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

---

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

---

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom  
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,  
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

*Redaktionsadresse ist:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

*Redaktion:*

Peter Euler (Darmstadt)  
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)  
Bernd Hackl (Graz)  
Andrea Liesner (Hamburg)  
Andreas Wernet (Hannover)  
Antonio Zuin (Saõ Carlos)

*Schriftleitung*

Harald Bierbaum (Darmstadt)  
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)  
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)  
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz ([jornitz@dipf.de](mailto:jornitz@dipf.de))  
oder Marion Pollmanns ([marion.pollmanns@uni-flensburg.de](mailto:marion.pollmanns@uni-flensburg.de)) erbeten und  
durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

*Abonnements und Einzelbestellungen:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main  
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*  
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.  
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.  
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.  
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

*Copyright:*

© 2018 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für  
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.  
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.  
ISSN 0933-6389

*Buchhandelsvertrieb:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

*Satz & Layout:* Susanne Albrecht, Leverkusen

*Anzeigen und Gesamtherstellung:*

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen  
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693  
[www.budrich-unipress.de](http://www.budrich-unipress.de)

- 4        **ESSAY**  
*Andreas Gruschka*  
Von der Verpflichtung auf Rationalität zur Rationalisierung von  
Eigeninteressen. Beobachtungen zu einem globalen Phänomen
- 15       **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**  
*Sigrid Hartong*  
„Wir brauchen Daten, noch mehr Daten, bessere Daten!“ Kritische  
Überlegungen zur Expansionsdynamik des Bildungsmonitorings
- 31       **AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK**  
*Annina Förschler*  
Das „Who is who?“ der deutschen Bildungs-Digitalisierungsagenda  
– eine kritische Politiknetzwerk-Analyse
- 53       **REFORMRÜCKSCHLAG**  
*Michael Brandmayr*  
Chancengerechtigkeit und individualisiertes Lernen: Zur Verzerrung  
zweier Begriffe und ihrer ideologischen Funktion in Österreich
- 74       **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**  
*Oksana Baitinger*  
Auf der Suche nach pädagogischen Zielen der ganztägigen Betreuung  
von Grundschulkindern
- 86       **AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE**  
*Nina Meister*  
„Wir kämpfen miteinander, dann können wir uns auch beim Vorna-  
men nennen.“ — Eine Fallanalyse zu fachkulturellen Besonderheiten  
im Verhältnis von Hochschullehrenden und Lehramtsstudierenden
- 100      **THEORIE UND KRITIK**  
*Alf Hellinger*  
Das Materialismuskonzept Hans-Jochen Gamms und der Gedanke  
einer realhumanistischen Erziehung und Bildung
- 115      **AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS**  
Wie mit der Korrektur von Abiturklausuren zu verfahren ist

*Oksana Baitinger*

## Auf der Suche nach pädagogischen Zielen der ganztägigen Betreuung von Grundschulkindern

### I

Fast zeitgleich haben zwei Dokumente die breite Öffentlichkeit und die „bildungsnahe“ Fachkreise erreicht: Der Koalitionsvertrag, in dem sich die neue Bundesregierung das Ziel gesetzt hat, bis 2025 die Voraussetzungen für einen Rechtsanspruch von Kindern im Grundschulalter auf Ganztagsbetreuung zu schaffen, und der Bildungsbericht 2018, in dem die Konstanz der sozialen Disparitäten im deutschen Bildungswesen bestätigt worden ist. Abgesehen davon, dass die Erweiterung der Betreuung von Kindern im Grundschulalter deren Eltern schlicht und einfach die Erwerbstätigkeit ermöglicht, verknüpfte man bereits seit Anfang der 2000er die Hoffnungen an die Ganztagschule als eine Institution, die durch ein „Mehr“ an pädagogisch gestalteter Lernzeit den Schülerinnen und Schülern Anregungen gibt und individuelle Förderung ermöglicht (vgl. Holtappels, 2009, S. 113) und somit den ungleichen Bildungschancen entgegenwirkt.

Die Etablierung der Ganztagschule wurde mit der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) wissenschaftlich begleitet, jedoch auch nach zehn Jahren wissenschaftlicher Begleitung kann die Frage nach den positiven Wirkungen der Ganztagschule in Bezug auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler nicht pauschal beantwortet werden (siehe Fischer 2018). Die festgestellten Lernzuwächse hinsichtlich des Lesens und der naturwissenschaftlichen Kompetenzen bei den Grundschülerinnen und Grundschulern beispielsweise waren für alle Kinder, unabhängig von Herkunft und Angebotsteilnahme, vergleichbar. Die Rückstände wurden allerdings durch die Teilnahme an den Ganztagsangeboten nicht ausgeglichen (ebd., S. 221).

Wenn also auf der individuellen Ebene die Teilnahme an Ganztagsangeboten keine Wirkungen auf die schulischen Leistungen haben sollte, könnte man daraus schließen, dass die Ganztagschule als Bildungsinstitution beim Ausgleich der sozialen Disparitäten wirkungslos bliebe. Dies ist auch nicht verwunderlich, denn der Ganztagschule fehlte von Anfang an ein eigenes pädagogisches Selbstverständnis. Die Ganztagschule ist ein politisches Konstrukt, das sich zwischen „einem unübersehbaren Ausbauerfolg und einer weitgehenden Plan- und Ziellosigkeit“ (Rauschenbach, 2016, S. 4) bewegt(e).

