

IFP-Projektbericht 37/2021
Handlungsfeld: Qualitäts- und Organisationsentwicklung



QuiHo – Qualität im Hort

Leitungsbefragung in bayerischen Tageseinrichtungen für Schulkinder

Andreas Wildgruber & Agnes Kottmair



QuiHo – Qualität im Hort

Leitungsbefragung in bayerischen Tageseinrichtungen für Schulkinder

Andreas Wildgruber & Agnes Kottmair

Inhalt

1.	Das Wichtigste in Kürze zusammengefasst	7
2.	Einleitung: Horte – wichtig, aber zu wenig wahrgenommen	15
3.	Konzeption der Studie (von <i>Andreas Wildgruber und Fabienne Hartig</i>)	18
3.1	Ziele und Fragestellungen	18
3.2	Methodische Konzeption und Durchführung der Studie	18
4.	Stichprobenbeschreibung (von <i>Andreas Wildgruber und Fabienne Hartig</i>)	20
5.	Die Kinder in den Horten	22
5.1	Anzahl und Merkmale der Kinder (von <i>Andreas Wildgruber und Claudia Wirts</i>).	22
5.1.1	Schulbesuch	22
5.1.2	Anzahl der Kinder mit (drohender) Behinderung	23
5.1.3	Risikokinder	24
5.1.4	Kinder nicht-deutschsprachiger Herkunft.....	24
5.2	Inklusion	25
5.2.1	Anfragen, Annahmen und Ablehnungen.....	25
5.2.2	Haltung der Teams zum Thema Inklusion	25
6.	Rahmenbedingungen	27
6.1	Zeitliche Rahmenbedingungen	27
6.2	Räume.....	28
6.2.1	Doppelnutzung der Räume mit der Schule.....	28
6.2.2	Eignung der Räume.....	29
6.2.3	Arbeitsorganisation.....	31
7.	Leitung, Team und Träger	32
7.1	Leitung.....	32
7.1.1	Verbindliche Zeitkontingente für Leitungsaufgaben.....	32
7.1.2	Leistungsressourcen im Vergleich.....	32
7.1.3	Qualifikation.....	34
7.2	Das Team in Zeiten des Fachkräftemangels	35
7.2.1	Pädagogisches Personal im Schulkindbereich	36
7.2.2	Zeit für mittelbare pädagogische Tätigkeiten/Verfügungszeit	36
7.2.3	Fluktuation.....	38
7.2.4	Nachbesetzung.....	39
7.3	Trägerunterstützung	40
8.	Fort-/Weiterbildung und Qualitätsentwicklung	43
8.1	Unterstützungssysteme	43
8.2	Fort- und Weiterbildung	45
8.2.1	Fortbildungsumfang.....	45

8.2.2 Teamfortbildungen.....	46
8.2.3 Hinderungsgründe für die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen	47
8.2.4 Fortbildungswünsche.....	48
8.3 Konzeptionsentwicklung	50
8.4 Nutzung von Beobachtungsverfahren	51
8.5 Nutzung der Bayerischen Bildungsleitlinien und des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans.....	53
9. Pädagogische Aktivitäten für Kinder im Schulalter	55
9.1 Freie Aktivitäten (von Sina Fischer & Andreas Wildgruber).....	55
9.2 Pädagogisch begleitete Aktivitäten für Kinder im Schulalter (von Andreas Wildgruber & Claudia Wirts).....	58
9.3 Partizipation.....	61
9.3.1 Bereiche der Mitbestimmung	61
9.3.2 Formen der Mitbestimmung.....	62
9.3.3 Unterschiede und Zusammenhänge im Bereich Partizipation	63
10. Kooperation mit Schulen und dem weiteren Sozialraum	65
10.1 Kooperation mit Schulen	65
10.1.1 Gelingensfaktoren	65
10.1.2 Kooperation und die Nähe zur Schule	67
10.1.3 Integrativ/inklusive Einrichtungen und deren Kooperation mit der Schule	68
10.1.4 Von wem ging der Kontakt aus?	68
10.1.5 Eingeschätzte Qualität der Kooperation zur Grundschule	69
10.1.6 Erlebter Mehrwert der Kooperation mit der Schule.....	70
10.2 Kooperation im Sozialraum	72
10.2.1 Intensität des Kontaktes	72
10.2.2 Unterschiede der Kooperationsqualität.....	74
11. Kooperation mit den Eltern	76
11.1 Bewertung des Kontaktes zu den Eltern	76
11.2 Gute Aktivitäten, um Eltern zu beteiligen.....	78
12. Literaturverzeichnis.....	81

Danke

Wir danken allen, die dazu beigetragen haben, dass die Studie „Qualität in Horten (QuiHo). Leitungsbefragung in Tageseinrichtungen für Kinder“ durchgeführt werden konnte und wichtige Ergebnisse hervorgebracht hat.

Insbesondere gilt unser Dank

- Herrn Hans-Jürgen Dunkl und dem gesamten Referat StMAS V-3 „Kindertagesbetreuung“ für die Unterstützung der Studie,
- den Trägern der freien Wohlfahrtspflege und Fachberatungen bei den Regierungen, kreisfreien Städten und Landkreisen für ihre Ideen und ihr Werben für die Studie,
- den Hortleitungen bzw. den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für die Zeit und Offenheit, unsere Fragen zu beantworten und uns Einblick zu gewähren,
- den Kolleginnen und Kollegen am IFP für ihre eingebrachte Expertise und praktische Unterstützung!

Herzlichen Dank!

Abkürzungen

AVBayKiBiG	Ausführungsgesetz zum BayKiBiG
BayBEP	Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung – Geltung über die BayBL auch für Horte (vgl. § 14 Abs. 2 Satz 2 AVBayKiBiG)
BayBL	Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit (Bayerische Bildungsleitlinien)
BayKiBiG	Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz
IFP	Staatsinstitut für Frühpädagogik
MW	Mittelwert
SGB XII	Zwölftes Buch Sozialgesetzbuch (Sozialhilfe)
SGB VIII	Achtes Buch Sozialgesetzbuch (Kinder- und Jugendhilfe)
StMAS	Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales
StMUK	Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus

1. Das Wichtigste in Kürze zusammengefasst

Konzeption

- Zielgruppe der QuiHo-Studie waren bayerische Tageseinrichtungen für Schulkinder, also jener Teil der Ganztagsbildung und -betreuung, für den das Bayerische Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (BayKiBiG) gilt. Der Bereich umfasst
 - Einrichtungen, die nur Schulkinder besuchen (z.B. Horte, Tagesheime und Kombi-Einrichtungen an Schulen)
 - Einrichtungen, die neben Schul-/Hortkindern auch Krippen- und/oder Kindergartenkinder besuchen (z.B. Häuser für Kinder, altersgeöffnete Kindergärten).Für alle Einrichtungen wird im Weiteren der Begriff „Horte“ verwendet.
- Die Leitungen aller Einrichtungen in Bayern wurden im November 2019 eingeladen, den Online-Fragebogen auszufüllen.

Stichprobe

- Von den 2002 Horten in Bayern haben 1124 (56 %) an der Studie teilgenommen.
- Der Fragebogen wurde zum Großteil (81 %) von den Einrichtungsleitungen ausgefüllt.
- 42 % der Horte betreuen ausschließlich Schulkinder, 58 % Kinder verschiedener Altersgruppen.
- Die Ergebnisse der Studie sind überwiegend repräsentativ für die bayerischen Horte.

Die Kinder in den Horten

Anzahl und Merkmale der Kinder

- 95,2 % der Kinder besuchten zum Befragungszeitpunkt eine Grundschule, 2,8 % eine weiterführende Schule und 2,0 % eine Förderschule.
- In 274 Horten (25 %) wurden 920 Kinder (2 %) mit einer (drohenden) Behinderung betreut.
- Bei 88 Kindern wurde der Antrag auf einen Integrationsplatz von den Ämtern abgelehnt, obwohl diese bereits einen Integrationsplatz im Kindergarten inne hatten und ein erneuter Förderbedarf erkannt war.
- Der Anteil an Ablehnungen und die Zahl betreuter Schulkinder mit Behinderung war zwischen den Bezirken unterschiedlich hoch.
- In 86 % der befragten Horte wurde mindestens ein Kind mit Migrationshintergrund betreut. Der Anteil dieser Kinder an allen Kindern der Stichprobe betrug 27 %.

Inklusion

- 356 (33 %) Anfragen auf einen „Integrationsplatz“ wurden von den Horten abgelehnt.
- Hauptgrund dafür war, dass der Bedarf an Integrationsplätzen höher als die Anzahl der zu vergebenden Plätze war, vor allem in den Bezirken Oberbayern, Mittelfranken und Schwaben. Mangel an Personal war der am zweithäufigsten genannte Grund.
- 83 % der Hortteams hatten sich bereits mit dem Thema Inklusion beschäftigt. 74 % der Teams hatten eine aufgeschlossene Haltung gegenüber Inklusion.
- Teams integrativ arbeitender Horte sind aus Leitungssicht aufgeschlossener als Teams, die keine Kinder mit (drohender) Behinderung betreuen.

Rahmenbedingungen

Betreuungszeiten

- 35 % der befragten Horte öffnen bereits morgens.
- Am Nachmittag haben sie montags bis donnerstags in 74 % der Fälle bis 17:00 Uhr oder später geöffnet, in 8 % der Horte bis 18 Uhr oder später. Freitags sind die Horte kürzer geöffnet, noch 45 % der Horte sind dann bis 17 Uhr oder länger offen.
- In den Ferien sind sie täglich im Mittel 9,4 Stunden geöffnet.
- In 78 % der Horte können Buchungszeitveränderungen in einem Zeitraum von maximal einem Monat vorgenommen werden, zum Teil auch kurzfristig.

Raumnutzung

- Etwas über die Hälfte der Horte befindet sich im gleichen Gebäude wie die Schule oder in unmittelbarer Nähe.
- In 31 % der Horte wurden Räume gemeinsam mit der Schule genutzt. In 31 % der Fälle von Doppelnutzung kam es zu Spannungen mit der Schule über die gemeinsame Nutzung. Für 37 % hatten diese Spannungen das pädagogische Handeln im Hort ziemlich oder sogar sehr eingeschränkt. Vor allem eine schulische Atmosphäre der Räume und täglicher Umbau wurden als belastend empfunden.
- Der Großteil der Horte empfindet die Räume (inklusive dem Außengelände) als geeignet, um ihrem Bildungsauftrag als Hort nachzukommen.
- Knapp 15 % der Horte sieht die Räume aber auch als eher nicht oder sogar als ungeeignet an. Platz- und Raummangel sind die häufigsten Probleme, insbesondere für Rückzug und Bewegung der Kinder, aber auch für die pädagogisch gute Gestaltung der Hausaufgaben.

Leitung, Team und Träger

Leitung

- 61 % der Hortleitungen standen verbindliche Zeitkontingente für Leitungsaufgaben zur Verfügung, 39 % damit nicht. 46 % der Leitungen mit Zeitkontingent benötigen noch mehr Zeit dafür.
- Etwas mehr als die Hälfte der Leitungen hat eine spezielle Weiterbildung für Leitungsaufgaben besucht. Bei fast der Hälfte der Teilnehmer war die Weiterbildung zeitlich sehr umfassend, nämlich 20 Tage oder länger.

Team

- 15 % des pädagogischen Hortpersonals war männlich – ein höherer Anteil als in frühpädagogischen Einrichtungen.
- Fachkräften standen wöchentlich 5 Stunden pro Vollzeitstelle Zeit für mittelbare pädagogische Tätigkeiten tatsächlich zur Verfügung, den Ergänzungskräften 4 Stunden. Die Höhe unterschied sich zwischen den Trägern und den Regierungsbezirken.
- Im Kitajahr 2018/19 wechselten 11 bis 21 % des pädagogischen Hortpersonals, je nach Größe der Einrichtung. 36,5 % dieser Personen taten dies aufgrund von Kündigung. Wichtigste Kündigungsgründe waren, dass sich die Personen fachlich anders orientieren wollten, sowie die Teamatmosphäre. Erst am dritthäufigsten wurde die Arbeitszeit am Nachmittag und danach die Unzufriedenheit mit dem Stellenumfang genannt.
- In 31 % der Horte waren zum Befragungszeitpunkt pädagogische Stellen unbesetzt, im Durchschnitt 37,6 Stunden. Die Nachbesetzung dauerte in fast 30 % der Fälle länger als fünf Monate, in 41,5 % weniger als zwei Monate.

Träger

- Im Mittel fühlten sich die Befragten über alle Aspekte der Trägerunterstützung „ziemlich“ unterstützt. Über die Hälfte der Befragten sahen sich in allen Bereichen unterstützt, am höchsten in Krisensituationen, am niedrigsten in Fragen des Qualitätsmanagements und der Konzeptionsentwicklung.

Fort-/Weiterbildung und Qualitätsentwicklung

Unterstützungssysteme

- Die Träger-Fachberatung war mit 63 % das am häufigsten genutzte Unterstützungssystem. Pädagogische Qualitätsbegleitung (PQB) stand 33 % der Horte nicht zur Verfügung.

Fort- und Weiterbildung

- 60 % des pädagogischen Hortpersonals haben im Kita-Jahr 2018/19 Fort- und Weiterbildungsangebote besucht. Durchschnittlich hat sich jede pädagogische Kraft 1,8 Tage fort- oder weitergebildet.
- In zwei Drittel der Horte hat eine Teamfortbildung stattgefunden. Am häufigsten wurde an der Konzeption gearbeitet, gefolgt von Partizipation oder bestimmten Bildungsbereichen.
- Die wichtigsten Gründe, die Personal daran hinderten, an Fortbildungen teilzunehmen, waren:
 1. Personalmangel
 2. Die Fortbildungsinhalte passten thematisch nicht zu den Horten
- Die häufigsten Themenwünsche für Fortbildungen waren:
 1. Hausaufgaben,
 2. Kooperation mit Eltern
 3. Verhaltensauffälligkeiten von Kindern.

Bei den Bildungsbereichen wurde Medienpädagogik am häufigsten genannt.

Konzeptionsentwicklung, Beobachtung, Arbeit mit Orientierungsrahmen

- Im Kita-Jahr 2018/19 hatten die Horte durchschnittlich 14,9 Stunden für die Konzeptionsweiterentwicklung investiert, besonders viel in Oberbayern und Mittelfranken.
- Standardisierte Verfahren wurden kaum für die Beobachtung der Lern- und Entwicklungsprozesse der Hortkinder genutzt, am meisten noch Portfolios.
- Die Hortteams hatten sich intensiver mit dem BayBEP auseinandergesetzt als mit den BayBL. Ein Viertel der Horte hatte sich noch nicht mit den BayBL befasst.

Pädagogische Aktivitäten für Hortkinder

Freie Aktivitäten

- Die Befragten nannten hier Bildungsthemen: am häufigsten Möglichkeiten für Bewegung und Sport (43 % der Nennungen), gefolgt von kreativen Aktivitäten (23 %).
- „Freie Aktivitäten“ wurden vor allem über Freispiel (32 %), durch das Angebot an Raum, Material, Personal oder Zeit (29 %) sowie in Projekten etc. (25 %) umgesetzt.

Pädagogisch begleitete Aktivitäten

- Als Bildungsthemen wurden am häufigsten „Allgemeine Ausflüge“ (kein bestimmtes Bildungsthema) (19 %), Aktivitäten zu „Bewegung bzw. Sport“ (19 %) sowie zu „Natur und Umwelt“ (13 %) genannt.

- In 31 % der Angaben wurden die Aktivitäten in Form von „Ausflügen“ umgesetzt, sehr häufig in den Ferienzeiten. In 15 % der Angaben waren es „Projekte“. Deutlich wurde, dass Schul- und Ferienzeit ihren je eigenen pädagogischen Charakter haben.
- Der ausgedrückte Wunsch der Kinder war bei 47 % der Aktivitäten Grund, speziell dieses Angebot durchzuführen. Aber auch die Beobachtungen, was die Kinder interessiert, waren häufig (30 %) Grund. Dies macht die starke Kindorientierung der Horte deutlich, aber auch ein gewisses Maß an Partizipation bei der Wahl von Aktivitäten.
- Die Aktivitäten wurden überwiegend (64 %) vom pädagogischen Hortpersonal angeleitet. Bei 30 % der Aktivitäten moderierte es gemeinsam mit den Kindern die Aktivitäten.

Partizipation

- In Bereichen des Hortalltags konnten die Kinder aus Sicht der Befragten im Durchschnitt „ziemlich“ mitbestimmen, am meisten bei der Wahl der Ausflugsziele, weniger bei der Gestaltung der Hausaufgabensituation und bei der Essensplanung bzw. -wahl. Bei den Hausaufgaben durften so nur in ca. der Hälfte der Horte die Kinder mitbestimmen.
- Viele Mitbestimmungsformen wurden nach Angaben der Horte möglich gemacht. Mit 19 % selten gab es eine Hortsprecherin bzw. einen -sprecher, formelle Beschwerdemöglichkeiten in ca. 30 % der Horte nicht.

Kooperation mit Schulen und dem weiteren Sozialraum

Kooperation mit Schulen

- Ein Viertel der Horte schätzte die Qualität der Kooperation mit der Schule, mit der sie am meisten kooperieren, als sehr gut ein, ca. 6 % als schlecht. In den anderen Horten wurde die Kooperationsqualität auf einem mittleren Niveau bewertet.
- Der Kooperationskontakt ging in gut 50 % der Horte sowohl von den Horten als auch von den Schulen aus, in 46 % der Fälle nur von den Horten. Ging der Kontakt von beiden Seiten aus, dann wurde die Qualität der Kooperation wesentlich besser eingeschätzt als in den anderen Fällen.
- Den größten Mehrwert der Kooperation mit der Schule erlebten die Horte darin, dass der Blick auf das Kind umfassender war und die Hausaufgaben besser begleitet wurden. Aber immerhin 32 % der befragten Horte erlebten keinen pädagogischen Mehrwert der Kooperation mit der Schule.
- Ein Kontakt der von beiden Seiten ausgeht, ist eine starke Grundvoraussetzung für eine gute Kooperation. Eine gemeinsame Zielperspektive, dass die Kooperation als wichtig bzw. sinnvoll angesehen wird, und ein erlebter Mehrwert hängen ebenfalls stark mit der

Kooperationsqualität zusammen. Diese hing auch damit zusammen, inwieweit Horte generell an ihrer eigenen pädagogischen Qualität arbeiteten.

- Räumliche Nähe zwischen Hort und Schule erleichterte Kooperation.