Der aktuell vorhandene „Flickenteppich“ der ganztägigen Betreuungsformen mit vielen Einrichtungstypen, Betreuungszeiten und unterschiedlicher Personalausstattung in den Bundesländern für die Kinder im Grundschulalter ist unübersichtlich: Der Zustand der Ziellosigkeit der pädagogischen Arbeit in

diesem „Flickenteppich“ ist allerdings nicht überraschend und lässt sich aus der Geschichte des Diskurses rund um die Ganztagschule verstehen. Denn diesem Diskurs fehlte von Anfang an ein „fester theoretischer Kern“ (Bettmer et al. 2007).

Der den Ausbau von Ganztagschulen begleitende Diskurs wurde kaum aus einer *genuin pädagogischen* bzw. die *kindliche Entwicklung berücksichtigenden* Position geführt. Am Anfang gab es durchaus Stimmen, die für das Vorhaben „Ganztagschule“ mit schülerzentrierten Zielsetzungen argumentierten: So sollte die Ganztagschule z.B. nicht nur formelle, sondern auch informelle Lernprozesse ermöglichen (Rauschenbach/Otto 2008) oder gar zum „Ort der Kinderkultur“ werden (Krapppmann 2015). Solche Forderungen stellen allerdings noch keine richtungsweisenden Ziele für das konkrete pädagogische Handeln mit Kindern im Grundschulalter dar, die eine Verbesserung der Bildungschancen mit sich bringen könnten. Soll man nun mit einem Rechtsanspruch auf die Ganztagsbetreuung einfach weiter machen wie bisher?

## II

### Zur Geschichte des Diskurses: PISA-Schock und die Idee der Ganztagschule

Als Entstehungsgrund der Ganztagschule gilt das schlechte Abschneiden des deutschen Bildungssystems im internationalen Vergleich (Richter 2016, S. 12). PISA als Large-Scale-Studie deckte gerade in Deutschland eklatante Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Schulchancen der Schülerinnen und Schüler auf. Diese Erkenntnisse waren allerdings nicht neu: Der Befund, dass es am Ende der Grundschulzeit beim Übergang in die weiterführenden Schulen zu gravierenden sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung kommt, war längst vor PISA bekannt (siehe Zeiher et al. 1996; Fischer/Elsenbast 2007 sowie Rauschenbach/Otto 2008). Obwohl die PISA-Befunde in der Wissenschaft keinerlei Neuigkeitswert hatten, erzeugten sie in der breiten Öffentlichkeit einen „Schock“.

Der „PISA Schock“ begründete den Auftrieb für die Reform: In ihrem Beschluss vom 5./6.12.2001 hat die KMK sieben Handlungsfelder der Schulentwicklung benannt, eins davon war der Ausbau schulischer und außerschulischer Ganztagsangebote. Dem Beschluss lag die Annahme zu Grunde, dass ganztägige Versorgung von Kindern und Jugendlichen zu besseren schulischen und lebensvorbereitenden Ergebnissen führe (vgl. Prüf/Kortas/ Schöpa, 2009, S. 16). Die Finanzierung durch den Bund („Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“) ermöglichte die Entwicklung der Infrastruktur und die wissenschaftliche Begleitung des Ausbaus der Ganztagschulen. Obwohl es kein Gesamtkonzept für die Ganztagschule gab, entstand ein breiter Konsens hinsichtlich der Motive für die Einführung der Ganztagschule (vgl. Holtapfels et al. 2007):

- 1) Vereinbarkeit von Familie und Beruf für die Eltern;
- 2) Integration von sozial benachteiligten Kindern;
- 3) individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern;
- 4) das Aufgreifen erweiterter Bildungsinhalte und Lernformen in schulischen Kontexten jenseits des Unterrichts.

Die mit so unterschiedlichen politischen Erwartungen verbundene Idee der Ganztagschule wurde trotzdem als „pädagogische Reform“ deklariert, indem reformpädagogische Diskurse des frühen 20. Jahrhunderts (Reh 2009, S. 70) sowie reformpädagogische Schulentwürfe wie Halbinternate, Landerziehungsheime und Tagesschulen (Coelen/Stecher 2014, S. 50) als Basis für die gegenwärtige Entwicklung der Ganztagschule genannt wurden. Bei einer solchen Berufung auf die „reformpädagogischen Wurzeln“ (Kanevski/von Salisch 2011, S. 25) der Ganztagschule wurde offensichtlich übersehen, dass die Reformschulen im frühen 20. Jahrhundert eine pädagogische Antwort auf einen sozialen Notstand in der Gesellschaft waren. Die durch PISA offengelegte institutionelle Diskriminierung der Kinder war jedoch ein Zeichen des Notstandes *im* Schulsystem selbst. Die Ganztagschule wird diesen Zustand allerdings vermutlich nie ausgleichen können, da sie selbst soziale Selektivität aufweist; denn es sind vor allem besser gestellte Familien, die das Angebot in Anspruch nehmen (vgl. Behr et al. 2007; Prein et al. 2009; Fischer 2018). In diesem Zusammenhang wirkt eine Anknüpfung der Ganztagschule an die „pädagogischen Reformtraditionen“ meines Erachtens zynisch.

### III

#### Institutionen der ganztägigen Betreuung der Schulkinder: Ganztagschule und Hort

Die ganztägige Bildung der Grundschülerinnen und Grundschulern zeigt sich vor allem in zwei Grundformen (vgl. Prüß/Kortas/Schöpa, 2009): In der

- a) additiv-dualen Form, indem die Schule mit außerschulischen Partnern in Sozialraum zusammenarbeitet und jeder Bereich eigenverantwortlich zeitlich nacheinander bzw. inhaltlich nebeneinander handelt (z.B. Hort) sowie in der
- b) Zusammenarbeit der Schule mit außerschulischen Partnern und innerschulischen Akteuren am Ort Schule – wodurch eine Gesamtgestaltung der ganztägigen Bildung unter der Verantwortung der Schulleitung möglich wird.

Im Diskurs über die Gestaltung der ganztägigen Betreuung der Kinder im Grundschulalter stand allerdings nur die Ganztagsschule im Zentrum der Aufmerksamkeit; die Kinder- und Jugendhilfe mit ihrem Betreuungsangebot für die Kinder im Grundschulalter (Hort) führte bislang ein „Schatten-Dasein“ (Gängler/Markert 2015 sowie Lange 2016).

In der schulischen ganztägigen Betreuung lassen sich folgende Handlungsfelder rekonstruieren (vgl. Behler et al. 2007): (a) Handlungsfeld Mittagessen; (b) Handlungsfeld Hausaufgabenbetreuung und (c) Handlungsfeld Freizeit- und Förderangebote.

Ähnliche Handlungsfelder finden sich auch im Hort. Wahrscheinlich deswegen scheinen sich auf den ersten Blick Hort und Ganztagschule in ihren Aufgaben der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern im Grundschulalter kaum zu unterscheiden, und die Frage „Hort oder Ganztagschule“ würde somit zu einer formalen Frage der ministeriellen Zuordnung: Je nachdem, ob das ganztägige Angebot von einem Hort oder von einer Schule realisiert wird, liegt die Verantwortung in der Zuständigkeit der Sozial- oder der Bildungspolitik (Lange 2016, S. 21).

Solange die ganztägigen Betreuungsangebote den Eltern die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichen, ist diese Systemfrage tatsächlich zweitrangig. Jedoch für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern sind diese Unterschiede zwischen Hort und Ganztagschule von grundlegender Bedeutung: Jugendhilfe und Schule haben unterschiedliche Bildungsaufträge, operieren aus unterschiedlichen Disziplinperspektiven (Schulpädagogik versus Sozialpädagogik) heraus, und das Selbstverständnis der in diesen Institutionen tätigen Pädagoginnen und Pädagogen und ihre Arbeitsmethoden sind ebenso unterschiedlich.

Im Gegensatz zur Ganztagschule wurde dem Hort sowie der Zusammenarbeit zwischen Hort und Grundschule seitens der Forschung sehr wenig Aufmerksamkeit geschenkt; an dieser Stelle können nur einzelne Erfahrungsberichte erwähnt werden (vgl. Gaiser et al. 2017). Im Rahmen der Fachtagung „Quo Vadis? Der Hort als Bildungsort oder Stiefkind der Kindertageseinrichtungen? Zum Selbstverständnis der Horte“ am 10.03.2017 an der Hochschule Magdeburg-Stendal wurde die Zusammenarbeit zwischen Hort und Grundschule in einem Workshop unter meiner Leitung diskutiert.

Die Horterzieherinnen und -erzieher, die am Workshop teilgenommen haben, beschrieben die Probleme in ihrer Zusammenarbeit mit den Grundschulen auf folgenden Ebenen:

- a) Auf der *organisatorischen Ebene* betreffen diese Probleme unter anderem
- 1) die Raumnutzung („Wenn nur ein Stuhl irgendwie anders steht, bekommen wir Ärger von den Klassenlehrern“);
  - 2) die Übergabe der Kinder („Beim Unterrichtsausfall werden die Kinder zu uns in den Hort geschickt und stehen manchmal schon um 12 Uhr da, ohne dass wir darüber informiert werden“);
  - 3) die Busbetreuung der Kinder („Lehrer schicken die Hortkinder zu uns, damit wir sie zum Bus bringen, und gehen zur Bushaltestelle mit den Kindern, die den Hort nicht besuchen“. So warten zwei Gruppen und zwei Pädagogen auf den gleichen Bus);
  - 4) die Finanzierung der gemeinsamen Vorhaben wegen der unterschiedlichen Trägerschaften („Wir können weder den Unterricht am Vormittag besuchen, noch die Klasse auf der Klassenfahrt gemeinsam mit der Klassenlehrerin begleiten“).



b) Auf der Ebene der Konzeption erweisen sich unterschiedliche Fachlogiken sowie unterschiedliche Qualifikationen der Pädagoginnen und Pädagogen als häufig unüberwindbare Stolpersteine. Vor allem bei der Frage der Organisation und Betreuung von Hausaufgaben kommt dies zum Vorschein: „Ich werde die Versäumnisse des Unterrichts am Nachmittag nicht ausgleichen“, so die Aussage einer Erzieherin. Kinder sollen sich im Hort frei entfalten können, den „Zwang zur fehlerfreien und vollständigen Erledigung von Hausaufgaben wird es im Hort nicht geben“, war das Urteil.