Kooperation im Sozialraum

- Der Kontakt zu Kooperationspartnern im Sozialraum wurde im Mittel mit „wenig“ bewertet, bei deutlichen Unterschieden im Kontakt zu verschiedenen Institutionen. Am stärksten war der Kontakt zu den Kindergärten, gefolgt von den Jugendämtern und den Bibliotheken. Am geringsten war die Zusammenarbeit mit Jugendzentren bzw. Jugendclubs, schulpsychologischen Diensten sowie Einrichtungen des Gesundheitswesens bzw. Ärzten.
- Die Kooperationsqualität zu bestimmten Kooperationspartnern, wie z.B. Bibliotheken, unterschied sich im Vergleich, ob Kinder mit (drohender) Behinderung oder Migrationshintergrund den Hort besuchen oder nicht.
- In größerem Umfang im Sozialraum der Horte nicht vorhanden sind Einrichtungen wie z.B. Jugendzentren bzw. Jugendclubs, Jugendsozialarbeit an Schulen (36 % nicht vorhanden) oder Medienzentren. In Stadt und Land sind unterschiedliche Kooperationseinrichtungen verfügbar.

Kooperation mit den Eltern

- Viele Horte bewerteten die Beziehungsqualität zu sehr vielen Eltern der Hortkinder als gut, z.B. waren 70 % der Meinung, dass der Großteil der Eltern Vertrauen in die Teammitglieder hätte.
- Die Kommunikation wurde etwas schlechter eingeschätzt, z.B. gaben nur 46 % an, dass bei ihnen ein Großteil der Eltern erzählt, wie sie ihr Kind erleben.
- In den meisten Horten (54 %) brachten Eltern ihre pädagogischen Ideen nicht in den Hortalltag mit ein.
- In einigen Horten bestanden auch Differenzen zu den Eltern. 41 % der Horte stimmten zu, dass mehr als 50 % ihrer Eltern nur die Hausaufgaben wichtig wären, die anderen Bildungsbereiche jedoch nicht.
- Der Elternkontakt unterscheidet sich zwischen städtischen und ländlichen Horten, wobei auf dem Land Kommunikation niedriger und Differenzen höher bewertet wurden. Arbeiten Horte intensiver an ihrer eigenen pädagogischen Qualität, schätzten sie die Kooperationsqualität besser ein. Mehr integrative Horte gaben eine gute Kommunikation zu den Eltern an als dies nicht-integrative tun.
- Als erfolgreichste Aktivität, um Eltern zu beteiligen, nannten mit Abstand die meisten Horte (71 %), gemeinsame Freizeitaktivitäten, wie z.B. Feste im Jahresverlauf, gefolgt

von Elterngesprächen. Erfolg verspricht auch, dass die Eltern im Hort aktiv werden und ihre Kompetenzen bzw. Ressourcen einbringen.

Regionale Unterschiede bestanden ...

... zwischen den Regierungsbezirken hinsichtlich ...

- des Zeitumfangs, den Fach- und Ergänzungskräfte für mittelbare pädagogische Tätigkeiten zur Verfügung gestellt bekamen: Besonders viel Zeit wurde in Oberbayern zur Verfügung gestellt, besonders wenig, ca. nur halb so viel Zeit, in Unterfranken und Oberfranken.
- dessen, wie viel Qualitätsentwicklung durchgeführt wurde:
 - der Zahl an Fortbildungstagen, die das pädagogische Personal genutzt hatte,
 - der Zahl an Teamfortbildungen und
 - die in Konzeptionsentwicklung investierte Zeit.

Zumeist wurden in Oberbayern und Mittelfranken jeweils mehr Ressourcen investiert als in Unterfranken oder der Oberpfalz.

- dessen, wie viele Unterstützungssysteme (z.B. Fachberatung, Supervision) zur Verfügung stehen. In Mittelfranken und Oberbayern steht mehr Unterstützung zur Verfügung als in Schwaben oder Oberfranken.

... zwischen Stadt und Land hinsichtlich ...

- des Zeitumfangs, den Fach- und Ergänzungskräfte für mittelbare pädagogische Tätigkeiten zur Verfügung gestellt bekamen: in städtischen Horten mehr Zeit als in ländlichen Horten.
- dessen, wie viel Qualitätsentwicklung durchgeführt wurde: in städtischen im Vergleich zu ländlichen Horten mehr
 - Fortbildungstage, die das pädagogische Personal genutzt hatte,
 - in Konzeptionsentwicklung investierte Zeit
- der berichteten pädagogischen Qualität: in städtischen gab es im Vergleich zu ländlichen Horten
 - mehr Partizipationsmöglichkeiten für die Kinder,
 - gute Kooperation zu mehr Eltern,
 - bessere Kooperation zu den Schulen in manchen Aspekten sowie
 - unterschiedliche Kooperation im Sozialraum: die Kooperation zu Bibliotheken z.B. wird in städtischen Horten besser eingeschätzt, auf dem Land dagegen die Kooperation zu Kirchengemeinden oder Sportvereinen.

Qualitätsentwicklung ist von Bedeutung

- Die pädagogische Qualität wurde höher bewertet in Horten, die sich intensiver mit dem BayBEP oder den BayBL auseinander gesetzt hatten:
 - mehr Partizipationsmöglichkeiten für die Kinder,
 - eine bessere Kooperation zur Schule,
 - eine bessere Kooperation im Sozialraum und
 - eine bessere Kooperation zu den Eltern.
- Investierten die Horte mehr Zeit in die Arbeit an ihrer Konzeption dann nannten sie
 - mehr Partizipationsmöglichkeiten für die Kinder und
 - eine bessere Kooperation im Sozialraum.
- Auch Teamfortbildungen und besuchte Fortbildungstage zeigten solche Zusammenhänge.

2. Einleitung: Horte – wichtig, aber zu wenig wahrgenommen

„Bildung ist der umfassende Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten. Junge Menschen in diesem Sinne zu bilden, ist nicht allein Aufgabe der Schule. Gelingende Lebensführung und soziale Integration bauen ebenso auf Bildungsprozessen in Familien, Kindertageseinrichtungen, Jugendarbeit und der beruflichen Bildung auf. [...] Vor allem in der Differenz zu der Formalisierung schulischer Angebote liegt das spezifische Profil und die Chance der Kinder- und Jugendhilfe, junge Menschen zu erreichen und anzuregen“ (BJK, Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichts & AGJ, 2002, S. 7 und 12).

Nach der Kita-Statistik des Bayerischen Landesamtes (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2020, S. 24) besuchten zum 01.03.2020 90 924 „Schulkinder“ im Alter von 5 bis unter 14 Jahren in Bayern Kindertageseinrichtungen, davon waren nur 2,9 % älter als 10 Jahre. Horte¹ erreichen also mit ihrem Angebot im Wesentlichen Kinder im Grundschulalter. 2019 waren dies ca. 20 % aller Kinder in dieser Altersgruppe in Bayern (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, Tab. D3-4web bzw. interne Statistik des StMAS).

Je nach Statistik besuchten zwischen 35 (kombinierte, interne Statistik des StMAS und StMUK) und 50 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020) der Kinder, die in Bayern im Grundschulbereich an einem „Ganztagsbetreuungsangebot“ teilnahmen, im ersten Quartal 2019 einen Hort. Horte haben damit einen sehr hohen Anteil daran, den Bildungs- und Betreuungsbedarf im Grundschulalter in Bayern sicher zu stellen. Die Zahl der Horte und die Beteiligungsquote, also der Anteil der Kinder, die Horte besuchen, an den Kindern in der Bevölkerung, sind im letzten Jahrzehnt gewachsen. Horte als Ganztagsangebote werden also ausgebaut.

Ganz im Gegensatz dazu steht die politische und fachliche Aufmerksamkeit für sie. Bereits 2010 titelte Detlef Diskowski „Spricht eigentlich noch jemand über den Hort oder hat die Kinder- und Jugendhilfe die Kinder im Grundschulalter aufgegeben?“ und zeichnete die Leerstelle in der öffentlichen Wahrnehmung, der bildungs- und familienpolitischen Debatte sowie im Fachdiskurs nach. Dabei hatte es in den Jahren vor und nach der Jahrtausendwende bereits Ansätze gegeben, die sich mit Horten fachlich vertieft auseinandersetzten (z.B. Berry & Pesch, 2000; Kaplan u.a. 2003). Im Rahmen der Nationalen Qualitätsinitiative widmete sich ein Teilbereich der „Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen (QUAST)“ (Strätz, Hermens, Fuchs, Kleinen, Nordt & Wiedemann, 2003). Auch wurden in manchen Bundesländern (z.B. Hessen, Thüringen) Bildungspläne verfasst, die den Anspruch hatten, auch die älteren Kinder in den Blick zu nehmen. Aber, wie Diskowski bewertete, es „geht vorrangig um den

¹ Als „Horte“ werden hier alle Kindertageseinrichtungen nach BayKiBiG bezeichnet, die nur oder auch Kinder im Schulalter bis 14 Jahre bilden, erziehen und betreuen, z.B. auch Häuser für Kinder, Tagesheime.

Übergang, weniger um die gemeinsamen und unterschiedlichen Bildungsmöglichkeiten in Kita/Hort und in Schule“ (2010, S. 232). Das Spezifische der Horte, sowohl in ihrer täglichen Parallelität zur Schule, als auch in der Andersartigkeit gegenüber dem Kindergarten, z.B. basierend darauf, dass sich die Bedürfnisse der Kinder verändern, ist noch zu konkretisieren. All diese Impulse blieben Einzelimpulse, ihnen fehlte die Nachhaltigkeit. Eine große Leerstelle blieb auch die Forschung.

Noch deutlicher wird dies im Kontrast zum Ausbau der „Ganztagsschule“. Mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB)“ stellte der Bund ab 2003 vier Milliarden Euro zum Aus- und Aufbau von Ganztagsschulen in den Ländern zur Verfügung, weitgehend ohne die Horte zu berücksichtigen. Der Ausbau wurde in den Folgejahren umfangreich durch Entwicklungs- und Forschungsprogramme begleitet, z.B. „StEG – Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ 2005 bis 2019 oder das bundesweite Programm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ (2004 bis 2015) bzw. seine Fortsetzung „Gänztägig bilden“ (2015 bis 2019).

Für die Horte blieben systematische Weiterentwicklung und Forschung dagegen auch in den Jahren seit 2010 aus. Wenn, dann waren sie weitgehend auf fachliche Teilbereiche, insbesondere ihre Kooperation mit Schulen (z.B. Gängler & Markert, 2011; Wildgruber, 2017) oder regionale Initiativen (z.B. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg, 2013) beschränkt. Seit 2016 besteht im Rahmen der Bundesarbeitsgemeinschaft „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ eine AG Kinder zwischen 6 und 12 Jahren, die zur Weiterentwicklung der fachlichen Angebote für diese Kinder beiträgt.

Im Umfeld dieses ausgeprägten Forschungsbedarfes wurde die Studie „Qualität im Hort (QuiHo). Leitungsbefragung in Tageseinrichtungen für Schulkinder“ entwickelt. Sie ist als ein Baustein anzusehen, um Qualität in Horten systematisch zu erfassen. Qualität ist ein Konstrukt, das theoretisch unterschiedlich gefasst wird und entsprechend bestehen unterschiedliche methodische Zugänge, um Qualität zu erfassen (vgl. im Überblick Schelle, Friederich & Buschle, 2020). In der hier vorgelegten Studie werden verschiedene Aspekte betrachtet, die für Qualität aus der Sicht eines strukturell-prozessualen Qualitätskonstrukts als relevant erscheinen. Unter anderem aufgrund der geringen Forschungslage wurde zur Entwicklung ein partizipatives Verfahren gewählt, um verschiedenen relevanten Akteuren im System der Tageseinrichtungen für Schulkinder die Möglichkeit zu geben, ihre Expertise einzubringen.

Auf der Bundesebene wurde im aktuellen Koalitionsvertrag der „Großen Koalition“ ein einklagbarer Individualanspruch auf einen Ganztagsbetreuungsplatz ab 2025 vereinbart, der im SGB VIII rechtliche Verankerung finden soll. Aktuell wird seine Umsetzung vorbereitet. In den nächsten 10 Jahren ist damit ein quantitativer Ausbau der Ganztagsangebote zu erwarten, wobei den Horten eine wesentliche Rolle zukommen wird. Gleichzeitig wird ein hoher

Druck auf die Qualität der Angebote erwartet (vgl. z.B. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, 2018). Eine Erhebung aktuell, fünf Jahre vor dem erwarteten Rechtsanspruch, bietet auch die Chance, mögliche Dynamiken und Veränderungen der nächsten Jahre zu erfassen und damit eine Grundlage für Weiterentwicklung und Steuerung zu schaffen.

3. Konzeption der Studie

(von Andreas Wildgruber und Fabienne Hartig)

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über die handlungsleitenden Fragestellungen und Ziele der QuiHo-Studie. Außerdem werden die Fragebogenerstellung und die Rahmenbedingungen der Durchführung der Befragung thematisiert.

3.1 Ziele und Fragestellungen

Die Studie untersuchte verschiedene Aspekte der pädagogischen Qualität in bayerischen Horten.

Die Studie ging folgenden Fragestellungen nach:

- Welche Kinder besuchen die Horte?
Welchen Barrieren begegnen Kinder insbesondere mit (drohender) Behinderung auf ihrem Weg in die Kita?
- Wie sind die Rahmenbedingungen – zeitlich, räumlich, personell – in Bezug auf Leitung, Team und Trägerunterstützung?
Welche Personal-Fluktuation erleben die Horte und wie gelingt die Nachbesetzung?
- Welche Angebote von Fort- und Weiterbildung sowie Systeme zur Qualitätsentwicklung werden genutzt? Welche Bedarfe und Herausforderungen bestehen?
- Wie gelingen aus Sicht der Hort-Leitungen die Kooperation zu den Schulen und die weitere Vernetzung?
- Welche Möglichkeiten für freie und für moderierte Aktivitäten haben Kinder in diesen Horten?
- Welche Partizipationsmöglichkeiten haben Kinder, hinsichtlich von Inhalten und Formen?
- Wie gelingt aus Sicht der Leitungen die Kooperation zu den Eltern der Schulkinder?

Die Erhebung dieser Informationen sollte dazu beitragen, Hinweise zur Qualitätsentwicklung und Handlungsempfehlungen für alle Akteure des Hort-Systems abzuleiten, z.B. für die pädagogische Praxis, für Fachberatungen, Träger, Fort- und Weiterbildungsanbieter sowie die politische Verwaltung.

3.2 Methodische Konzeption und Durchführung der Studie

Die Studie wurde als Online-Befragung der Leitungen aller bayerischen Horte geplant. Die pädagogische Qualität wurde zumeist aus Sicht der Hortleitungen erfasst.

Der Fragebogen der QuiHo-Studie wurde in einem mehrschrittigen, partizipativen Prozess entwickelt. In ihn gingen die Ergebnisse von Literaturrecherchen, von bisher am IFP durch-

geführten empirischen Studien, z.B. „Inklusion vor Ort“ (Wölfl, Wertfein & Wirts, 2017), und die Erfahrungen von wissenschaftlichen Kolleginnen und Kollegen am IFP ein. Der Fragebogen wurde in seiner Entwicklung durch Ideen des Bayerischen Staatsministeriums für Familie, Arbeit und Soziales (StMAS), Referat V3 „Kindertagesbetreuung“ weiterentwickelt. Vorversionen des Fragebogens wurden in Gremien vorgestellt und Trägerexperten, Fort- und Weiterbildungsbeauftragte, pädagogische Fachberatungen und Hortleitungen gaben Rückmeldung. Die daraus erstellte Version wurde einem Pretest in sechs Horten unterzogen, die sich durch ihre Unterschiedlichkeit auszeichneten. Die Erfahrungen aus den Pretests zur Dauer, Verständlichkeit und pädagogischen Relevanz der Fragen wurden zur weiteren Anpassung des Fragebogens genutzt. Die Auswahl, welche Inhalte wie wichtig sind, um sie in die Befragung aufzunehmen, erfolgte also partizipativ in einem kommunikativen Prozess.

Zu Beginn der Befragungsphase am 28.10.2019 erhielten die Regierungen, Landratsämter und kreisfreien Städte sowie die Trägerverbände über das StMAS, Referat V3 „Kindertagesbetreuung“ Informationen zur Studie mit der Bitte, diese an die Horte weiter zu geben. Enthalten war der Onlinelink, der die Teilnahme an der Studie ermöglichte. Es wurde vom Referat „Kindertagesbetreuung“ die Empfehlung ausgesprochen, die Studie zu unterstützen und sich daran zu beteiligen. Der endgültige Befragungszeitraum dauerte vom 28.10. bis zum 05.12.2019 und damit sechs Wochen.

Die Durchführung der Befragung erfolgte im Online-Befragungssystem SoSci-Survey, das speziell für wissenschaftliche Befragungen konzipiert ist. Die Auswertung erfolgte über die Statistik- und Analyse-Software SPSS. Werden im folgenden Text statistische Zusammenhänge oder Unterschiede angegeben, so handelt es sich dabei jeweils um statistisch signifikante Zusammenhänge oder Unterschiede.

4. Stichprobenbeschreibung

(von Andreas Wildgruber und Fabienne Hartig)

Rücklauf und Befragte

2002 Horte wurden per E-Mail zur Teilnahme an der Studie eingeladen². Von diesen haben 1124 Horte im Fragenbogen mindestens den einleitenden Teil „Angaben zu Ihrer Einrichtung“ ausgefüllt. Dies entspricht einem Rücklauf von 56,1 % der Fragebögen. Es haben also mehr als die Hälfte der bayerischen Horte teilgenommen.

Der Fragebogen wurde zum Großteil (80,7 %) von den Einrichtungsleitungen ausgefüllt, also Leitungen von Horten oder Häusern für Kinder. 5,6 % der Befragten gaben an, den Schulkindbereich fachlich zu leiten, insbesondere in einem Haus für Kinder. 6,6 % der Befragten arbeiten in sonstiger Funktion, z.B. als stellvertretende Einrichtungsleitung oder als pädagogische Fachkraft im Hortteam. In 7,1 % der Fälle wurde der Bogen von Einrichtungsleitung und fachlicher Leitung des Schulkindbereichs gemeinsam ausgefüllt.

Einrichtungsart

41,6 % der befragten Horte betreuen ausschließlich Schulkinder. 57,9 % der Einrichtungen werden von Kindern verschiedener Altersgruppen, insbesondere in einem Haus für Kinder, besucht. Vergleicht man diese Zahlen mit der Grundgesamtheit der Horte in Bayern nach KiBiG.web, so zeigt sich eine klare Übereinstimmung und damit Repräsentativität hinsichtlich des Kriteriums der Einrichtungsart.

Trägerzugehörigkeit

Die teilnehmenden Horte gehörten zum Befragungszeitpunkt vorwiegend freigeinnützigen Trägern an (62,9 %), Horte unter öffentlicher Trägerschaft waren mit 31,0 % im Rahmen der Befragung vertreten, Elterninitiativen mit 3,6 % und Horte gewerblicher und sonstiger Träger nahmen zu jeweils 1,3 % an der Umfrage teil. Die Verteilung nach Trägerzugehörigkeit in der Stichprobe entspricht der Grundgesamtheit der Träger in Bayern (nach KiBiG.web). Elterninitiativen sind jedoch etwas geringer vertreten als in der Grundgesamtheit.