Bei der Auswertung des Workshops fiel mir Folgendes auf: Die Pädagogen im Hort fühlten sich mit der Aufgabe konfrontiert, die „Versäumnisse“ der Schule „ausbaden“ zu müssen. Von einer Zusammenarbeit im Sinne der Kinder kann unter solchen konzeptionellen Unterschieden nicht die Rede sein. Geht man allerdings davon aus, dass die Chancengleichheit durch die Qualität der institutionellen Angebote erreicht werden soll, dann wäre ein Diskurs über die pädagogischen Zielsetzungen der ganztägigen Bildung und Betreuung im Grundschulalter unabhängig von der institutionellen Form (Ganztagsschule oder Hort) dringend geboten. Der zentrale Bezug des pädagogischen Denkens war und ist *das Kind* (vgl. Drieschner 2013), deswegen müssen die Ziele der pädagogischen Arbeit am Nachmittag im Sinne einer optimalen Entwicklung im Grundschulalter, die die aktuellen sozioökonomischen und kulturellen Bedingungen des Aufwachsens berücksichtigt, begründet werden und nicht (wie bisher) aus der Logik der Institutionen.

#### IV

### Das Konzept der Bildung, Ganztagsschule und die Debatte über die Neujustierung der Settings: Schule als Lebensraum und Familie als Bildungsort

Die Ziellosigkeit in den Institutionen der ganztägigen Bildung für die Grundschüler erklärt sich nicht nur durch die strukturelle und organisatorische Vielfalt. Der theoretische Diskurs um die Ganztagsschule offenbart ein *mechanistisches Verständnis der Sozialisation*, in dem den Entwicklungskontexten der Kinder im Grundschulalter beliebig Funktionen zugeschrieben werden und in dem der abstrakte, nicht operationalisierbare Begriff „Bildung“ bei der Argumentation für die Ganztagsschule Begriffe wie „Lernen“ und „Entwicklung“ verdrängte. Bildung wurde zum „Gesamtergebnis und Kumulationsprodukt aller Lernorte“ (Prüß et al. 2009, S. 25) erklärt, somit soll Bildung nicht nur in bildungsrelevanten Institutionen, sondern im Kontext der gesamten alltäglichen Lebensführung junger Menschen erworben werden. Bildung in ihren drei Formen – formelle, informelle und non-formale Bildung – soll demzufolge in *allen* Settings stattfinden.

Bildung wird somit zu etwas Abstraktem und Ungreifbarem, das den ganzen Tag in allen Settings stattfindet und in den schulischen (Bildungs-)Erfolg der Schülerinnen und Schüler münden soll. Welche Lernprozesse der Kinder in welchen Settings erwartet werden, ist unklar, allerdings wird die Verantwortung für Bildung (bzw. die „fehlende“ Bildung) den Akteuren *vor* und *neben*

der Schule zugeschrieben. So schreiben Rauschenbach/Otto (2008): Wenn Familie, Peers sowie der Kindergarten für die Bildungsprozesse von Kindern keine Bedeutung hätten, „hätte zumindest die soziale Herkunft, also eine schul- und unterrichtsunabhängige Variable, in der PISA Studie nicht einen so großen Einfluss auf die gemessenen Leistungsunterschiede“ (ebd., S. 17).

In einer solchen Argumentation wird der Schule als Institution die Verantwortung für den Bildungserfolg ihrer Schülerinnen und Schüler (gemessen an schulischen Leistungen) abgesprochen, und andere Settings (genannt „Lernorte“) werden in die Pflicht genommen. Die Hinweise darauf finden sich in der Literatur unter den Begriffen „Neuverhandlung“ bzw. „Nachjustierung“ der Funktionen der Bildungssettings (vgl. z.B. Soremski et al. 2011, S. 7). Dabei stellt sich die Frage, ob es sich bei solchen „Verhandlungen“ und „Nachjustierungen“ um tatsächliche Aushandlungsprozesse zwischen gleichberechtigten Parteien handelt oder ob eine aus der Machtposition der Institution Schule heraus Abgabe der Verantwortung der Schule für den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler stattfindet?

In der modernen kapitalistischen Produktionsweise würde man einen solchen Ansatz als Outsourcing bezeichnen: Familien werden explizit als Bildungsakteure in die Pflicht genommen, und die Ganztagschule soll durch die Vergabe von Bildungszertifikaten eine zentrale Bedeutung für die Zukunftsoptionen der Schülerinnen und Schüler erhalten (Richter/Andersen 2011, S. 79). Die Eltern, die eine „zunehmende Indifferenz gegenüber Schule entwickeln“, würden – so diese Argumentation – die „Bildungsambitionen von Kindern blockieren“ (ebd., S. 81).

Dass diese Rhetorik einer logischen Prüfung nicht standhalten kann, zeigt folgendes Beispiel. Der Familie wird ein Status als „zentraler Ort von Bildung“ (Züchner 2011, S. 59) zugeschrieben. Gleichzeitig soll „Bildung“ als „ganztägiger Prozess“ im Kontext der „gesamten Lebensführung“ (Prüß et al. 2009, S. 25) stattfinden. Aus der Kindheitsforschung ist allerdings bekannt, dass die moderne Kindheit zu einer institutionalisierten und pädagogisierten Lebensphase geworden ist (vgl. Zeiher 2009), d.h. die Schulkinder verbringen mehr Zeit in Institutionen als in der Familie. Warum soll die Familie trotz alledem als „zentraler Ort“ der Bildung agieren? Gleichzeitig speiste sich das rhetorische Begründungspotenzial der Ganztagschule aus der „sinkenden Erziehungskraft der Familien“ (Lange 2011, S. 27). Die Ganztagschule sah sich in der Pflicht, „familiäre Defizite“ zu kompensieren (siehe Soremski et al. 2011, S. 16 sowie Kolbe 2009, S. 204). Das „Mittagessen an der Ganztagschule“ wird zum „familienähnlichen Setting“ erklärt und zur „neuen Sozialform“, die nicht nur die Nahrungsaufnahme, sondern auch das Erlernen von Umgangsformen ermögliche sowie den Raum für thematisch offene und persönliche Gespräche gebe. Warum das Mittagessen an der Ganztagschule mehr zum Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler beitragen kann als Gespräche oder Essen in „alten Settings“ außerhalb der Ganztagschule, bleibt ein Rätsel.

Eines sollen wir uns vielleicht bewusst machen: Der Wunsch, die sozialen Disparitäten und Benachteiligungen im Bildungssystem durch die Einführung

der ganztägigen Betreuung zu überwinden, und die Vorstellung, Familie sei für den Bildungserfolg der Kinder zuständig und die Ganztagschule solle durch die Bereitstellung informeller Bildungsmöglichkeiten am Nachmittag die familiären Defizite kompensieren, sind mit einander nicht vereinbar. Denn es wird von den Familien (implizit) eine Leistung erwartet, die nicht alle Familien erbringen können, nämlich den Kindern das Erlernen von Kulturtechniken zu ermöglichen.

## V

### Ausweg aus der Sackgasse – das Kind (wieder)entdecken

Der Diskurs, der in den ersten Jahren seit der Einführung der Ganztagschule geführt und hier in ausgewählten Schwerpunkten einer Analyse unterzogen wurde, produzierte keine Theorie der ganztäglichen Bildung der Kinder im Grundschulalter. Der Diskursverlauf konzentrierte sich entweder auf Beschreibungen von institutionellen und organisatorischen Tatsachen oder auf Zuschreibungen von Funktionen der Entwicklungssettings der Kinder. Um die Plan- und Ziellosigkeit zu überwinden und der ganztägigen Betreuung im Grundschulalter eine Richtung zu geben, bedarf es jedoch

- 1) einer bewussten Orientierung an einer didaktisch und methodisch sinnvollen Gestaltung von pädagogischen Kontexten innerhalb der pädagogischen Institutionen, die die Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Kinder bereitstellen;
- 2) einer Bestimmung des Gegenstands der pädagogischen Arbeit. Was soll schwerpunktmäßig gefördert werden: die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler, ihre kognitive und emotional-soziale Kompetenzen im Allgemeinen oder vorrangig ihre schulische Leistungen?

Zielgerichtetes pädagogisches Handeln setzt voraus, dass die Entwicklungsprozesse der Kinder wahrgenommen, verstanden und definiert werden. So wäre es denkbar, den Erwerb der Kulturtechniken sowie die Entwicklung der Selbstwirksamkeit als bedeutend für die Arbeit mit Grundschülerinnen und Grundschulern in pädagogischen Institutionen hervorzuheben. Es wäre auch denkbar, die ganztägige Betreuung der Kinder im Grundschulalter als einen neuen pädagogischen Raum, ein neues Entwicklungssetting der Kinder zu definieren und somit die institutionellen und konzeptionellen Begrenzungen zu überwinden.

Um die Ziele eines solchen pädagogischen Raums zu formulieren, benötigen wir unter anderem aussagekräftige Forschungsergebnisse, die sich mit den *Aktivitäten der Kinder* am Nachmittag befassen und Schlussfolgerungen über die Auswirkungen dieser Aktivitäten auf ihre Lern- und Entwicklungsprozesse ziehen.

Welche Diskrepanzen zwischen der Welt der Ganztagschulforschung und der Welt der Kinder bestehen, möchte ich an den folgenden vier Beobachtungen aufzeigen, die ich während der Hospitationen meiner Erzieherinnen und -schüler in den Potsdamer Horten gemacht habe.

*Erste Beobachtung:*

Eine Grundschülerin sollte im Hort während der „individuellen Lernzeit“ ihre Hausaufgabe, einen Text zu verfassen, erledigen. Dies gelang ihr nicht (siehe Abb.), sie strich den angefangenen Satz durch, saß am Tisch und hielt den Kopf in den Händen.