Lage der Horte

Es haben Horte aus allen Gemeindegrößenklassen teilgenommen, wobei die Verteilung ähnlich der Gesamtverteilung in Bayern ist (vgl. Tabelle 1). Schulkind-Kitas in kleinen Gemeinden mit bis zu 20 000 Einwohnern sind etwas überrepräsentiert, wohingegen Kitas in großen Städten unterrepräsentiert sind.

² Dies entspricht der Grundgesamtheit der Tageseinrichtungen für Schulkinder in Bayern, die zum 16.09.2019 im KiBiG.web verzeichnet waren.

Tabelle 1: Horte nach Einwohnerzahlen Bayern/Stichprobe

Einwohner	Horte in Bayern in %	Horte QuiHo in %
Unter 5000	21,8	25,1
Bis 20 000	27,4	32,7
Bis 100 000	15,7	15,1
Über 100 000	9,8	9,7
Über 500 000	25,2	17,3

Quellen: Landesamt für Statistik (Bevölkerungsdaten 6/2019), KiBiG.web (Einrichtungsdaten 12/2019)

57,8 % (n = 647) der Horte, die an der QuiHo-Studie teilgenommen haben, sind in kleinen Kommunen bis 20 000 Einwohnern zu finden, für weitere Vergleiche wird hier von ländlichen Horten gesprochen. 42,2 % der Horte finden sich in Kommunen größer als 20 000 Einwohner – hier wird von städtischen Horten gesprochen.

Es haben sich Horte aus allen bayerischen Regierungsbezirken beteiligt, wobei die Stichprobe der Befragung die Häufigkeitsverteilung nach den Regierungsbezirken widerspiegelt.

Tabelle 2: Horte nach Regierungsbezirken Bayern/Stichprobe

Regierungsbezirk	Horte in Bayern in %	Horte QuiHo in %
Unterfranken	8,5	11,6
Oberfranken	9,2	10,0
Mittelfranken	20,8	18,2
Oberpfalz	4,8	6,0
Niederbayern	5,5	5,7
Schwaben	14,1	12,1
Oberbayern	37,1	36,4

Quellen: Landesamt für Statistik (Bevölkerungsdaten 6/2019), KiBiG.web (Einrichtungsdaten 12/2019)

Im Vergleich zur bayerischen Grundgesamtheit ist der Anteil von Horten aus Unterfranken und Oberpfalz etwas erhöht, uns haben also aus diesen Bezirken überproportional viele Fragebögen erreicht.

Die Verteilung ländlicher und städtischer Horte auf die Bezirke ist nicht gleich. In Mittelfranken und Oberbayern nahmen besonders viele städtische Horte, mehr als 50 %, an der Befragung teil. Insbesondere in den Bezirken Niederbayern, Oberfranken und Unterfranken ist der Anteil städtischer Horte deutlich geringer, bei 30 % und darunter, am niedrigsten in Unterfranken mit 12,5 % der Horte.

Repräsentativität der Stichprobe

Hinsichtlich der Einwohnerzahl, der Regierungsbezirke, der Träger und der Einrichtungsart bildet die Stichprobe der QuiHo-Befragung die Struktur der Horte in Bayern gut ab. Die Studie hat deshalb eine hohe Aussagekraft für die Horte in Bayern.

5. Die Kinder in den Horten

Im Folgenden wird beschrieben, wie viele und welche Kinder in den bayerischen Horten betreut werden. Es wird differenziert nach der Art des Schulbesuchs, nach Migrationshintergrund, nach erhöhtem Förderbedarf sowie Risikokindern. In Punkt 5.2 wird näher auf die inklusive Arbeit eingegangen.

5.1 Anzahl und Merkmale der Kinder

(von Andreas Wildgruber und Claudia Wirts)

Die in der Stichprobe befragten Tageseinrichtungen für Schulkinder werden im Durchschnitt von 45,6 Schulkindern besucht. Aus Abbildung 1 wird ersichtlich, dass die Verteilung der Horte nach ihrer Größe in der Stichprobe gut der bayernweiten Gesamtheit entspricht.

Vergleich Anzahl betreuter Schulkinder; Stichprobe vs. Bayern
(in %)

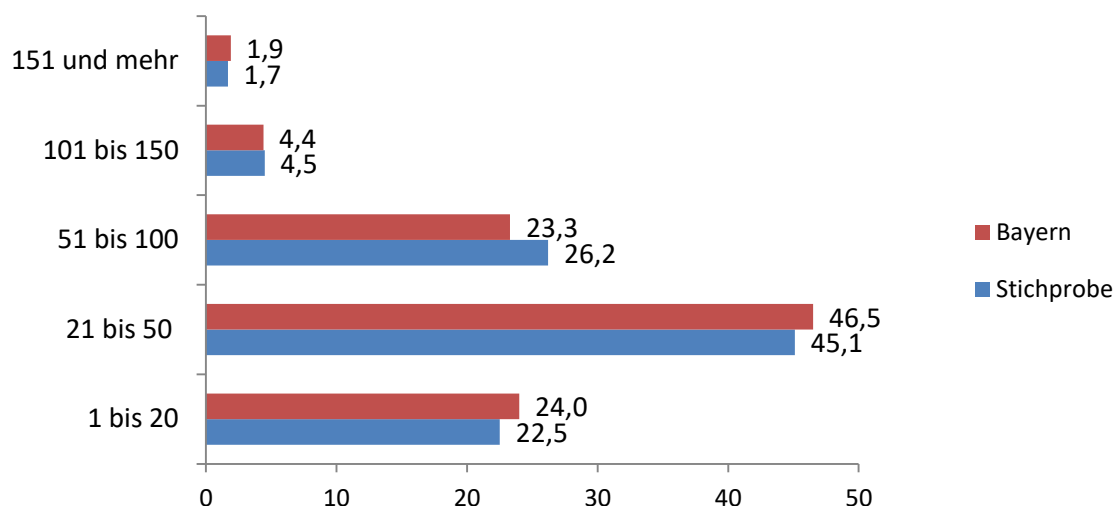


Abbildung 1: Vergleich Anzahl betreuter Schulkinder, Stichprobe vs. Bayern;

Quelle: Landesamt für Statistik 2019

5.1.1 Schulbesuch

Nach Angaben der Einrichtungsleitungen besuchten zum Befragungszeitpunkt insgesamt 51 153 Kinder die Horte der Studie ($n = 1118$). Der Großteil der betreuten Kinder, zu denen vollständige Angaben vorliegen, nämlich 95,2 % ($n = 38\ 342$), besuchte eine Grundschule, 2,8 % ($n = 1123$) der Kinder besuchten eine weiterführende Schule und 2,0 % ($n = 812$) eine Förderschule.

Nur wenige Hort-Kinder sind also jenseits des Grundschulalters. Da die Finanzierung dieser Kitas nach BayKiBiG grundsätzlich den Besuch von Kindern bis zum Alter von 14 Jahren

ermöglicht, werfen die Daten die Frage auf, ob der geringe Besuch von Horten durch ältere Kinder und Jugendlichen daran liegt, dass die Angebote der Horte für ältere Kinder nicht attraktiv genug sind. Diese Frage wird auch in der fachlichen Auseinandersetzung um schulische Ganztagsangebote diskutiert, wo ein ähnlicher Befund besteht (Graßhoff & Haude, 2019). Was macht Hort und Ganztagschule auch für ältere Kinder und Jugendliche attraktiv? Erste Hinweise aus dem schulischen Ganztage deuten darauf hin, dass sich dort die Frage stellt, ob Ganztage tatsächlich „Jugend ermöglichen“ will, sich also für jugendliche Ausdrucksgestaltung und Erwartungen öffnet, und z.B. konkret, dass Angebotsentwicklung noch zu wenig als partizipativer Prozess gemeinsam mit den Jugendlichen gelebt wird (Graßhoff & Haude, 2019, S. 28).

5.1.2 Anzahl der Kinder mit (drohender) Behinderung

274 (24,7 %) Horte gaben an, Schulkinder mit einer (drohenden) Behinderung nach § 35a SGB VIII oder §§ 53,54 SGB XII zu betreuen.

In diesen Horten wurden zum Befragungszeitpunkt 920 Kinder mit einer (drohenden) Behinderung (anerkannt nach § 35a SGB VIII oder §§ 53, 54 SGB XII) betreut, das entspricht einem Anteil von 1,8 % der betreuten Schulkinder in den befragten Horten. Dieser Wert liegt etwas oberhalb der 1,5 %, die in der Grundgesamtheit der bayerischen Horte betreut werden.³

Betrachtet man die Horte, die einen substantiellen Anteil von Kindern mit Behinderung betreuen (Richtwert: > 5 % (vgl. StEG, 2019)), so findet sich nur in 13,1 % (n = 62) der Horte ein höheren Anteil als 5 % Kinder mit (drohender) Behinderung nach SGB VIII oder SGB XII. Viele Horte betreuen also eher einzelne Kinder mit Behinderung.

Zusätzlich zu den 920 Kindern mit Integrationsplatz waren 268 Anträge auf einen Integrationsplatz im November 2019 bei den Jugendämtern der Städte und Landkreise sowie Bezirke gestellt, aber noch nicht bewilligt. Für die Träger und Horte bedeutete dies, in Vorleistung bezüglich personeller und finanzieller Ressourcen mit ungewissem Ausgang zu gehen, und für die Kinder, dass sie trotz wahrgenommenem Förderbedarf möglicherweise die notwendige Unterstützung aufgrund fehlender Ressourcen nicht in ausreichendem Maß erhalten.

Bei 88 Kindern wurde der Antrag auf einen Integrationsplatz zum Besuch eines Hortes von den Ämtern abgelehnt. Dies erfolgte, obwohl die Kinder bereits einen Integrationsplatz im Kindergarten hatten und die Horte weiterhin einen Förderbedarf erkannt hatten. Eine Ursache für den Unterschied zwischen Kindergarten und Hort kann in der Umstellung von der grundsätzlichen Zuständigkeit der Bezirke für die Förderung im Kindergartenalter zur diffe-

³ Laut KiBiG.web-Daten wurden zum November 2019 1399 Schulkinder mit (drohender) Behinderung betreut.

renzierten Förderzuständigkeit ab dem Schulbeginn begründet liegen. Bei Kindern im Schulalter wird die Entscheidung entweder auf der kommunalen Ebene (Kinder mit seelischer Behinderung) oder auf der Bezirksebene getroffen.

Betrachtet man die Ergebnisse auf der regionalen Ebene genauer, dann zeigt sich, dass die Zahl der Ablehnungen und die Zahl betreuter Schulkinder mit (drohender) Behinderung zwischen den Bezirken unterschiedlich hoch waren. Im Regierungsbezirk Schwaben war der Anteil der Ablehnungen besonders hoch. Allerdings zeigten die Anteile betreuter Kinder mit Behinderung für den Bezirk Schwaben keine auffällig niedrigen Zahlen, hier stach eher Unterfranken negativ hervor. In Unterfranken wurden anteilmäßig signifikant weniger Kinder mit Behinderung in Horten betreut als in allen anderen bayerischen Bezirken.

5.1.3 Risikokinder

755 und damit 68,7 % der Horte gaben an, Risikokinder⁴ zu betreuen. Bezogen auf die Anzahl der gesamt betreuten Schulkinder in dieser Stichprobe machen Risikokinder einen Anteil von 6,8 % (3482 Kinder) aus.

Während 87,7 % der Horte, die Kinder mit (drohender) Behinderung nach SGB VIII oder SGB XII betreuen, auch Risikokinder betreuen, sind es bei den Horten ohne Kinder mit (drohender) Behinderung nur 62,5 %. Das Phänomen, dass für integrative Horte ein höherer Anteil an Risikokindern angegeben wird, lässt sich auch in anderen Studien feststellen (vgl. Kißgen et al., im Druck). Es kann z.B. dadurch bedingt sein, dass Eltern ihre Kinder bevorzugt in diesen Horten anmelden, weil sie eine angemessenere Pädagogik erwarten, oder dass die Fachkräfte für Auffälligkeiten in Entwicklung oder Lebenssituation der Kinder mehr sensibilisiert sind und damit einen höheren Anteil angeben.

5.1.4 Kinder nicht-deutschsprachiger Herkunft

In 85,6 % (n = 946) der befragten Horte wurde mindestens ein Kind betreut, bei dem beide Elternteile nicht-deutschsprachiger Herkunft sind, das heißt, sie erfüllen den Förderfaktor 1,3 des BayKiBiG (Art. 21, Abs. 5, Nr. 6). Die Gesamtzahl der Kinder mit zwei Elternteilen nicht-deutschsprachiger Herkunft beläuft sich auf 27,0 % der in der Stichprobe erfassten betreuten Schulkinder⁵. Dieser Anteil stimmt gut mit der Gesamtheit der Horte in Bayern überein.

⁴ „Unter diesen Begriff fallen Kinder, die mit einem deutlich erhöhten Entwicklungsrisiko aufwachsen, wobei die Ursachen sehr vielfältig sein können. Die Kinder werden in Tageseinrichtungen oft aufgrund von Verhaltensproblemen bzw. Entwicklungsrückständen auffällig und sind z.T. von besonderen Belastungen im sozialen bzw. familiären Umfeld betroffen (z.B. Armut, psychische Erkrankung eines Elternteils); aufgrund ihres erhöhten Entwicklungsrisikos ist ihre Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft gefährdet.“ (StMAS & IFP, 2012, S. 141)

⁵ Nach KiBiG.web-Daten vom November 2019 wurde über alle Horte in Bayern hinweg für 28,3 % der Kinder ein Migrationshintergrund nach diesem Kriterium angegeben.

5.2 Inklusion

5.2.1 Anfragen, Annahmen und Ablehnungen

Für das Kita-Jahr 2019/20 wurden 1065 Anfragen zur Aufnahme auf einen Platz als Schulkind mit (drohender) Behinderung („Integrationsplatz“) gestellt. Diese Anfragen verteilten sich auf 294 (26,8 %) der antwortenden Horte, also etwas mehr als die 274 (24,7 %) Horte, die angaben, Kinder mit Behinderung zu betreuen. 604 Kinder mit drohender Behinderung wurden aufgenommen (56,7 %), 356 Anfragen wurden abgelehnt (33,4 %).

Gründe für die Ablehnung war in den meisten Fällen für das Kita-Jahr 2019/20, dass der Bedarf an Integrationsplätzen höher war als die Anzahl der zu vergebenden, freien Plätze (n = 77). Am zweithäufigsten nannten Einrichtungsleitungen den grundsätzlichen Mangel an Personal bzw. an speziell ausgebildetem Personal (n = 31). Weitere Gründe finden sich in Tabelle 3.

Tabelle 3: Ablehnungsgründe/Kinder mit (drohender) Behinderung;

Gründe für die Ablehnung von Kindern mit (drohender) Behinderung	%
Keine freien Plätze zur Verfügung	41,2
Personalmangel, mangelndes speziell ausgebildetes Personal	16,6
Ungeklärte Kostenübernahme, Absage durch Kostenträger	13,9
Platz in anderer Einrichtung angenommen	11,2
Gründe beim Kind, z.B. zu komplexe Behinderung	5,9
Mangelnde Barrierefreiheit, fehlende Räume	5,3
Fehlende Mitwirkung der Eltern	3,7
Wohnort der Eltern	2,1

Zwischen den Bezirken zeigen sich Unterschiede in den Ablehnungsgründen. Fehlende freie Plätze waren nur in Oberbayern, Mittelfranken und Schwaben der wesentliche Grund, in den anderen Bezirken wurde dies deutlich seltener genannt.

5.2.2 Haltung der Teams zum Thema Inklusion

83,1 % (n = 912) der Teams hatten sich bereits mit dem Thema Inklusion beschäftigt, 16,9 % noch nicht. Bei letztgenannten Horten handelte es sich vermehrt um solche, die noch keine Kinder mit Behinderung aufgenommen hatten und die keine „Risikokinder“ betreuten.

Die Haltung des Teams gegenüber dem Thema Inklusion wurde analog zur Studie „Inklusion vor Ort“ (Wölfl, Wertfein & Wirts, 2017) mit einer fünfstufigen Skala von 1 = „sehr zurückhaltend“ bis 5 = „sehr aufgeschlossen“ erhoben. Im Mittel wurde die Haltung des Teams von

den Befragten als „aufgeschlossen“ (Mittelwert MW = 3,93) eingestuft. So schätzten 43,8 % der Leitungen ihr Team als eher aufgeschlossen und 29,9 % als sehr aufgeschlossen ein. 16,8 % gaben an, ihr Team stehe dem Thema kontrovers gegenüber. Ein geringer Anteil der Befragten gab an dem Thema Inklusion eher bzw. sehr zurückhaltend (9,5 %) zu begegnen.

Die Befragten in den Horten, die Kinder mit Behinderung betreuten, schätzten die Haltung ihres Teams gegenüber dem Thema Inklusion deutlich positiver ein (MW 4,03 vs. 3,40).

Die Daten lassen keine kausalen Schlussfolgerungen zu, wie z.B. dass die Beschäftigung mit dem Thema zu mehr Aufgeschlossenheit führt oder andererseits, dass eine mangelnde Aufgeschlossenheit die Beschäftigung mit dem Thema verhindert. Jedoch zeigt sich, dass die beiden Themen deutlich zusammenhängen.

Es zeigt sich eine gute Übereinstimmung mit der bayerischen Gesamtheit.

6. Rahmenbedingungen

Welche zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen bestehen in den Horten der QuiHo-Befragung? Das nachstehende Kapitel beschreibt die

- Öffnungszeiten und Buchungsveränderungen,
- die räumlichen Bedingungen, die Gestaltung der gemeinsamen Raumnutzung mit der Schule sowie die Arbeitsorganisation der Horte.

6.1 Zeitliche Rahmenbedingungen

Der Umfang der Öffnungszeiten ist ein Faktor, der Horte oftmals von den schulischen Ganztagsangeboten unterscheidet. Beim Bedarf der Eltern werden zwei Aspekte berührt: zum einen der quantitative Umfang der angebotenen Öffnungszeiten, zum anderen die Flexibilität, wie Betreuungszeiten verändert werden können. In beiden zusammen geht es um die Passgenauigkeit des Betreuungsangebotes zum Bedarf der Eltern.