Abb. 1: Schreibversuche einer Grundschülerin

Lassen Sie uns einen hypothetischen Weg dieses Kindes durch seinen Tag rekonstruieren: Sollten die Schwierigkeiten mit dem Schreiben in der Schule nicht behoben werden können und im Hort die Erzieher sich für das Üben von schulischen Inhalten nicht verantwortlich fühlen, bleibt es die Aufgabe der Familie, mit dem Kind das Schreiben zu üben. Ab diesem Punkt sind zwei Szenarien möglich: Entweder haben die Eltern genug Ressourcen, um mit dem Kind selbst zu üben (am späten Abend wohlgemerkt), oder dem Kind die Nachhilfe zu bezahlen. Oder sie können weder das eine noch das andere. Um die Diskussionen über Bildung und gleiche Chancen auf Bildungserfolg auf den Punkt zu bringen, muss geklärt werden: *Wer* soll mit diesem Kind am Nachmittag das Schreiben üben?

Die aktuelle Literatur zur Organisation der ganztägigen Betreuung der Schulkinder im Hort und in der offenen Ganztagschule ist in dieser Frage eindeutig: Die Betreuung der Hausaufgaben sei eine „wichtige Aufgabe von Erziehern“, die „Hauptverantwortung“ für die Hausaufgaben liege zuerst bei den Kindern und in zweiter Linie bei den Eltern: „Diese sollen abends auf jeden Fall mit ihren Kindern die Hausaufgaben durchgehen“ (Vollmer 2015, S. 35).

Nimmt man die Herausforderung, allen Kindern gleiche Bildungschancen zu ermöglichen, ernst, würde man zu dieser Beobachtung folgende Forschungsfragen generieren: Wie erleben die Kinder die Situation, in der Schule am Tag darauf (ggf. vor der ganzen Klasse) mit ihrem Nicht-Können und dem Nicht-Können ihrer Eltern konfrontiert zu werden? Welche Auswirkungen haben die Erfahrungen, allein am Nachmittag die Schreibaufgaben nicht zu bewältigen, auf das Wohlbefinden und die Lernmotivation der Kinder, auf ihr Selbstwertgefühl? Die Überlegungen darüber sucht man in der Literatur zur Ganztagschule immer noch vergeblich.

### *Zweite Beobachtung: Freispiel*

In einem Raum befanden sich mehrere Kinder, die in kleinen Gruppen unterschiedlichen Aktivitäten nachgingen. Einige saßen am Tisch und beschäftigten sich mit Gesellschaftsspielen, andere spielten auf dem Boden. Ein Mädchen stand an der Tafel und schrieb eine „5“. Die Zahl schrieb sie spiegelverkehrt. Sie machte mehrere Versuche und schien unsicher zu sein. Irgendwann drehte sie sich um und schaute mich an. Ich kam zur Tafel und schrieb eine „5“. Das Mädchen fing an, meine „5“ abzuschreiben, dabei zögerte sie genau an der Stelle, an der sie den Bogen zur linken Seite gemacht hatte und bei „meiner“ Zahl der Bogen nach rechts ging. Das Mädchen schrieb drei oder vier Mal eine „5“ Schritt für Schritt (Linie nach unten, Bogen nach rechts, Linie oben). Dabei verglich sie jeden einzelnen Schritt mit „meiner“ Zahl. Bei jedem Versuch wurde sie schneller, irgendwann schrieb sie eine „5“, ohne sich die von mir geschriebene Vorlage anzusehen. Als dies geschah, schaute sie mich triumphierend an, lachte und hüpfte von der Tafel weg zu einer der spielenden Gruppen.

Für das Personal im Hort war die Stunde das „freie Spiel“, die ohne Anleitung und Einmischung seitens Erwachsener und oft auch ohne Aufsicht ablaufen sollte. Niemand im Hort ist auf die Idee gekommen, dass ein Kind gerade in der Freizeit von sich aus den Schulstoff übt und dabei Unterstützung benötigt. Und die Forschung sieht es ähnlich: Es herrscht ein Konsens darüber, dass der Motor der Entwicklungsimpulse „im sozialen Leben der Kinder, in der Dynamik unter Gleichaltrigen“ liegt (Pesch 2017, S. 117).

Versuchen wir, die Aktivitäten des Mädchens in dieser Sequenz zu rekonstruieren: Ein Schulkind beschäftigt sich (von sich aus) mit den Inhalten aus dem Unterricht, indem es übt, eine „5“ zu schreiben. Für das Kind ist dieses Üben auch ein Spiel! Das Kind merkt, dass es die Zahl nicht richtig schreibt, und dies beschäftigt es (mehrere Wiederholungen, Unsicherheit und schließlich Suche nach Hilfe). Diese Lernprozesse für die Schule fanden im Hort während der freien Spielzeit statt. Dabei benötigte das Mädchen Hilfe. Da die „Freizeit“ im Hort oder in der offenen Ganztagschule mit dem freien Spiel mit Gleichaltrigen in Verbindung gebracht wird, achten die Erzieher nicht darauf, dass auch die schulischen Inhalte zum Gegenstand des Spiels werden können. In diesem Fall hat das Mädchen keine Hilfe von Gleichaltrigen bekommen. Denn wie sollen die Grundschüler einen Unterstützungsbedarf einer Gleichaltrigen beim schulischen Stoff erkennen?