Öffnungszeiten

In einem Teil der Horte der QuiHo-Studie können Kinder bereits vor Schulbeginn ihre Kita besuchen. 34,8 % (n = 372) der befragten Horte gaben eine solche Frühöffnung morgens an⁶. 6,6 % (n = 71) öffnen bereits um 06:30 Uhr oder früher, 30,9 % (n = 331) sind spätestens um 7:00 Uhr geöffnet. Die wenigen weiteren Horte mit Frühöffnung öffnen bis 07:30 Uhr. Im Vergleich zu statistischen Daten für Horte in Westdeutschland 2017 (BMFSFJ, 2018, S. 39) bieten mehr Horte der Quiho-Studie eine Frühöffnung an -. Dies kann zum einen die Entwicklung nach einem größeren Bedarf für mehr Randzeitenbetreuung widerspiegeln und würde damit bedeuten, dass die Horte diesem Bedarf nachkommen. Zum anderen kann dies auch ein im Ländervergleich in Bayern ein erhöhtes Angebot an Frühöffnung zeigen.

Die Öffnungszeiten am Nachmittag unterschieden sich zwischen den Tagen Montag bis Donnerstag und Freitag. Montag bis Donnerstag haben 74,1 % (n = 793) der Horte bis mindestens 17:00 Uhr geöffnet, davon haben 7,9 % (n = 84) der Horte noch bis mindestens 18 Uhr offen. Am Freitag schließen viele Horte der Stichprobe bereits früher. 78,9 % (n = 835) der Horte haben dann bis mindestens 16 Uhr geöffnet, davon haben 45,0 % (n = 476) noch bis mindestens 17 Uhr und weitere 4,1 % (n = 43) der Horte bis mindestens 18 Uhr geöffnet.

Stellt man dem den Bedarf von Eltern gegenüber, dann zeigen bundesdeutsche Daten, dass 19 % der Eltern sich eine Betreuung vor 8 Uhr wünschen und 21 % nach 17 Uhr (Alt, Gedon, Hubert, Hüsken & Lippert, 2018, S. 47). In der „Münchener Elternbefragung der Schuleingänger“ 2017 gaben 29,5 % der Eltern an, dass sie sich eine Öffnung vor Schulbeginn wün-

⁶ 33,3 % der Plätze für Kinder werden von diesen Horten angeboten.

schen und 13,3 % nach 17 Uhr bis 18 Uhr (Referat für Bildung und Sport, 2017). Blickt man auf die Horte der QuiHo-Studie, dann legen die Ergebnisse nahe, dass die Öffnungszeiten dem Bedarf der Eltern nach erweiterten Randzeiten nahe kommen, auch wenn sich zwischen dem individuellen Elternwunsch und dem individuellen Betreuungsangebot Diskrepanzen ergeben können.

Ein charakteristisches Merkmal von Horten ist auch, dass während der Ferien ein Besuch möglich ist. Wie gestalten sich die Öffnungszeiten dann? Um 7 Uhr oder früher haben bereits 44,1 % (n = 464) der Horte geöffnet, um 8 Uhr sind bereits 97,2 % der Horte offen. Am Nachmittag haben 95,2 % bis mindestens 16 Uhr geöffnet, davon haben 61,9 % (n= 638) der Horte sogar bis 17 Uhr oder länger offen. Im Mittel haben Horte in den Ferien damit 9,4 Stunden am Tag geöffnet, am Freitag etwas kürzer.

Buchungsveränderung

In den meisten befragten Horten konnten Buchungsveränderungen zeitnah umgesetzt werden. Mit Abstand die häufigste Einzel-Regelung (54,5 %, n = 597) war die monatliche Änderung der Buchungszeiten. In 78,3 % (n = 857) der Horte war eine Buchungsveränderung in einem Zeitraum von maximal einem Monat möglich, in den anderen Fällen (27,9 %) war eine Veränderung nur in einem längeren Zeitraum möglich.

Jenseits von Buchungsveränderungen konnten Eltern in einzelnen Fällen entscheiden, dass sie ihr Kind früher als gebucht abholen.

6.2 Räume

Räume beeinflussen die Förderung der Entwicklung und Bildung von Kindern. Sind sie durchdacht gestaltet, können sie z.B. Eigenaktivität, Orientierung, Kreativität oder Kommunikation fördern und zur Bewegung anregen (Preissing & Schneider, 2012, S. 23). Verschiedene Faktoren, die auf die Qualität der Räume einwirken, werden im Folgenden beleuchtet.

6.2.1 Doppelnutzung der Räume mit der Schule

Etwas über die Hälfte der antwortenden Horte (50,7 %, n = 545) befinden sich im gleichen Gebäude wie die Schule oder in unmittelbarer Nähe dazu.

In knapp einem Drittel aller antwortenden Horte (31,1 %, n = 314) werden Räume entweder teilweise oder komplett gemeinsam mit der Schule benutzt. Bei diesen Horten fragten wir nach, ob es im Jahr vor der Befragung zu Spannungen zwischen Hort und Schule (z. B. mit einzelnen Lehrkräften) über die Nutzung von Räumen gekommen war; 103 Horte, also 31,4 % der Horte mit Doppelnutzung, bejahten dies.

Wie sehr hatten diese Spannungen das pädagogische Handeln im Hort eingeschränkt? Die meisten Horte sahen ihr pädagogisches Handeln etwas betroffen (53,9 %), 37,3 % fühlten sich jedoch ziemlich oder sogar sehr eingeschränkt, zusammengenommen über 90 % (vgl. Abbildung 2).

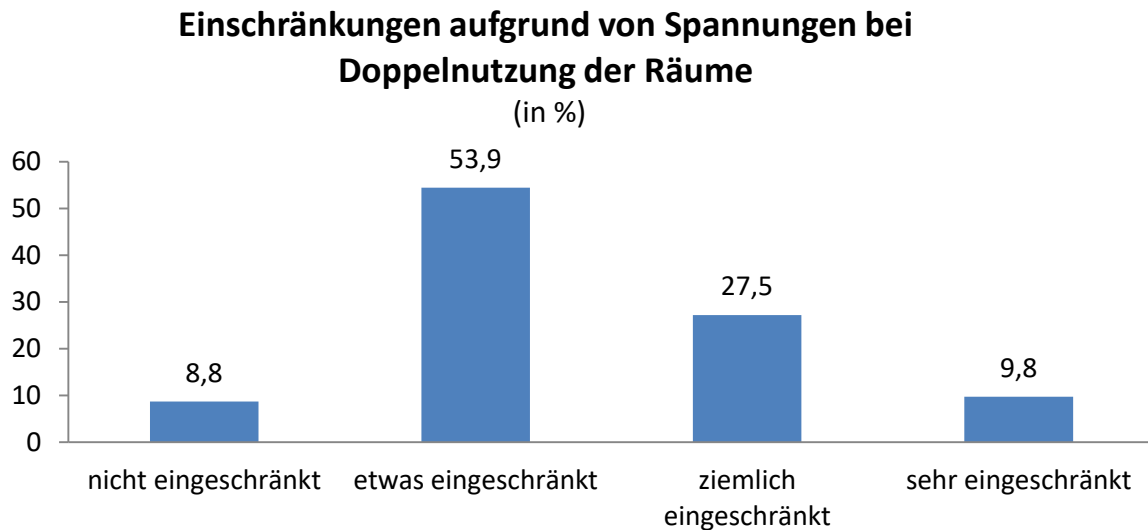


Abbildung 2: Einschränkungen aufgrund von Spannungen durch Doppelnutzung der Räume

Eine Doppelnutzung der Räume mit der Schule wurde vor allem dann als problematisch beschrieben, wenn eine eigene Raumgestaltung des Hortes nicht möglich war. Vor allem die schulische Atmosphäre der Räume (z.B. durch die Tafel und Lehrmaterialien an den Wänden) und der tägliche Umbau des Raumes (Tische müssen verschoben werden, Spielsachen können nicht stehen gelassen werden) wurden als belastend empfunden. Problematisch wurde außerdem die gleichzeitige Nutzung von angrenzenden Räumen durch Hort und Schule dargestellt, z.B. dass Kitakinder leise sein müssen, um den Unterricht nicht zu stören. Auch die Nutzung des Außengeländes gemeinsam mit der Schule wurde problematisiert, z.B. aufgrund mangelnder Spielmöglichkeiten oder fehlender Umzäunung.

6.2.2 Eignung der Räume

Gefragt wurde, ob die Räume (inklusive dem Außengelände) geeignet sind, um dem Bildungsauftrag der Horte nachzukommen. Ein Großteil der Antwortenden sieht die Räume als völlig oder eher geeignet an (85,5 %, n = 920) an, 14,6 % (n = 157) aber als eher nicht oder gar nicht geeignet an:

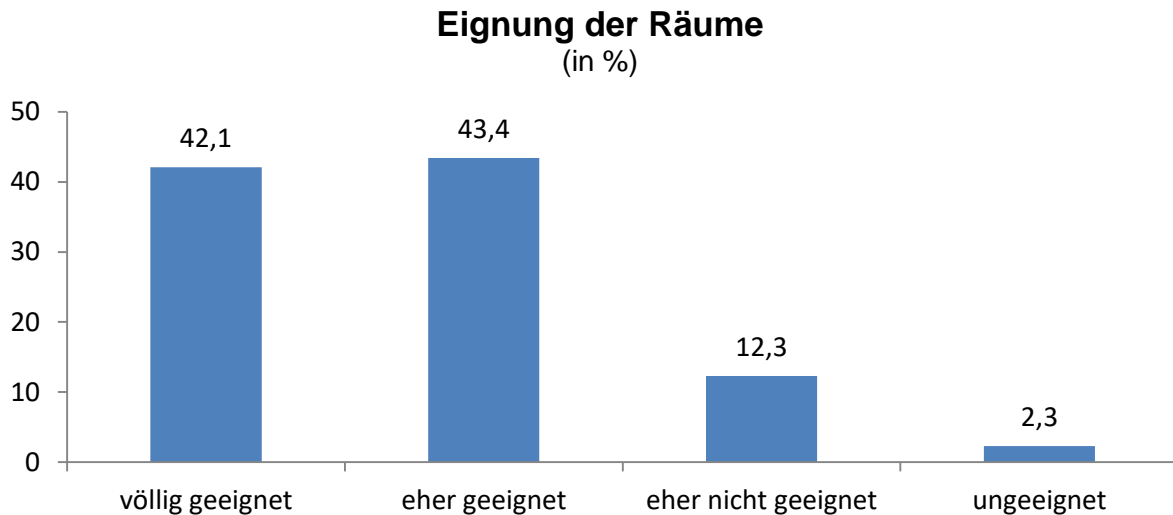


Abbildung 3: Eignung der Räume

Mehr als ein Drittel der Leitungen (n = 402) machten in einem offenen Anmerkungsfeld Kommentare zur Eignung der Räumlichkeiten, dieses Engagement weist auf die Wichtigkeit des Themas für die Leitungen hin. Aus der Analyse der Angaben geht hervor, dass Platz- und Raummangel die am häufigsten angeführten Raumnutzungsprobleme der Horte waren. Zentral für die Bewertung der Räumlichkeiten ist eine ausreichende Zahl an (gut ausgestatteten) Funktionsräumen und genügend Platz, um eine anregende Lernumgebung gestalten zu können. Insbesondere Rückzugsräume sind für die Kinder im Grundschulalter nach Angaben der Leitungen sehr wichtig.

Auch an ausreichenden Bewegungsmöglichkeiten scheint es in einem Teil der Horte zu fehlen, die ihre Räume als ungeeignet zur Umsetzung des Bildungsauftrages beschreiben. Wichtig sind nach Angaben der Befragten Bewegungsräume innen, um bei Regenwetter auch im Haus toben zu können (z.B. in der Schulturnhalle), und auch das Außengelände spielt eine wichtige Rolle bei der Bewertung des Hortgeländes. Dieses sollte genügend Raum für Bewegung bieten, direkt zugänglich, einsehbar und abgegrenzt sowie mit altersgerechten Spielgeräten ausgestattet sein.

Für die Umsetzung des Bildungsauftrags ist ein kitaeigener und ruhiger Hausaufgabenraum oder die Möglichkeit, die Kinder in zwei Hausaufgabenräume zu verteilen, für die Befragten ein wichtiger Aspekt. Mehrere Hausaufgabenräume bieten die Möglichkeit, stärker auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder eingehen zu können, z.B. Bereiche mit Fokus zum einen auf Rückzug und Geborgenheit, zum anderen auf Kontakt und Zugehörigkeit (gemeinschaftliches Arbeiten) anzubieten (vgl. Flack et al., 2019, S. 67).

Das Personal benötigt ebenso Räume, z.B. für Pausen und die Materiallagerung. Bei einem Teil der Befragten, die die Geeignetheit bemängeln, stehen hier zu wenige Räume zur Verfügung.

Die Nutzung von Räumen in mehreren Funktionen, wie z.B. als Essensraum und am Nachmittag als Raum für Freizeitangebote, wurde als wenig geeignet beschrieben. Der Umbau benötigt viele zeitliche und personelle Ressourcen. Bemängelt wurden außerdem die Nutzung von Toiletten zusammen mit anderen Institutionen, bauliche Mängel in den Kitaräumen, wie fehlender Schallschutz oder feuchte Wände, die öffentliche Nutzung des Außengeländes und die Entfernung zur Schule.

Die Barrierefreiheit wurde hingegen als Kriterium für die gute Eignung der Räume benannt.

Einen Mehrwert schien es oftmals zu bringen, wenn der Hort eigene Räume zur Verfügung hatte, aber die Räume der Schule nutzen konnte. Dies war abhängig davon, ob der Kontakt zur Schulleitung und zu Lehrkräften positiv ist und Absprachen gut gelingen. Der Mehrwert begründet sich auch hier durch die Möglichkeit, die Kinder räumlich zu trennen und genügend Platz für Rückzug, Hausaufgaben, Kleingruppenangebote und Bewegung zu haben.

Ein Mitspracherecht der Horte bei der Gestaltung von neuen Räumlichkeiten oder dem Umbau alter Räume wurde als positiv geschildert, weil es eine konzeptionsnahe und dem Bildungsauftrag entsprechende Raumgestaltung ermöglicht.

6.2.3 Arbeitsorganisation

Die Arbeitsorganisation einer Einrichtung verdient besondere Aufmerksamkeit in allen Kitas, die nicht eingruppig sind, da sie sich auf vielfältige Aspekte des pädagogischen Alltags auswirkt (z.B. Gruppenorganisation, Raum- und Bildungsprozessgestaltung Tagesablauf). Die Leitungen wurden deshalb gefragt, wie ihre Arbeit organisiert ist.

Der überwiegende Teil der mehrgruppigen Horte arbeitet – mit oder ohne Stammgruppenbildung – offen (55,6 %, n = 498). Zusammen mit den 38,8 % der Horte (n = 347), die zeitweise mit unterschiedlichen Graden auch gruppenübergreifend arbeiten, befinden sich 94,4 % der Horte im Öffnungsprozess. Dies ist eine erfreuliche Entwicklung, nachdem offene Arbeitsweisen und hohe Prozess- und Interaktionsqualität Hand in Hand gehen (vgl. Tietze et al, 2013; Wertfein et al., 2020; Reichert-Garschhammer, Becker-Stoll & PQB-Team, 2019).

In 182 Einrichtungen (16,9 %) der Stichprobe besteht nur eine Gruppe für Schulkinder.

Dass Horte bereits häufiger offen arbeiten als Tageseinrichtungen, die nur Kinder im Krippen- und/oder Kindergartenalter aufnehmen, ist ein Befund, der auch in anderen wissenschaftlich begleiteten IFP-Projekten (wie z.B. Sprachberatung, PQB) zum Vorschein kam. Die Öffnung entspricht der zunehmenden Selbständigkeit und dem Wunsch nach Selbstbestimmung, z.B. in der Auswahl an Spielorten und Spielpartnern, von Kindern im Schulalter. Sie tragen damit dem Kinderrecht auf Partizipation bereits mehr Rechnung als dies Einrichtungen mit jüngeren Kindern bislang tun.

7. Leitung, Team und Träger

In diesem Kapitel wird aufgegriffen, welche Qualifikation Leitungen in Horten vorweisen und welche Zeitressourcen ihnen für ihre Leitungsaufgaben zur Verfügung stehen. Außerdem geht es um die personelle Besetzung, Verfügungszeiten und unbesetzte Stellen sowie deren Nachbesetzung. Die Unterstützung durch den Träger ist in Punkt 7.3 Thema.

7.1 Leitung

Die Leitungen von Kindertageseinrichtungen erfüllen eine wichtige Rolle. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) betont im Rahmen des „Gute-Kita-Gesetzes“ mit dem Handlungsfeld „gute Kitaleitung“ die Schlüsselrolle der Kita-Leitung (BMFSFJ, 2019).

Die Leitung ist in Horten unterschiedlich organisiert. Der Fragebogen wurde zum großen Teil (80,7 %, n = 867) von der Hortleitung ausgefüllt. Hauptsächlich auf die Angaben dieser Personen beziehen sich die nachstehenden Ausführungen zu den Rahmenbedingungen der Leitungsfunktion. Umfassen die Ergebnisse auch Personen mit einer Leitungsfunktion für den Schulkindbereich in Häusern für Kinder, so wird dies explizit angegeben.

Durchschnittlich waren die ausfüllenden Personen seit 9,9 Jahren in ihrer Funktion als Leitung tätig.

7.1.1 Verbindliche Zeitkontingente für Leitungsaufgaben

Gute Führung braucht ausreichende Zeitkontingente, um Leitungsaufgaben umsetzen zu können (vgl. z.B. Nentwig-Gesemann, Nicolai & Köhler, 2016, S. 78).

Deutlich über der Hälfte (61,1 %, n = 524) der befragten Einrichtungsleitungen in Horten und Häusern für Kinder standen zum Befragungszeitpunkt verbindliche Zeitkontingente für Leitungsaufgaben zur Verfügung. Diese umfassten durchschnittlich 18,4 Stunden in der Woche. Das heißt aber auch, dass 38,9 % der Leitungen angaben, dass sie keine verbindlich festgelegten Zeitkontingente zur Verfügung hatten.

Der knapp überwiegende Teil der Einrichtungsleitungen (54,1 %, n = 282), die verbindliche Zeitkontingente für Leitungstätigkeiten hatten, fanden diese ausreichend bemessen. Die andere, knappe Hälfte der Leitungen wünschten sich im Mittel noch 13,75 Stunden pro Woche zusätzlich.

7.1.2 Leitungsressourcen im Vergleich

Der Umfang der Leitungsaufgaben unterscheidet sich zwischen den Kindertageseinrichtungen. Ein wichtiges Kriterium für die Höhe des Bedarfes ist die Zahl der Mitarbeiterinnen und

Mitarbeiter. Analog zum „Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019) wurden in der QuiHo-Studie als Maß für Leitungsressourcen das Zeitkontingent für Leitungsaufgaben (in Stunden pro Woche) pro Kopf des pädagogischen und leitenden Personals verwendet.

In diesem Abschnitt werden die Einrichtungsleitungen der Horte betrachtet, die nur von Schulkindern besucht werden (n = 372), also nicht die von Häusern für Kinder. Von ihnen gaben 43,3 % (n = 161) an, dass sie kein verbindlich festgelegtes Zeitkontingent zur Verfügung hatten. 14,8 % der Leitungen hatten 0 bis 1 Stunden pro Kopf (n = 55), 21,8 % (n = 81) hatten mehr als 1 bis 2 Stunden pro Kopf, 12,6 % (n = 47) hatten mehr als 2 bis 3 Stunden pro Kopf und 7,5 % (n = 28) hatten mehr als 3 Stunden pro Kopf verbindlich zur Verfügung.

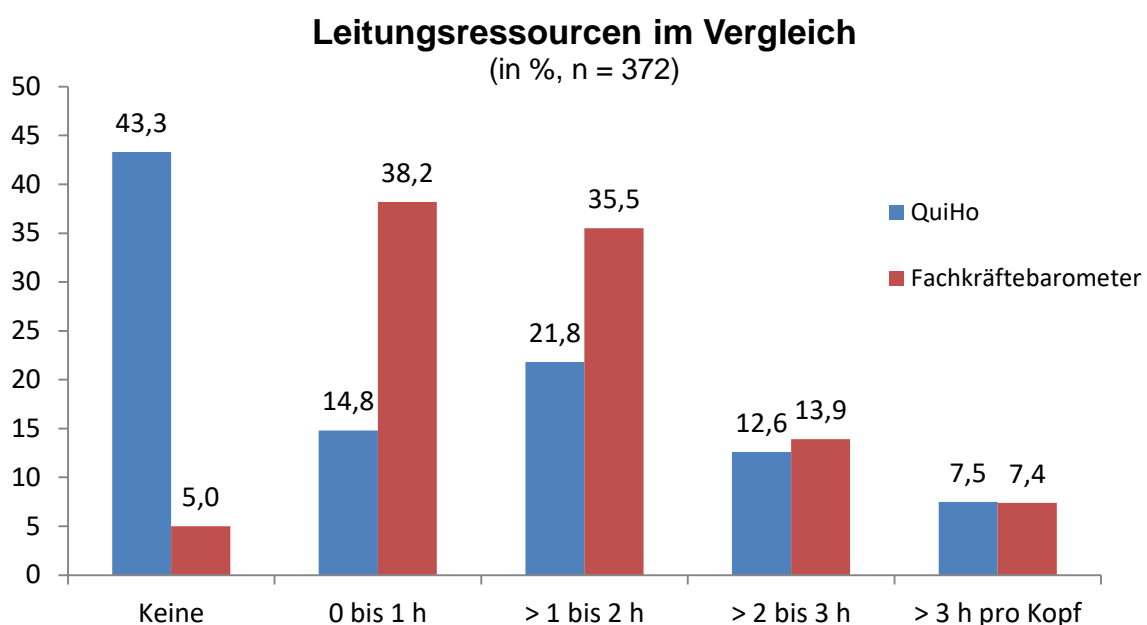


Abbildung 4: Leistungsressourcen im Vergleich; Quelle: Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019, S. 76; eigene Berechnungen

Im Vergleich zu den Daten für alle Kindertageseinrichtungen in Bayern nach dem „Fachkräftebarometer Frühe Bildung“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019) (vgl. Abbildung 4)⁷ zeigt sich, dass die Hortleitungen der QuiHo-Studie ein wesentlich niedrigeres Leitungskontingent angegeben haben.

Was sind Gründe für diese Unterschiede? Wahrscheinliche Ursache ist, dass in der amtlichen Statistik, die im Fachkräftebarometer verwendet wird, die Befragten stärker ihre tatsächliche ausgeübte Zeit für Leitungstätigkeiten angaben als die verbindlich festgelegte Arbeitszeit. Ein Teil der Leitungen, die im Rahmen der QuiHo-Studie nannten, dass ihnen kein verbindlich festgelegtes Zeitkontingent für Leitungsaufgaben zur Verfügung steht, haben im

⁷ Diese Angaben beruhen auf Daten der Amtlichen Statistik „Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege“

Wochenverlauf zwar Zeit zur Verfügung, z.B. vormittags außerhalb der Kinderbetreuungszeiten, aber diese Zeit ist nicht verbindlich festgelegt. Eine andere These wäre, dass Horten generell weniger Leitungsressourcen zugewiesen werden als anderen Tageseinrichtungen. Der Bedarf ist jedoch nicht geringer, wenn die Kriterien von Strehmel (2016)⁸ zur Bewertung herangezogen werden. Die Daten zeigen jedenfalls deutlich auf, dass einem hohen Anteil an Hortleitungen kein verbindlich festgelegtes Zeitkontingent zur Verfügung steht.

7.1.3 Qualifikation

Nach dem Fachkräftebarometer 2019 (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019) verfügen Leitungskräfte in der Grundausbildung zu 80 % über einen Fachschulabschluss (z.B. als Erzieherin bzw. Erzieher oder Heilpädagogin bzw. Heilpädagoge). Die Inhalte der Fachschulbildung sind nicht auf die Ausübung einer Leitungstätigkeit ausgelegt. Diskrepanzen zwischen den vermittelten Kompetenzen in der (Fachschul-) Ausbildung und Anforderungen an die Leitungskräfte sollen durch berufliche Erfahrung und spezielle Weiterbildungen ausgeglichen werden (Deutsches Jugendinstitut, 2014, S. 103).

Inwieweit haben Einrichtungsleitungen in Horten eine spezielle Qualifizierung für die Tätigkeit als Leitung besucht? Es konnten bei der Frage mehrere Antwortoptionen parallel ausgewählt werden.

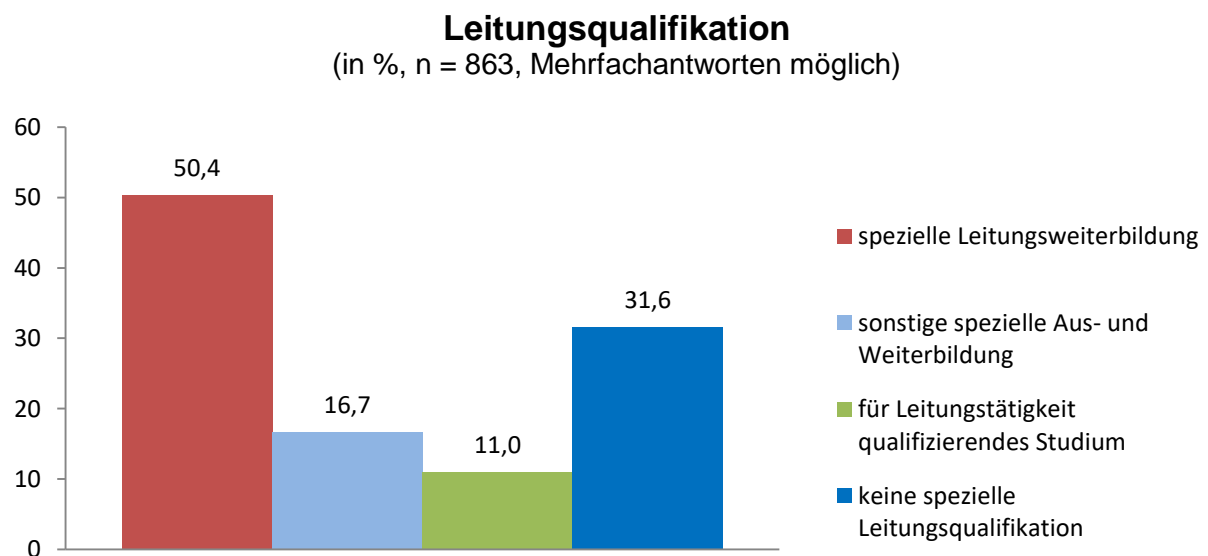


Abbildung 5: Leistungsqualifikation

Etwas mehr als die Hälfte der Einrichtungsleitungen (50,4 %, n = 435) hat eine spezielle Weiterbildung für Leitungsaufgaben besucht. Diese Weiterbildungen waren in ihrem Umfang unterschiedlich lang (vgl. Tabelle 4).

⁸ Neben einem festen Sockelbetrag pro Einrichtung sind dies die Zahl der Mitarbeitenden, die Zahl der betreuten Kinder (erhöht pro Kind mit nicht-deutscher Familiensprache oder Förderbedarf) und eine Ausbildungspauschale für Praktikantinnen bzw. Praktikanten oder Auszubildende.

Tabelle 4: Zeitlicher Umfang der speziellen Weiterbildung

Zeitlicher Umfang der speziellen Weiterbildung für Leitungsaufgaben (n = 433)	Anteil in %
20 Tage oder länger	49,0
15 – 19 Tage	12,8
10 – 14 Tage	18,7
Weniger als 9 Tage	19,9

Bei fast der Hälfte der Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmer (n = 212) war die Weiterbildung zeitlich sehr umfassend, nämlich 20 Tage oder länger. Bei circa 80 % der Leitungen dauerte die Weiterbildung immerhin noch 10 Tage oder länger.

Sonstige Aus- und Weiterbildungen bezüglich ihrer Leitungstätigkeit hatten 16,7 % (n = 144) der antwortenden Leitungen besucht. Es handelt sich hier z.B. um Weiterbildungen als Fachwirtin im Erziehungs-/Sozialwesen oder im Bereich Qualitätsmanagement.

11,0 % (n = 95) der befragten Leitungen gaben an, dass sie ein für ihre Leitungstätigkeit qualifizierendes Studium absolviert hatten. Hier wurden hauptsächlich die Bachelor-Studiengänge Sozialpädagogik sowie Kindheitspädagogik/Bildung und Erziehung im Kindesalter genannt. Des Weiteren hatten Leitungen z.B. Abschlüsse in Pädagogik (Diplom, B.A. oder M.A.) und Masterabschlüsse im Bereich Sozialmanagement.

Nach einer bundesweiten Studie für alle Formen von Kindertageseinrichtungen im Rahmen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte von Geiger (2019) haben 51 % der Leitungen Zusatzausbildungen (z.B. eine Weiterbildung), die generell für Leitungstätigkeit oder speziell für die Leitungstätigkeit in Kitas qualifizieren, besucht. Im Vergleich mit den Angaben aus der QuiHo-Studie sind die Werte in ihrer Höhe vergleichbar oder höher. Immerhin 50,4 % der Leitungen der QuiHo-Studie haben an speziellen Leitungsweiterbildungen teilgenommen und in der Kategorie „sonstige spezielle Aus- und Weiterbildungen“ ist ein erheblicher Anteil an Personen vertreten, die auch eine Weiterbildung absolviert haben, die für Leitungen qualifiziert, insbesondere mit dem Fachwirt für Erziehungs-/Sozialwesen, der auf Themen wie Betriebswirtschaftslehre, Personalwesen, Organisationsentwicklung und Recht fokussiert.

7.2 Das Team in Zeiten des Fachkräftemangels

Eine dem Bildungsauftrag entsprechende Bildung, Erziehung und Betreuung von (Schul-) Kindern kann nur durch genügend pädagogisches Personal gewährleistet werden. Einrichtungsleitungen berichten im Rahmen einer Studie des Deutschen Kitaleitungskongress (Wol-

ters Kluwer, 2019) einen massiven Personalmangel und dadurch bedingte Einbußen in der Umsetzung der pädagogischen Qualität. Welche personellen Ressourcen aktuell in bayerischen Horten bestehen und wie sich die Rahmenbedingungen für das pädagogische Personal gestalten, wird in den nachstehenden Textabschnitten dargelegt.

7.2.1 Pädagogisches Personal im Schulkindbereich

Deutsche Kindertageseinrichtungen sind durch einen sehr hohen Frauenanteil geprägt. Zwischen 2006 und 2018 hat sich der bundesweite Männeranteil in Kitas aber immerhin deutlich erhöht (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019).

Auch im Rahmen der QuiHo-Leitungsbefragung war der Großteil des pädagogischen Personals, nämlich 83,6 % (n = 4735), weiblich. Ähnlich dem im Fachkräftebarometer 2017 genannten bundesweiten Anteil für die Horte von 15,0 % (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017, S. 151) waren in der QuiHo-Studie 15,2 % (n = 862) des pädagogischen Personals männlich. In Horten arbeiten deutlich mehr Männer als in Tageseinrichtungen, die von jüngeren Kindern besucht werden.

5,3 % (n = 301) des pädagogischen Personals haben eine beschränkte Anerkennung für eine Tätigkeit nur im Hort, darin enthalten sind 167 (2,9 %) Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter, die einen Abschluss im Bereich Lehramt haben.

7.2.2 Zeit für mittelbare pädagogische Tätigkeiten/Verfügungszeit

Die Zeit für mittelbare pädagogische Tätigkeiten bzw. Verfügungszeit ist ein wichtiger Faktor für die Gestaltung von Bildungs- und Lernprozessen und damit für die Umsetzung des Bildungsauftrags in Kindertageseinrichtungen. Verschiedene empirische Studien empfehlen als angemessenen Umfang an Verfügungszeit bzw. Zeit für mittelbare pädagogische Tätigkeiten zwischen 10 und 23 % der Arbeitszeit (Viernickel & Schwarz, 2009, S. 21).

Den Fachkräften im Rahmen der QuiHo-Befragung standen nach Angaben der Einrichtungsleitungen durchschnittlich 5,0 Stunden (wöchentlich pro Vollzeitstelle) Zeit für mittelbare Tätigkeiten tatsächlich zur Verfügung. Ergänzungskräfte haben mit durchschnittlich 4,0 Stunden (wöchentlich pro Vollzeitstelle) eine Stunde weniger Zeit für mittelbare Tätigkeiten.

Je nach Träger steht dem pädagogischen Personal eine unterschiedlich hohe Zeit für mittelbare pädagogische Tätigkeiten zur Verfügung. Die Befragten in Horten unter öffentlicher Trägerschaft gaben mit durchschnittlich 5,9 Stunden pro Fachkraft-Vollzeitstelle die höchste Zeit für mittelbare pädagogische Tätigkeiten an. Den geringsten Zeitumfang für mittelbare pädagogische Tätigkeiten von Fachkräften nannten die Befragten in Horten unter freigemeinnütziger Trägerschaft.

Auch im Bereich der Regierungsbezirke konnten Unterschiede bezogen auf die Höhe der Verfügungszeiten des pädagogischen Personals festgestellt werden (vgl. Abbildung 6).

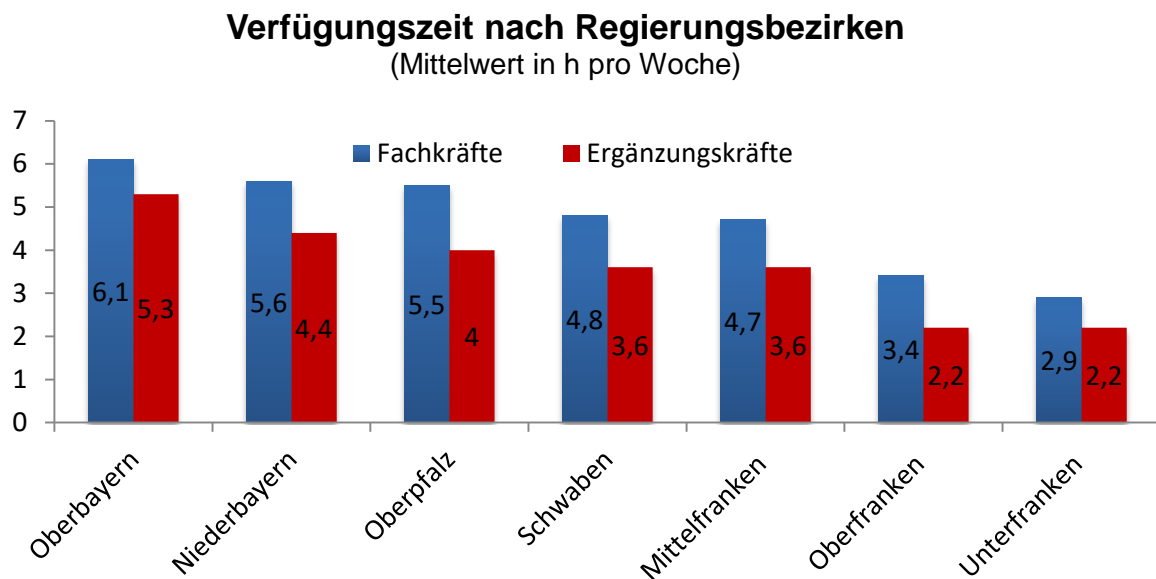


Abbildung 6: Verfügungszeit nach Regierungsbezirken

Insbesondere Horte in Ober- und Unterfranken gaben signifikant niedrigere tatsächliche Zeiten für mittelbare pädagogische Tätigkeiten an, als dies die Horte in den anderen Bezirken taten. Die stärksten Unterschiede, also die zwischen Oberbayern und Unterfranken, zeigten sich mit einem Mittelwertsunterschied von 3,2 Stunden pro Woche bei den Fachkräften und 3,1 Stunden pro Woche bei den Ergänzungskräften. Für Fachkräfte und Ergänzungskräfte in Oberbayern wurden damit mehr als doppelt so hohe Zeiten für mittelbare pädagogische Tätigkeiten angegeben als in Unterfranken.

Es zeigten sich auch Unterschiede zwischen Stadt und Land. Fach- und Ergänzungskräften in ländlichen Horten stand weniger Verfügungszeit zur Verfügung als in städtischen Horten (MW-Unterschied 1,6 Stunden).

Die tatsächlich gegebene Zeit für mittelbare pädagogische Tätigkeiten ist geringer als die Empfehlungen aus empirischen Studien (Bock-Famulla, Münchow, Frings, Kempf, Schütz & Stein, 2020). Auch berücksichtigt der staatliche Finanzierungsrahmen im Rahmen des Basiswertes einen Anteil von 17,1 % an Stunden für mittelbare pädagogische Tätigkeiten bzw. 5,6 Stunden wöchentlich pro pädagogischer Kraft. Für diesen Anteil besteht also eine staatliche Finanzierung (StMAS, 2010), die nur zum Teil in tatsächliche Freiräume für mittelbare pädagogische Tätigkeiten umgesetzt wird. Ein wichtiger Indikator scheint hier zu sein, in welcher Region in Bayern sich die Horte befinden.

7.2.3 Fluktuation

Im Rahmen der Studie wurde gefragt, wie viele pädagogische Kräfte ihre Arbeitstätigkeit im Schulkindbereich im Kindergartenjahr 2018/19 und 2019 bis zum Zeitpunkt der Befragung im November beendet hatten. Praktikantinnen bzw. Praktikanten und freiwillige Helferinnen bzw. Helfer sollten nicht berücksichtigt werden.