Diese Beobachtung kann zu einer Änderung unserer Problemsicht führen und folgende Fragen generieren: Sind die Lernprozesse der Kinder mit den Tagesstrukturen und den Angeboten der Institutionen der ganztägigen Bildung gleich zu setzen? Worüber und wie spielen die Kinder, wenn sie unter sich sind und „Freizeit“ haben? Wie lange bleiben sie an einem Spielthema, wie wählen sie ihre Spiele aus? Warum denken wir Erwachsene, dass kein Kind sich in der Freizeit *von sich aus* mit der Schule beschäftigt? Ist es nicht das Interesse des Kindes, gut in der Schule zu sein und stolz darauf sein, dass es etwas *kann*?

*Dritte Beobachtung: Auf dem Spielplatz*

Auf dem Außengelände eines Hortes spielte eine Gruppe Jungen Fußball. Ich stand am Rande des Spielplatzes mit meinem Erziehschüler, der neben seiner Ausbildung in einem Fußballverein als Trainer tätig ist. Er sagte zu mir, er könne sofort Jungen erkennen, die in einem Verein Fußball spielten, da sie sich grundsätzlich von den Jungen unterschieden, die keinen Verein besucht haben: „Jungen, die in keinem Fußballverein sind, können keinen Fußball spielen. Sie sind nicht in der Lage, gemeinsam mit anderen einen Pass zu spielen und so zum Ziel zu kommen. Sie laufen einfach ziellos auf dem Feld herum, und nach einigen Minuten steigen sie aus oder fangen eine Rangelei an“.

*Vierte Beobachtung: Fußball AG*

Jungen und Mädchen stellten sich in zwei Reihen auf, übten das Passen und Tor-Schießen. Am Rande des Feldes stand ein Junge und schaute zu. „Willst Du nicht mitmachen?“, fragte ich. „Ich war nicht da, als man sich einschreiben musste. Jetzt bin ich bei den ‚Sanitätern‘ und darf nicht mitmachen.“ Währenddessen holte eine Mutter ihren Sohn, der im Tor stand, ab. Er verabschiedete sich von den Kindern, und das Tor musste neu besetzt werden.

Diese Beobachtungen führen uns zur Diskussion über die Auswirkungen von kurzfristigen AGs und Kursen in den Institutionen der ganztägigen Bildung im Vergleich zu den langfristig angelegten Lernprozessen bei den außerschulischen Akteuren: Erlaubt die Ganztagschul- oder Hort-AG die gleiche Art der Verpflichtung, Zeitinvestition, die die Lern- und Entwicklungseffekte mit sich bringen, die in einem Fußballverein, an einer Musik- oder Tanzschule möglich sind? Erlauben diese AGs den Kindern den Zuwachs an Kompetenzen, an Selbstvertrauen, an Mitmachen-Können? Lernen die Kinder, sich langfristig mit einer Sache zu beschäftigen? – Solche Fragen sind bis heute nicht gestellt worden.

Die konstruktive Suche nach den Zielen der ganztäglichen Bildung im Grundschulalter kann erst dann anfangen, wenn wir die institutionelle Nachmittagsbetreuung als Ort der modernen Kindheit, als ein *neues* Entwicklungsetting verstehen, an dem Aktivitäten der Kinder pädagogisch so zu gestalten sind, dass alle Gesetzmäßigkeiten der kindlichen Entwicklung berücksichtigt werden. Das Ziel soll sein, jedem Kind durch Bereitstellung langfristig angelegter komplexer Aktivitäten das Erleben seiner Selbstwirksamkeit zu ermöglichen. Derzeit versperrt uns den Weg zur Suche nach den Zielen der ganztägigen Bildung im Grundschulalter nicht nur ergebnislos festgefahrene Diskurse, sondern auch die Kontroverse zweier „Pädagogiken“ – der Schulpädagogik und der Sozialpädagogik-, die das berufliche Selbstverständnis der am Nachmittag tätigen Pädagogen prägen. Die Sozialpädagogik ist sehr stark von den Methoden der frühkindlichen Bildung geprägt, während die Schulpädagogik das ganzheitlich Kindliche in dem Schüler und der Schülerin verdrängt.

Wie wäre es, wirklich reformpädagogisch zu denken und genuin pädagogische Konzepte für eine optimale Entwicklung der Grundschülerinnen und Grundschüler in pädagogischen Kontexten und gegen soziale Disparitäten zu entwickeln?