In fast der Hälfte der Horte (43,4 %, n = 458) war in diesem Zeitraum keine Fluktuation des pädagogischen Personals zu verzeichnen.

In den anderen 598 Horten, die einen Wechsel angaben, fanden 940 Wechsel statt. Abbildung 7 zeigt die Anlässe dafür:

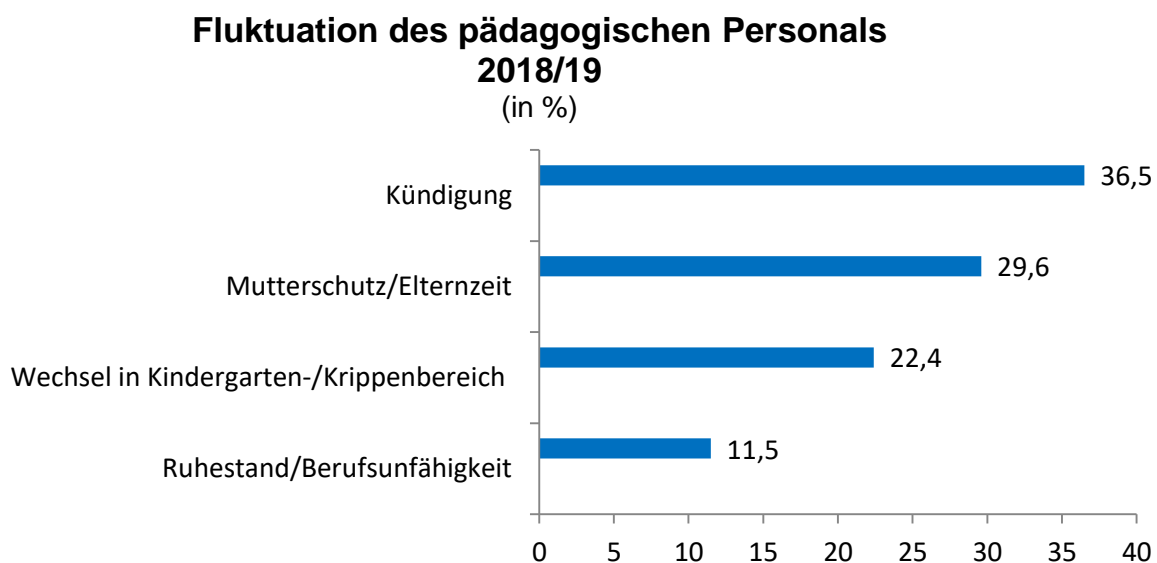


Abbildung 7: Prozent-Anteil an angegebenen Fluktuationsbewegungen in den Horten im Zeitraum Kita-Jahr 2018/19 und bis November 2019 (n = 940 Wechsel)

Fluktuation nach Größe der Horte

Wie hoch war der Anteil des pädagogischen Personals in Horten, der wechselte? Und wie unterscheidet sich dieser Anteil nach der Größe der Horte? Im Kitajahr 2018/19 wechselten 11 bis 21 % des pädagogischen Personals, je nach Größe des Hortes. In einem durchschnittlichen Hort der QuiHo-Befragung mit 21 bis 50 Kindern, waren im Schnitt 4,3 Fach- und Ergänzungskräfte beschäftigt. Von September 2018 bis November 2019 haben im Schnitt 0,9 Personen die Einrichtung aus oben genannten Gründen verlassen. Das heißt, 21,0 % des pädagogischen Personals wechselte in diesem Zeitraum. 45,7 % dieser Horte hatte keinen Wechsel zu verzeichnen. Mit der Größe des Hortes und damit auch der Größe des Personals sank der Anteil der Horte ohne Wechsel.

Kündigungsgründe

Zur Konkretisierung der Wechsel durch Kündigung wurde nachgefragt, was, falls bekannt, die Gründe dafür waren. Tabelle 5 macht deutlich, dass die am häufigsten gewählte Kategorie mit 22,6 % der Nennungen (n = 100) „Andere fachliche Interessen“ war. Das heißt eine Kündigung fand statt, weil die kündigende Person sich inhaltlich anders orientierte, z.B. in ein anderes Arbeitsfeld wechseln wollte.

Tabelle 5: Kündigungsgründe (n = 473)

Kündigungsgründe (Mehrfachantworten möglich)	%
Andere fachliche Interessen	22,6
Teamatmosphäre	11,4
Arbeitszeit am Nachmittag	10,6
Unzufriedenheit mit dem Stellenumfang (Teilzeittätigkeit)	9,5
Zu geringe Entlohnung	7,6
Unpassender Arbeitsort	6,6
Doppelbelastung Kindergarten - Hort	4,9
Mangelnde fachliche Kompetenz	3,0

Die Kündigungsgründe waren also sehr unterschiedlich. Die spezielle Situation im Hort (insbesondere die Arbeitszeit am Nachmittag) bedingt zwar wichtige Kündigungsgründe, diese sind aber nicht die erstgenannten Gründe für Kündigungen.

7.2.4 Nachbesetzung

Unbesetzte Arbeitsstunden

68,6 % (n = 711) der Befragten gaben an, dass bei ihnen zum Zeitpunkt der Befragung im November 2019 keine Stelle für eine Fach- oder Ergänzungskraft unbesetzt war. In den anderen Horten waren im Durchschnitt 37,6 Fachkraftstunden (Mittelwert) unbesetzt, das bedeutet, etwa 1 Fachkraft in Vollzeit fehlte pro Hort. Bei den Ergänzungskräften lag der Wert niedriger, bei 30,6 unbesetzten Stunden.

In Abbildung 8 werden die Prozentzahlen der insgesamt fehlenden Stunden von Fach- und Ergänzungskräften aufgeschlüsselt:

Unbesetzte Vollzeitstellen pädagogisches Personal (in %)

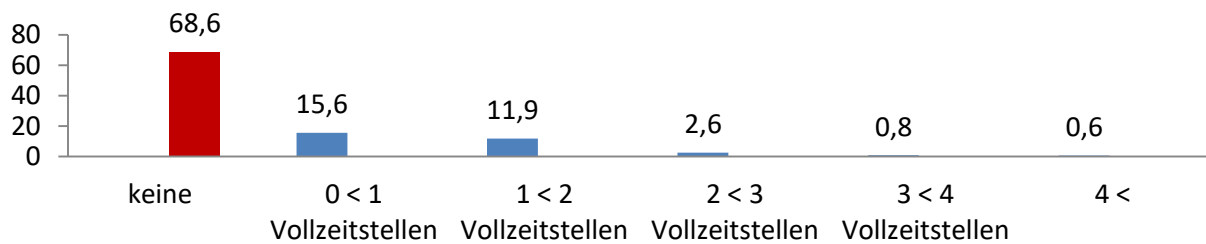


Abbildung 8: Unbesetzte Vollzeitstellen Fach- und Ergänzungskräfte

Benötigte Zeit für die Nachbesetzung

Wie lange benötigten die Horte, um vakante Stellen neu zu besetzen? Die Zeitspanne reichte von einer sehr schnellen Nachbesetzung, innerhalb eines Monats, bis hin zu Zeiträumen, die über ein halbes Jahr hinaus dauerten. Von den Horten, die eine Nachbesetzung vorgenommen hatten, benötigten 41,5 % (n = 309) weniger als zwei Monate für die Nachbesetzung. 29,7 % (n = 222) benötigten mehr als fünf Monate für die Nachbesetzung. In fast 30 % der Horte fielen damit pädagogische Kräfte länger als fünf Monate aus, weil Stellen nicht nachbesetzt werden konnten.

In 27,6 % (n = 284) der Horte wurde keine Nachbesetzung vorgenommen.

Dies kann daran liegen, dass...

- keine Fluktuation im Schulkindbereich war,
- Stellen nicht nachbesetzt wurden, z.B. aufgrund konzeptioneller Veränderungen oder
- Stellen zum Zeitpunkt der Befragung weiterhin offen waren.

Dauerte die Nachbesetzung offener Stellen zwischen den Bezirken unterschiedlich lange? Es finden sich einzelne Unterschiede: In Oberfranken dauerte die Nachbesetzung weniger lange als in nahezu allen anderen Bezirken. Innerhalb von 2 Monaten wurden dort 65,0 % der Stellen nachbesetzt, z.B. in Oberbayern sind im gleichen Zeitraum nur 31,1 % der Stellen nachbesetzt worden.

7.3 Trägerunterstützung

Die Unterstützung durch den Träger kann insbesondere die Leitungen in der Erfüllung ihrer täglichen Aufgaben entlasten. Im Rahmen der Studie wurden Leitungen danach gefragt, ob sie sich in den Bereichen Qualitätsmanagement und Konzeptentwicklung, Öffentlichkeitsarbeit, IT-Unterstützung, zeitgemäße IT-Ausstattung, Konflikte und Probleme im Team, Kommunikation oder Probleme mit den Eltern, Personalangelegenheiten, Finanzen und im Umgang mit Krisensituationen von ihrem Einrichtungsträger „ausreichend“ unterstützt fühlen (4-

stufige Antwortskala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft völlig zu). Zudem gab es die Möglichkeit anzugeben, dass kein Bedarf für eine Unterstützung durch den Träger in einzelnen Bereichen besteht (vgl. Abbildung 9).

Insgesamt fühlten sich über die Hälfte der Leitungen jeweils in den Bereichen der Trägeraufgaben unterstützt, sie gaben in allen Bereichen zu über 50 % an, eine „ausreichende Unterstützung“ durch den Träger sei ziemlich oder völlig gegeben.

Insbesondere in Krisensituationen, z.B. einer Rücksprache bei Kindeswohlgefährdung, fühlten sich sehr viele Leitungen völlig durch den Träger unterstützt (53,2 %). Auch in Finanz- und Personalangelegenheiten scheint eine starke Unterstützung vorhanden.

Unterstützung durch den Träger im Bereich... (Mittelwert 4-stufige Skala)



Abbildung 9: Empfundene Unterstützung durch den Träger

Bei Qualitätsmanagement und Konzeptionsentwicklung fühlten sich 18,5 % der Einrichtungsleitungen durch den Träger jedoch nicht ausreichend unterstützt. Auch der niedrige Mittelwert von im Durchschnitt 2,6 könnte darauf hinweisen, dass hier bei einigen Leitungen noch mehr Unterstützung gewünscht wird.

Die in der QuiHo-Studie verwendete Frage zur Trägerunterstützung wurde aufbauend auf und nahezu gleichlautend zur bundesweiten Studie „Arbeitsplatz und Qualität in Kitas (AQUA)“ von Schreyer, Krause, Brandl & Nicko (2014) eingesetzt. In der AQUA-Studie wurde die Qualität der Unterstützung durchgängig im Mittel etwas niedriger eingestuft. Dies

könnte so interpretiert werden, dass die gefühlte Unterstützung durch die Träger also bei Horten höher als bei anderen Kitas oder im Ländervergleich in Bayern höher sein könnte. Reiht man die Unterstützungsbereiche nach der Höhe der Unterstützung, dann ist die Reihenfolge vergleichbar.

Trägerunterstützung nach Trägerzugehörigkeit

Leitungen schätzten die Unterstützung nach Trägerzugehörigkeit unterschiedlich ein (s. Abbildung 10):

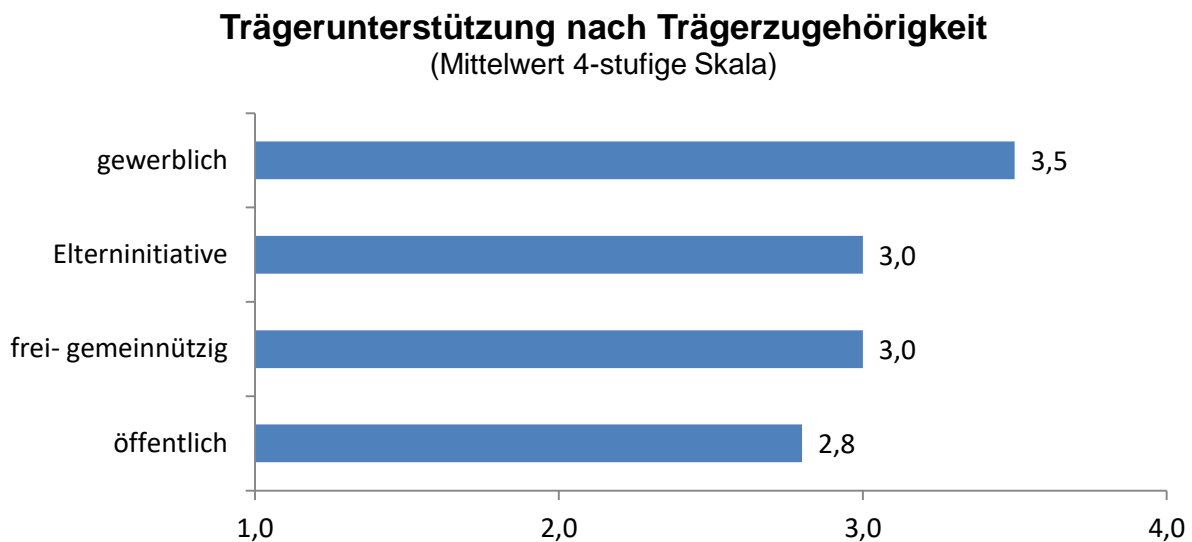


Abbildung 10: Empfundene Trägerunterstützung nach Trägerzugehörigkeit

Am geringsten wird die Unterstützung durch den Träger von Leitungen in öffentlichen Horten (n = 291) empfunden. Gewerbliche Horte und Elterninitiativen nahmen in nur geringer Zahl an der Befragung teil, weshalb diese Unterschiede nicht zuverlässig sind.

Im Vergleich mit den Ergebnissen der AQUA-Studie (Schreyer et al. 2014, S. 43) fällt auf, dass auch dort die kommunalen Träger als weniger unterstützend eingestuft wurden als z.B. freie Träger.

8. Fort-/Weiterbildung und Qualitätsentwicklung

Die Qualität in Kindertageseinrichtungen hängt auch von Qualitätssicherung und -entwicklung ab. In diesem Kapitel werden zunächst die Unterstützungssysteme wie z.B. Fachberatung, Fort- und Weiterbildungsaktivitäten sowie Wünsche der Teams im Bereich der Fort- und Weiterbildung betrachtet, anschließend wird auf die Konzeptionsentwicklung und die Nutzung von Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozesse eingegangen.

8.1 Unterstützungssysteme

Unterstützungssysteme für die Teams, wie z.B. Fachberatung, sollen zur Qualitätsentwicklung beitragen. Die Antworten auf die Frage, ob Fachberatung durch den Träger, oder das Jugendamt, pädagogische Qualitätsbegleitung (PQB) oder Supervision im Kita-Jahr vor oder während der Befragung genutzt wurden, sind in Abbildung 11 dargestellt.

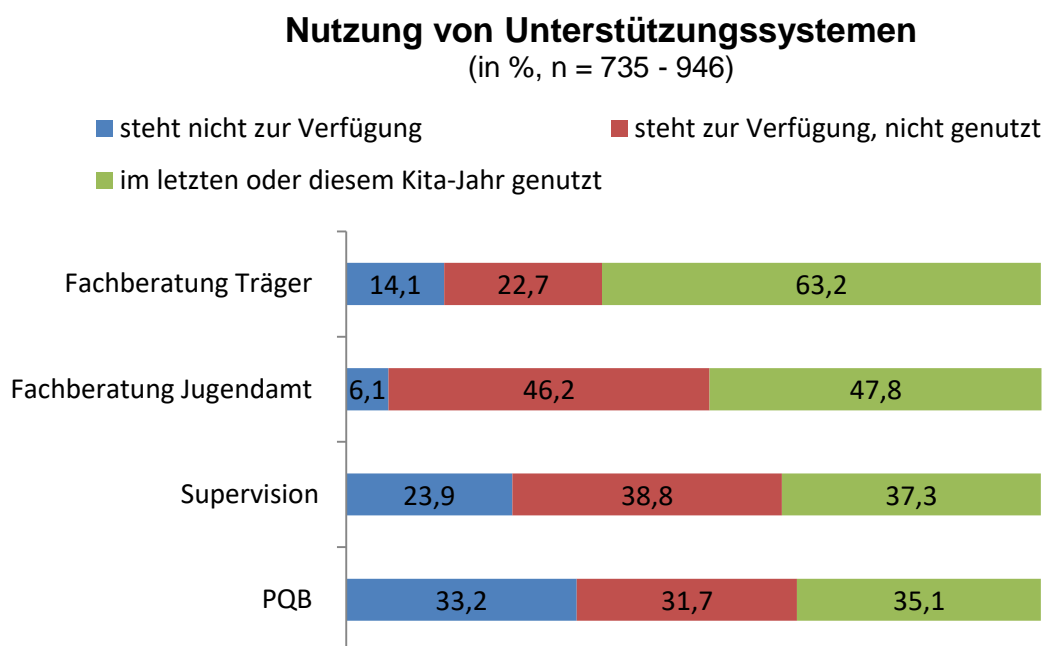


Abbildung 11: Nutzung von Unterstützungssystemen

Insbesondere die Fachberatung durch den Träger wurde von den Horten der QuiHo-Befragung genutzt (63,2 %, n = 598). Pädagogische Qualitätsbegleitung stand dagegen 33,2 % (n = 244) der befragten Horten nicht zur Verfügung und wurde entsprechend weniger genutzt.

Ob Unterstützungssysteme zur Verfügung stehen, unterschied sich zwischen den Regierungsbezirken. Abbildung 12 zeigt, wie viel Prozent der Leitungen angegeben haben, dass ihnen Unterstützungssysteme nicht zur Verfügung stehen.