## Literatur

- Behr, Karin/Haenisch, Hans/Hermens, Claudia/ Nordt, Gabriele/Prein, Gerald/Schulz, Uwe. (2007): Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Weinheim.
- Bettmer, Franz/Maykus, Stephan/Prüß, Franz/Richter, André. (Hrsg.) (2007): Ganztagschule als Forschungsfeld. Wiesbaden.
- Coelen, Thomas/Stecher, Ludwig (2014): Die Ganztagschule. Weinheim: Betz.
- Doerfel-Baasen, Dorothee/Baitinger, Oksana (2015): GANZes Kind den ganzen TAG? Berlin.
- Drieschner, Elmar (2013): Kindheit in pädagogischen Schonräumen: Bilder einer Entwicklung. Baltmannsweiler.
- Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker (Hrsg.) (2007): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem. Münster.
- Fischer, Natalie (2018): Ganztagschule als Bildungsraum (für alle?!)- Erkenntnisse aus 10 Jahren „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). In: Glaser, Edith/ Koller, Hans-Christoph/Thole, Werner/ Krumme, Salome (Hrsg.): Räume für Bildungsräume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Leverkusen, S. 214-225.
- Gängler, Hans/Markert, Thomas (2015): „Die Horte“ und „sein“ Auftrag. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Heft 5, S. 8-11
- Gaiser, Johanna/Kielblock, Stephan/Stecher, Ludwig (2017): Ganztagschule und Hort als gemeinsamer Bildungsraum. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Hort und Ganztagschule. Berlin, S. 45-53.
- Holtappels, Heinz-Günter/Klieme, Eckhard/ Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.) (2007): Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim.
- Holtappels, Heinz-Günter (2009): Ganztagschule und Schulentwicklung. Konzeptionen, Steuerung und Entwicklungsprozesse. In: (Hrsg.): Die Ganztagschule: Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim, S. 111-136.
- Kolbe, Fritz-Ulrich (2009): Unterrichtsorganisation aus Sicht der Wissenschaft. Rhythmisierung und Flexibilisierung des Tagesablaufs. In: Prüß, Franz/Kortas, Susanne/Schöpa, Matthias (Hrsg.): Die Ganztagschule: Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim, S. 203-214.
- Kanevski, Rimma/von Salisch, Maria (2011): Peer-Netzwerke und Freundschaften in Ganztagschulen. Weinheim.
- Krappmann, Lothar (2015): Große Kinder und ihre Entwicklungsaufgaben: Handelnde Subjekte zwischen Schuleintritt und Jugendalter. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Heft 5, S. 4-7.
- Lange, Andreas. (2011): Sozialer Wandel von Familie. In: Soremski, Regina/Urban, Michael/ Lange, Andreas (Hrsg.): Familie, Peers und Ganztagschule. Weinheim, S. 28-41.
- Lange, Jens. (2016): Der Hort: viel genutzt, wenig beachtet. In: Deutsches Jugendinstitut Impulse, Heft 2, S. 21-23.
- Neuß, Norbert (2017): Ganztagschule und Hort heute. In: Ders. (Hrsg.): Hort und Ganztagschule: Grundlagen für den pädagogischen Alltag und die Ausbildung. Berlin, S. 11-32.
- Persch, Ludger (2017). Entwicklung anregen. In: Neuß, Norbert (Hrsg.). Hort und Ganztagschule: Grundlagen für den pädagogischen Alltag und die Ausbildung. Berlin, S. 116-128.
- Prein, Gabriele/Rauschenbach, Thomas Züchner, Ivo (2009): Analysen zur Selektivität von offenen Ganztagschulen. In: Prüß, Franz/Kortas, Susanne/Schöpa, Matthias (Hrsg.):

- Die Ganztagsschule: Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim, S. 81-98.
- Prüß, Franz/Kortas, Susanne/Schöpa, Matthias (2009). Aktuelle Anforderungen an die Erziehungswissenschaft und die pädagogische Praxis. In: Dies. (Hrsg.): Die Ganztagschule: Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim, S. 15-32.
- Rauschenbach, Thomas/Otto, Hans-Uwe (2008): Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe? In: Dies. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung: Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden, S. 9-29.
- Rauschenbach, Thomas (2016): Das Mysterium Ganztage. In: Deutsches Jugendinstitut Impulse, Heft 2, S. 4-6.
- Reh, Sabine (2009): Zu einer Geschichte programmatischer Schulentwürfe. Betrachtungen aus Sicht der Wissenschaft. In: Prüß, Franz/Kortas, Susanne/Schöpa, Matthias (Hrsg.): Die Ganztagsschule: Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim, S. 69-80.
- Richter, Martina/Andersen, Sabine (2011): Familien als Akteure in der Ganztagschule. In: Soremski, Regina/Urban, Michael/ Lange, Andreas (Hrsg.): Familie, Peers und Ganztagschule. Weinheim, S. 77-91.
- Richter, Rolf (2016): Die Ganztagschulentwicklung in Deutschland im Spiegel neuerer Studien und der Verlautbarung der KMK aus den Jahren 2015 und 2016. In: Die Ganztagschule, Heft 57, S. 9-21.
- Soremski, Regina/Urban, Michael/Lange, Andreas (2011): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Familie, Peers und Ganztagschule. Weinheim, S. 7-23.
- Vollmer, Knut (2015). Schulkindbetreuung in Hort und Ganztagschule. Freiburg.
- Zeiher, Helga/Büchner, Peter/ Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (1996): Kinder als Außenseiter? Weinheim.
- Zeiher, Helga (2009): Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung der Kindheit. In: Michael-Sebastian Honig (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Weinheim, S. 103-126.
- Züchner, Ivo (2011): Familie und Schule. Neujustierung des Verhältnisses durch den Ausbau von Ganztagschulen. In: Soremski, Regina/Urban, Michael/ Lange, Andreas (Hrsg.): Familie, Peers und Ganztagschule. Weinheim, S. 59-76.