Nicht zur Verfügung stehende Unterstützungssysteme

(nach Regierungsbezirk, in %)

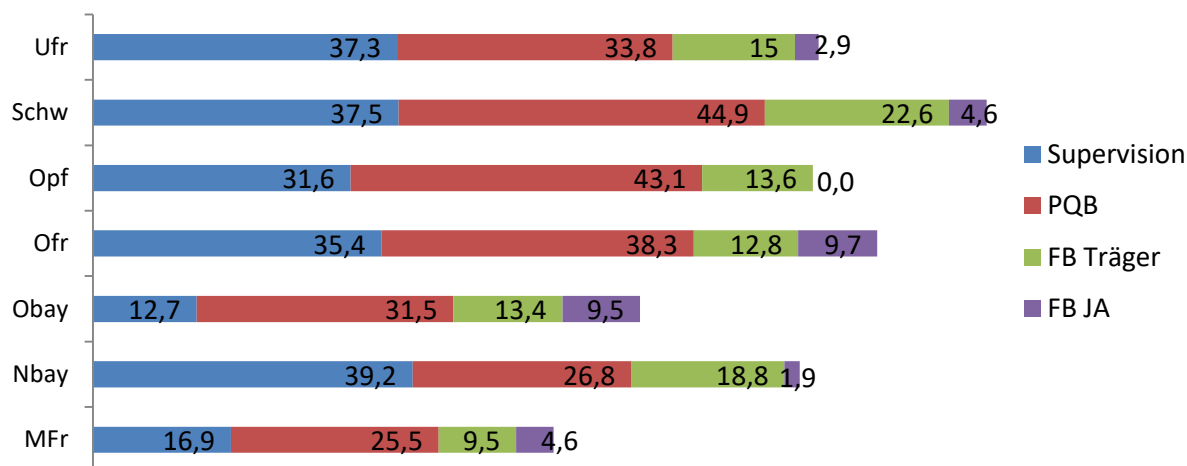


Abbildung 12: Nicht zur Verfügung stehende Unterstützungssysteme

Abkürzungen: UFr: Unterfranken, Schw: Schwaben, OPf: Oberpfalz, OFr: Oberfranken, OBay: Oberbayern, NBay: Niederbayern, MFr: Mittelfranken, FB Träger: Fachberatung Träger, FB JA: Fachberatung durch das Jugendamt, PQB: Pädagogische Qualitätsbegleitung;

Betrachtet man die Summe der nicht zur Verfügung stehenden Unterstützungssysteme, erkennbar an der Länge der Balken in der Abbildung, dann zeigt sich eine deutlich unterschiedliche Länge der Balken. In den Bezirken Schwaben, Oberfranken, Niederbayern und Oberpfalz waren es jeweils etwas mehr Unterstützungssysteme, die nicht zur Verfügung standen als in Mittelfranken und Oberbayern.

Supervision stand in Oberbayern und Mittelfranken dagegen in weniger Horten nicht zur Verfügung als in den anderen Bezirken. In diesen anderen Bezirken konnten zwischen 31,6 und 39,2 % der Horte nicht über Supervision verfügen. Pädagogische Qualitätsbegleitung stand besonders in der Oberpfalz und in Schwaben weniger Horten zur Verfügung, war aber auch in anderen Bezirken bei einem beträchtlichen Anteil der Horte nicht verfügbar. Bei der Fachberatung der Träger zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Bezirken. Die Fachberatung durch die Jugendämter stand nach Angaben der Befragten in allen Bezirken in über 90 % der Fälle zur Verfügung, es zeigten sich keine signifikanten Unterschiede.

Wenn die Unterstützungssysteme zur Verfügung standen, zeigten sich kaum Unterschiede in der Nutzung zwischen den Bezirken.

8.2 Fort- und Weiterbildung

8.2.1 Fortbildungsumfang

60,3 % (n = 3474) des in der Umfrage gesamt angegebenen pädagogischen Personals haben im letzten Kita-Jahr 2018/19 Fort- und Weiterbildungsangebote besucht.

Umgerechnet auf das pädagogische Personal der Stichprobe der QuiHo-Befragung, für das Angaben zu Fortbildungstagen vorlag (n = 4624 Tage), hat sich damit jede pädagogische Kraft durchschnittlich 1,8 Tage fort- oder weitergebildet.

Die pädagogischen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter haben im Vergleich der Regierungsbezirke unterschiedlich viele Fort- und Weiterbildungstage besucht. Der Mittelwert der Fortbildungstage pro Person, unterschieden nach Regierungsbezirken, wird in Abbildung 13 veranschaulicht.

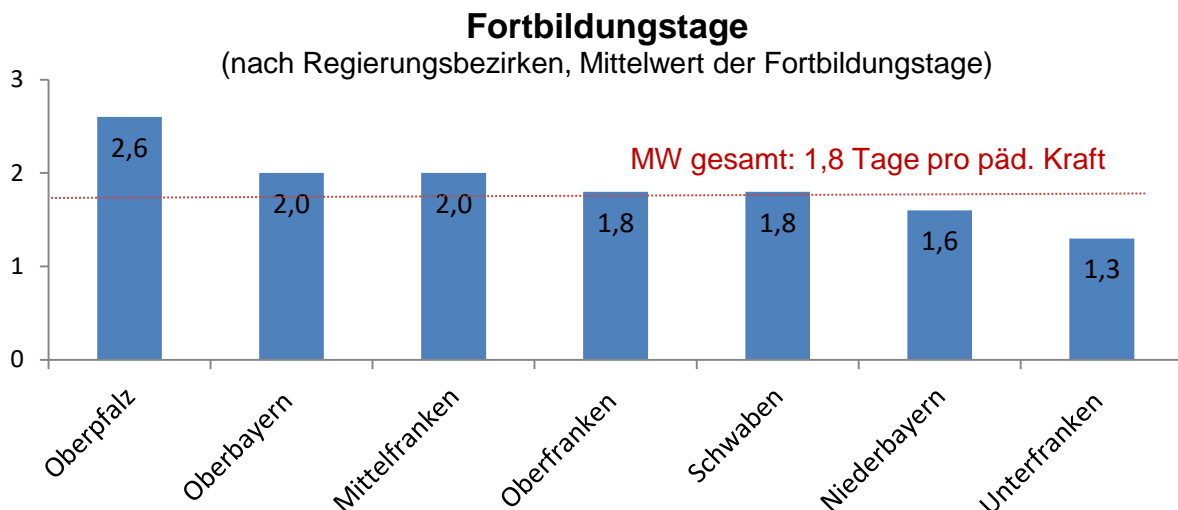


Abbildung 13: Fortbildungstage nach Regierungsbezirk

In der Oberpfalz und in Oberbayern nahmen pädagogische Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter damit in einem höheren Umfang an Fort- und Weiterbildungen teil als in einigen anderen Bezirken. In Unterfranken hingegen nahm das pädagogische Personal zu einem geringeren Anteil Fort- und Weiterbildungen in Anspruch als in fast allen anderen Bezirken.

Auch bei den Trägern konnten Unterschiede gefunden werden. Das Personal von Horten in frei-gemeinnütziger Trägerschaft hat mit im Mittel 1,7 Tage weniger Fortbildungen besucht als Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter in Horten unter öffentlicher Trägerschaft. Diese haben im Mittel 2,2 Fortbildungstage wahrgenommen.

Der Umfang an Fort- und Weiterbildung unterschied sich auch im Stadt-Land-Vergleich. Im Mittel besuchte das pädagogische Personal aus städtischen Horten (alle Kommunen mit

mehr als 20 000 Einwohnern) 2,2 Fortbildungstage im Kita-Jahr 2018/19, während es in kleineren Gemeinden im Mittel 1,6 Fortbildungstage waren.

8.2.2 Teamfortbildungen

Teamfortbildungen gelten als besonders wirksame Form von Fortbildungen (Kappauf, Egert & Wirts, 2019). Nach Angaben der Einrichtungsleitungen hat in 67,2 % (n = 695) der Horte im Kita-Jahr 2018/19 eine Teamfortbildung stattgefunden. 32,8 % (n = 32,8) der Leitungen gaben an, dass ihren Teams keine Teamfortbildung angeboten wurde. Im Regierungsbezirk Oberbayern wurden besonders häufig Teamfortbildungen durchgeführt (78,2 % in Oberbayern), in der Oberpfalz, in Unterfranken, Oberfranken, Niederbayern und Mittelfranken weniger. Die Unterschiede zwischen Oberbayern und Oberpfalz bzw. Unterfranken sind jeweils am größten.

Themen der Teamfortbildungen

In Abbildung 14 finden sich die zehn am häufigsten genannten Themen der Teamfortbildungen in den Horten der QuiHo-Studie im Kita-Jahr 2018/19. Aus den Angaben der Befragten zu den Inhalten wurden Kategorien gebildet, zu denen die einzelnen Angaben zugeordnet wurden.

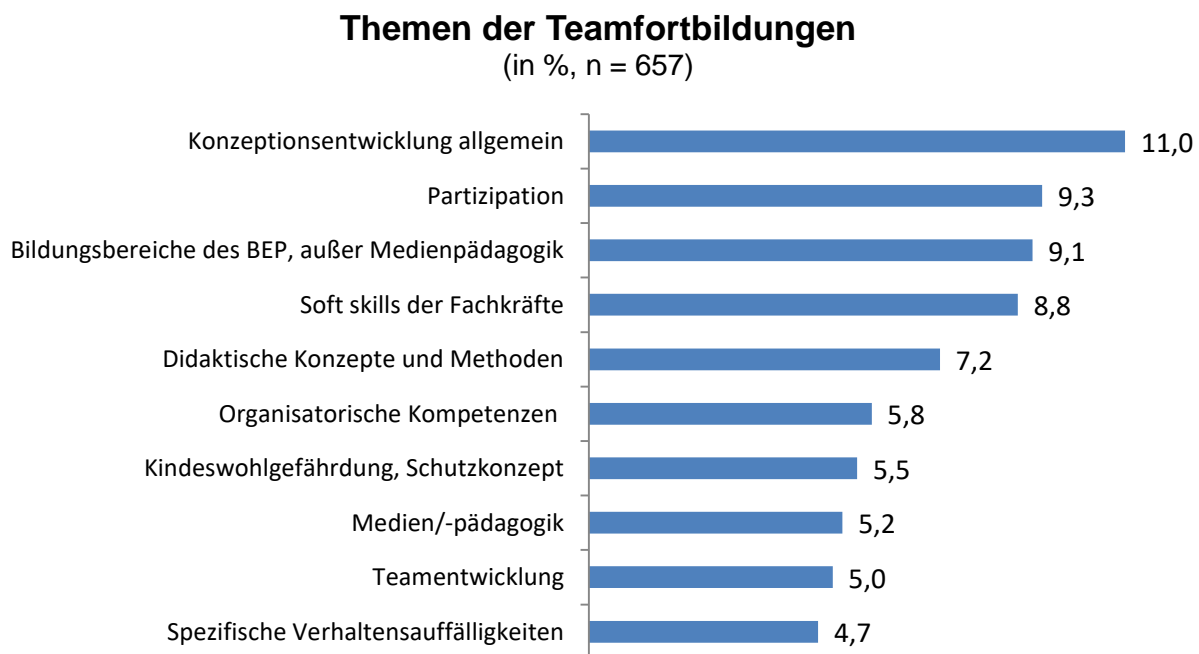


Abbildung 14: Die zehn häufigsten Themen der Teamfortbildungen

Am häufigsten wurde der Bereich der Konzeptionsentwicklung genannt (72 Nennungen, 11,0 %). Häufig (9,3 %, n = 61) wurde in Teamfortbildungen am Thema „Partizipation“ gearbeitet, diese Kategorie umfasst sowohl Teamfortbildungen zur Partizipation im Hort, als auch

Fortbildungen zu den Themen „Kinderrechte“ oder „Menschenrechte“. Bildungsbereiche des BayBEP, wie z.B. Mathematik Bildung, Gesundheit oder Musik wurden zu einer Kategorie zusammengefasst und waren auch häufig Thema in Teamfortbildungen (9,1 %, n = 60). Unter der Kategorie „Soft Skills der Fachkräfte“, wurden alle angeführten Fortbildungsthemen gesammelt, die sich auf Sozial- und Methodenkompetenzen sowie pädagogische Grundhaltungen aller Teammitglieder beziehen. Die Leitungen nannten diese zu 8,8 % (n = 58) als Fortbildungsthema ihres Teams. Die Kategorie „Didaktische Konzepte und Methoden“ (7,1 %, n = 47) umfasst z.B. Teamfortbildungen zum offenen Konzept, oder zur Projektarbeit. Mit dem Sammelbegriff „spezifische Verhaltensauffälligkeiten“ sind zuordenbare Störungsbilder genannt, wie z.B. ADHS, Depression, Legasthenie. Genauso oft genannt, aber in Abbildung 14 nicht gezeigt wurde die Kategorie „Inklusion/Integration allgemein“. Diese bündelt die Nennungen zu Inklusion und Integration (4,7 %, n = 31) z.B. die Begrifflichkeiten, die theoretischen Grundlagen und deren Umsetzung in der Praxis der Horte. Des Weiteren wurden z.B. die Themen sozial-emotionale Kompetenzen (3,8 %, n = 25), Elternarbeit (3,6 %, 24 Nennungen) oder Verhaltensauffälligkeiten allgemein (2,4 %, n = 16), also ohne Bezug auf ein bestimmtes Störungsbild, zum Thema in Teamfortbildungen.

8.2.3 Hinderungsgründe für die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen

Fort- und Weiterbildungsträger äußern immer wieder die Erfahrung, dass Angebote für Horte weniger in Anspruch genommen werden als von Kitas für die anderen Altersgruppen. Woran kann dies liegen?

In der QuiHo-Studie wurde dazu gefragt, „was die drei wichtigsten Gründe [sind], dass pädagogische Mitarbeiter/innen des Hortes bzw. Schulkindbereichs nicht oder selten an Fort- und Weiterbildungen teilnehmen“.

44,6 % (n = 462) der Befragten gaben an, dass ihr Team ausreichend an Fortbildungen teilnimmt. Die anderen 55,4 % der Befragten gaben Hinderungsgründe an, die in Abbildung 15 dargestellt werden:

Hinderungsgründe (in %, n = 1198)

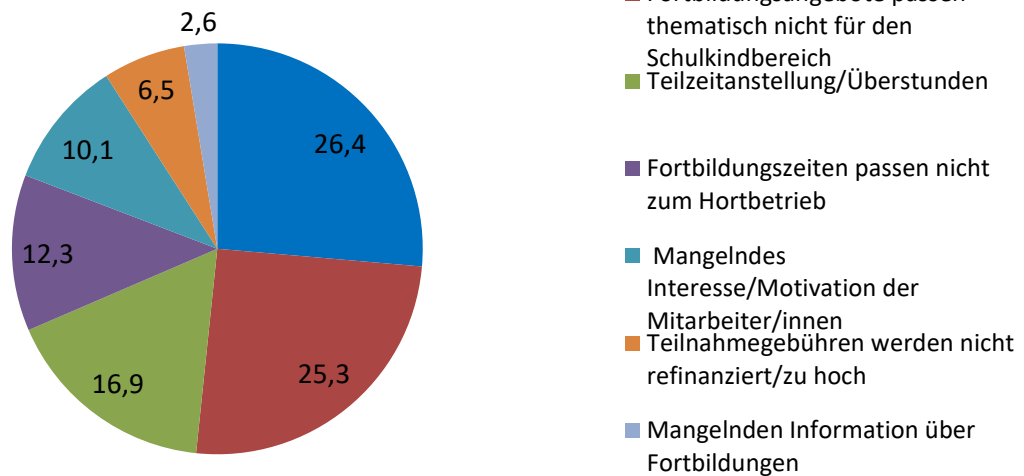


Abbildung 15: Hinderungsgründe für den Besuch einer Fort- oder Weiterbildung

Am häufigsten (26,4 %, n = 316) hindert der Mangel an Personal die pädagogischen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter daran, sich fort- und weiterzubilden. Fast genauso viele Leitungen (25,3 %, n = 303) gaben an, dass Fortbildungsangebote thematisch nicht für Horte passen.

Im offenen Antwortformat nannten die Leitungen als weitere Hinderungsgründe häufig, dass die räumliche Entfernung der Fortbildungsangebote ihr Personal daran gehindert hat, an Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen⁹. Das Fortbildungsangebot wurde nach Angaben der Leitungen aufgrund mangelnder Teilnehmerzahlen auch häufig abgesagt. Zudem wurde hier erneut der Personalmangel zum Thema, so sind Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter wegen personellen Engpässen nicht abkömmlich.

8.2.4 Fortbildungswünsche

Wenn Horte angeben, dass Fortbildungsangebote thematisch häufig nicht passen, stellt sich die Frage: Welche Fort- und Weiterbildungsthemen wünschen sich Horte?

Die Leitungen wurden gebeten, drei Themen zu nennen, zu denen sie sich für ihren Hort Fort- oder Weiterbildungen wünschen würden.

In Abbildung 16 sind die 10 am häufigsten genannten Themenwünsche der Leitungen (insgesamt 1872 Fortbildungswünsche von 724 Personen) aufgeführt. Die offenen Antworten der

⁹ Oben wurde dargestellt, dass pädagogische Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter in Gemeinden unter 20 000 Einwohner sich signifikant weniger Tage fort- und weitergebildet haben. Bei der Durchführung von Teamfortbildungen finden sich aber keine signifikanten Unterschiede nach der Größe der Gemeinde. Dies bestätigt, dass die räumliche Entfernung von Fortbildungsangeboten als Hinderungsgrund eine Rolle spielen kann.

Leitungen wurden hierzu in Kategorien zusammengefasst, um die Verschiedenheit der Antworten darstellen zu können.

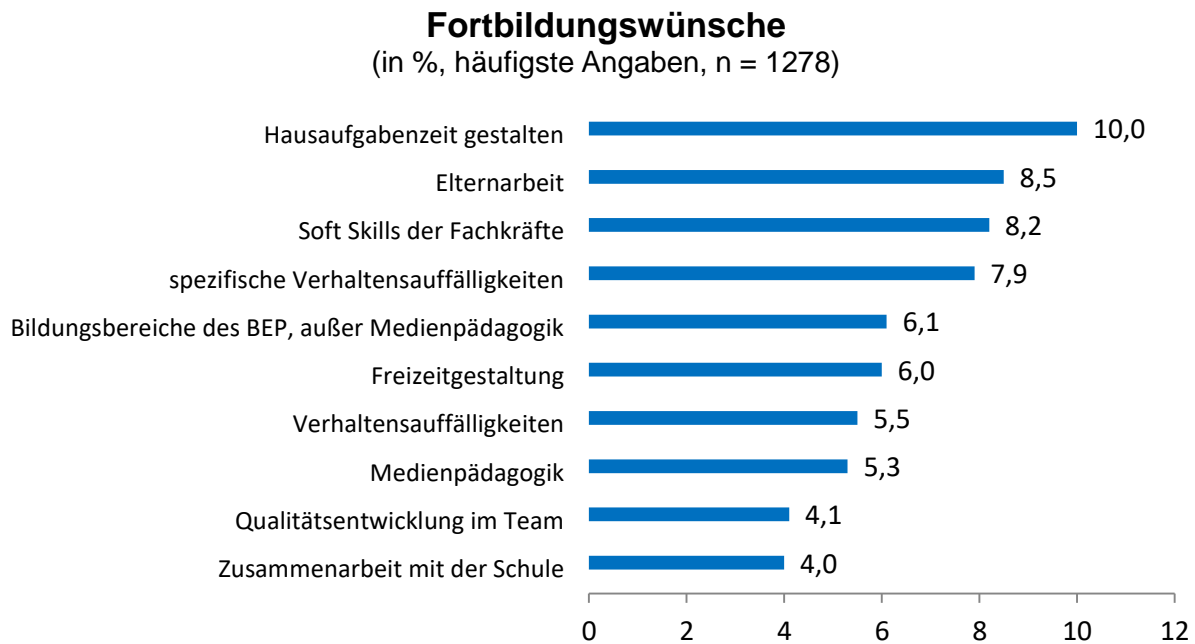


Abbildung 16: Fortbildungswünsche der Leitungen für den Hortbereich

Der Themenbereich „Hausaufgabenzeit gestalten“ wurde mit Nennungen wie z.B. Hausaufgaben individuell zu gestalten oder die Motivation der Kinder für die Hausaufgaben zu stärken am häufigsten genannt (10,0 % der Angaben, n = 188). Auch zum Bereich „Elternarbeit“ (8,5 %, n = 160) wünschten sich viele Befragte Fortbildungen. Die Leitungen nannten entweder „Elternarbeit“ allgemein als Begriff oder z.B. das Thema „schwierige Elterngespräche“.

Das Thema Medienpädagogik wurde gesondert von den anderen Bildungsbereichen des BayBEP kodiert, da es besonders oft genannt wurde, während die weiteren Bildungsbereiche (zusammen 6,1 %, n = 115 Nennungen) für sich genommen nur geringe Häufigkeiten aufwiesen. Noch am häufigsten wurden die Themen Sexualerziehung, Bewegung und Umwelt angeführt.

Im Bereich der Verhaltensauffälligkeiten fiel zum einen allgemein der Begriff „Verhaltensauffälligkeiten“ oder z.B. „Umgang mit herausfordernden Kindern“, was unter „Verhaltensauffälligkeiten“ kodiert wurde (5,5 %, n = 103 Nennungen). Unter „spezifische Verhaltensauffälligkeiten“ wurden explizit genannte Auffälligkeiten wie Aggression, Trauma, Mobbing oder Lernschwierigkeiten zusammengefasst (7,9 %, n = 149). In diese Kategorie gingen Nennungen ein, die sich auf Kinder oder Eltern (z.B. psychisch kranke Eltern) bezogen. Zusammen genommen lassen sich 13,4 % der Nennungen damit dem übergeordneten Bereich „Verhaltensauffälligkeiten“ zuordnen.

Zu „Soft Skills der Fachkräfte“ zählen Kompetenzen wie Kommunikation, Konflikt- oder Zeitmanagement, aber auch pädagogische Grundhaltungen wie Wertschätzung.

Das Thema „Hausaufgabenzeit gestalten“ wurde am häufigsten als Themenwunsch genannt. In den Teamfortbildungen wurde dieser Bereich aber nur 12-mal (1,8 %) bearbeitet. Diese Diskrepanz könnte darauf zurückzuführen sein, dass dafür zu wenige geeignete Fortbildungen angeboten werden. Das betrifft auch das Thema „Elternarbeit“, das 160-mal (8,5 %) als Wunsch geäußert wurde, aber nur 24-mal (3,6 %) in Teamfortbildungen bearbeitet wurde. Auch das Thema „Freizeitgestaltung“ zeigt ein Missverhältnis zwischen Wunsch und Umsetzung. Es wurde in Teamfortbildungen nur viermal umgesetzt (0,6 %), aber 113-mal (6 %) als Fortbildungswunsch genannt. Themen, wie „Partizipation“, „Kindeswohlgefährdung“, „didaktische Konzepte und Methoden“ wurden oft als Teamfortbildung durchgeführt und wurden im Rahmen der Wünsche vergleichsweise selten angegeben. Das kann so interpretiert werden, dass es zu diesen Themenbereichen ein ausreichendes Fortbildungsangebot gibt.

8.3 Konzeptionsentwicklung

Die Konzeptionsentwicklung ist ein Prozess der Qualitätsentwicklung, bestehende Ziele, Haltungen und pädagogische Prozesse werden reflektiert und weiterentwickelt. Sie schärft das Bild des Hortes nach innen und außen.

Wie aktuell sind die Konzeptionen? Abbildung 17 zeigt, wie viele Einrichtungen in welchem Jahr das letzte Mal ihre Konzeption bearbeitet haben.

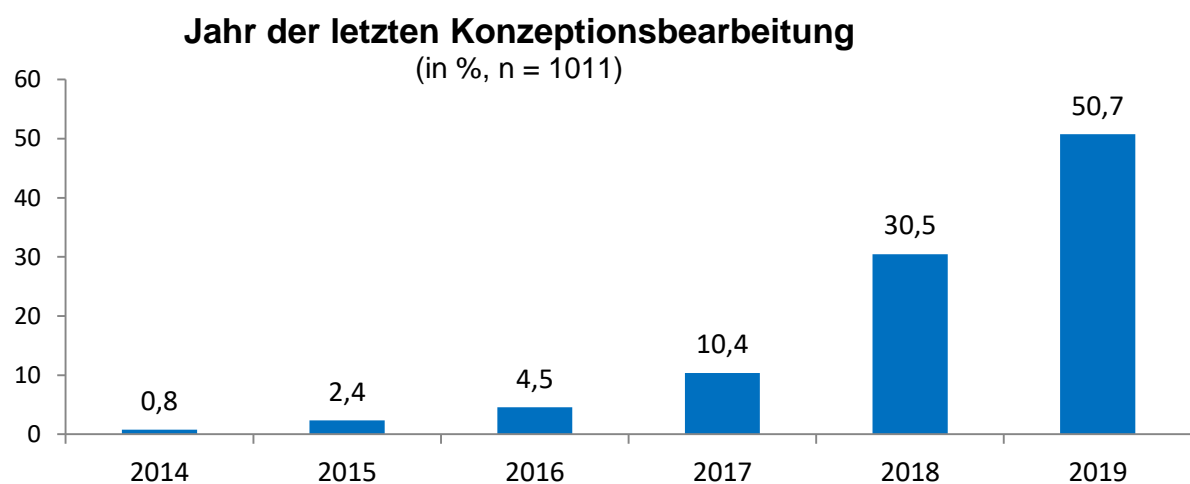


Abbildung 17: Jahr der letzten Konzeptionsbearbeitung

Der größte Teil, nämlich 91,6 % der Horte, haben die Konzeption der Einrichtung oder des Schulkindbereichs mit ihrem Team in den letzten drei Jahren bearbeitet. Dies legt nahe, dass die Horte regelmäßig an ihrer Konzeption arbeiten, was ein Indikator dafür ist, dass die Konzeptionen ein lebendiger Teil der Qualitätsentwicklung sind.

Zeitkontingente für die Konzeptionsarbeit im letzten Kita-Jahr 2018/19

Die Teams aus den Horten der QuiHo-Befragung haben für die Konzeptionsbearbeitung im letzten Kita-Jahr 2018/19 durchschnittlich 14,9 Stunden für die Konzeptionsbearbeitung investiert.

Nach ihren eigenen Angaben arbeiteten Horte in frei-gemeinnütziger Trägerschaft mit im Mittel 16,6 Stunden im Kita-Jahr 2018/19 weniger an ihren Konzeptionen als Horte in öffentlicher Trägerschaft (MW 19,8 Stunden). Ebenso unterscheiden sich die Zeitkontingente für die Konzeptionsentwicklung in Bezug auf die Regierungsbezirke.

Verwendete Zeitkontingente für Konzeptionsentwicklung im Kita - Jahr 2018/19

(nach Regierungsbezirk, Mittelwert in Stunden)

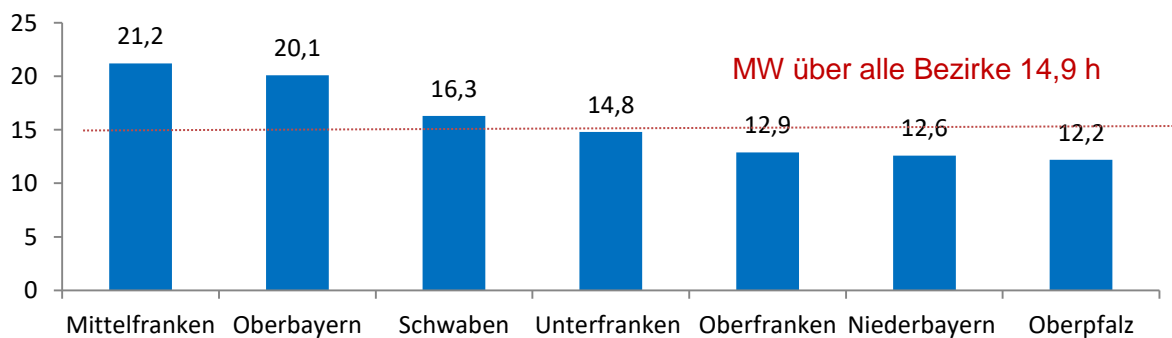


Abbildung 18: Verwendete Zeitkontingente für Konzeptionsentwicklung nach Regierungsbezirk

Die Horte in Mittelfranken (MW 21,2 Stunden) und Oberbayern (MW 20,1 Stunden) investierten deutlich mehr Zeit in die Konzeptionsentwicklung als die Horte in den anderen Regierungsbezirken.

Es zeigte sich auch ein deutlicher Stadt-Land-Unterschied. Städtische Horte arbeiteten im Kita-Jahr 2018/19 mit 20,7 Stunden im Mittel 5,2 Stunden mehr an ihrer Einrichtungskonzeption als ländliche Horte.

8.4 Nutzung von Beobachtungsverfahren

Beobachtung und Dokumentation von Lern- und Entwicklungsprozessen bilden eine wesentliche Grundlage für pädagogisches Handeln in Kindertageseinrichtungen (StMAS & IFP, 2012, S. 452).

Welche Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren nutzen die Horte der QuiHo-Studie für die Schulkinder? Die Befragten konnten angeben, ob sie das jeweilige Verfahren für alle Kinder mindestens 1 x pro Jahr nutzen, ob sie es für einzelne Kinder mindestens 1 x pro

Jahr nutzen, oder gar nicht nutzen. Abbildung 19 gibt einen Überblick über gängige Beobachtungsverfahren.

Nutzung von Beobachtungsverfahren

(in %, n = 1026)

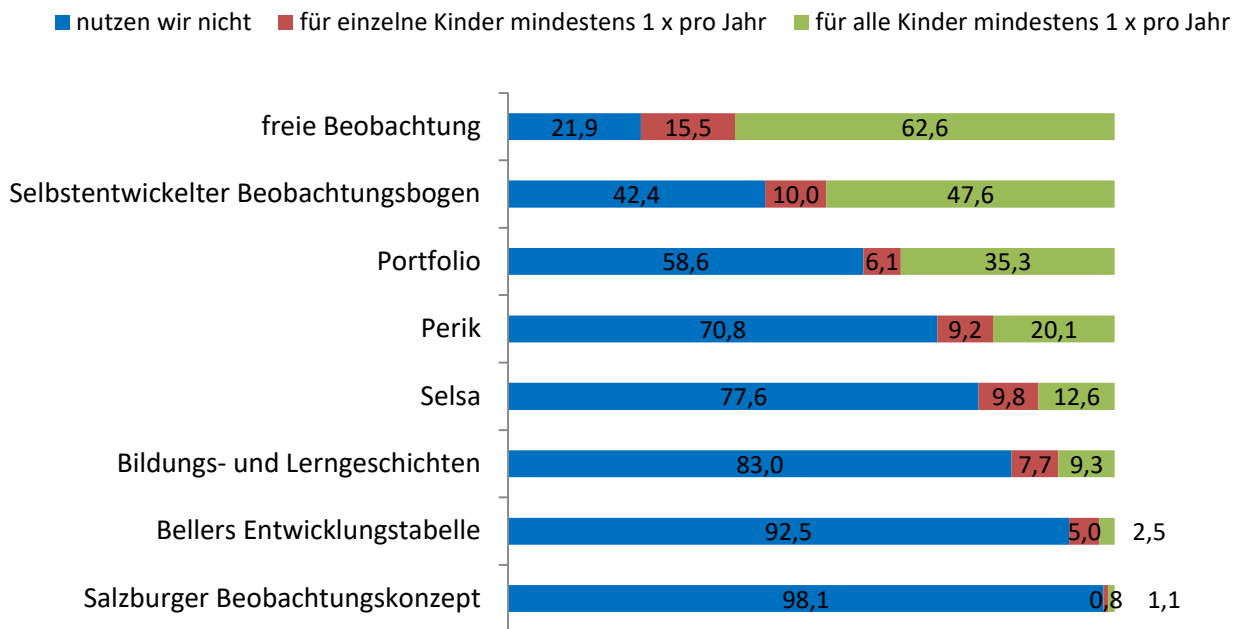


Abbildung 19: Nutzung von Beobachtungsverfahren¹⁰

Freie Beobachtung und selbstentwickelte Beobachtungsbögen fanden am häufigsten Anwendung für alle Kinder und für einzelne Kinder in den an der QuiHo-Befragung teilnehmenden Horte.

Auch das Portfolio wurde in der Praxis der Horte häufiger eingesetzt als standardisierte Beobachtungsinstrumente wie „Perik“ oder „Selsa“. Standardisierte und qualitätsgesicherte, unter Nutzung von wissenschaftlichem Wissen entwickelte Beobachtungsverfahren, wie „Selsa“ oder die „Bildungs- und Lerngeschichten“ (für Hortkinder s. Kleeberger & Leu, 2009) werden nur zu einem geringen Anteil in Horten eingesetzt. Beobachtung und Dokumentation findet dort damit mit eher geringer Qualitätssicherung statt.

Dass bei allen strukturierten Beobachtungsverfahren (Portfolio, Perik, Selsa, Bildungs- und Lerngeschichten, Bellers Entwicklungstabelle, Salzburger Beobachtungskonzept) deutlich mehr als die Hälfte der Horte angibt, sie nicht zu nutzen, könnte z.B. mit mangelndem Wis-

¹⁰ Abkürzungen, Quellen und Ergänzungen:

Perik: „Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag“ (Mayr & Ulich, 2006), Selsa: „Sprachentwicklung und Literacy bei Kindern im Schulalter“ (Mayr, Hofbauer, Simic & Ulich, 2012), Bellers Entwicklungstabelle: „Kuno Bellers Entwicklungstabelle 0 – 9“ (Beller, 2016), Salzburger Beobachtungskonzept: 6 – 10 oder 10 – 15 (Paschon & SBK-Team, 2010), Bildungs- und Lerngeschichten (Kleeberger & Leu, 2009)

sen über Beobachtungsinstrumente, mit der empfundenen mangelnden Geeignetheit für die eigene Pädagogik oder mit empfundenem Missverhältnis von Nutzen zu Zeitaufwand, insbesondere bei Fachkräftemangel, zusammenhängen.

8.5 Nutzung der Bayerischen Bildungsleitlinien und des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans

Der BayBEP und die BayBL sollen zur Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität in Kindertageseinrichtungen beitragen. Der BayBEP wurde für den Kindergartenbereich entwickelt, auf der Grundlage der BayBL ist er jedoch auch Orientierung für die pädagogische Arbeit in bayerischen Horten (vgl. § 14, Abs. 2 AVBayKiBiG).

Inwieweit nutzten die Teams der QuiHo-Befragung diese Orientierungsrahmen für die Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Arbeit bisher? Die Hortleitungen wurden gebeten, anzugeben, wie intensiv sie sich mit den BayBL und mit dem BayBEP auseinandergesetzt haben:

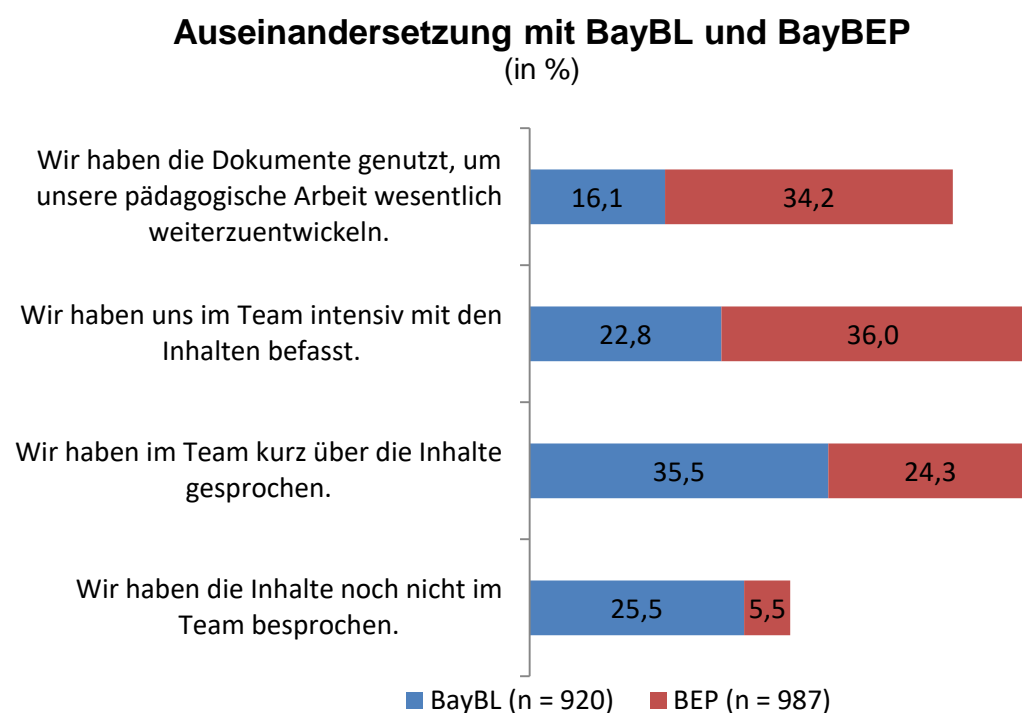


Abbildung 20: Auseinandersetzung mit BayBL und BayBEP

Insgesamt haben sich die Teams der QuiHo-Befragung intensiver mit dem BayBEP als mit den BayBL auseinandergesetzt. Der BayBEP befindet sich bereits wesentlich länger im Feld als die BayBL und seine Einführung wurde durch eine intensive Kampagne begleitet – im Gegensatz zu den BayBL.

16,1 % (n = 148) der Teams nutzten die BayBL, um ihre pädagogische Arbeit wesentlich weiterzuentwickeln, aber mehr als doppelt so viele Teams nutzten den BayBEP (34,2 %, n =

338) hierfür. Deutlich wird, dass sich ein hoher Anteil von 61,0 % der Horte noch gar nicht oder rudimentär mit den BayBL befasst hat, obwohl sie sich in ihrer pädagogischen Arbeit an den Inhalten dieses Dokuments zu orientieren haben. Die Träger stehen hier in der Verantwortung, dafür Sorge zu tragen, dass eine Orientierung daran erfolgt (vgl. § 14, Abs. 2 AV-BayKiBiG).

9. Pädagogische Aktivitäten für Kinder im Schulalter

Dieser Teil wirft Schlaglichter auf die Pädagogik für die Kinder in den Horten. Die Fragen zielten zum einen auf „freie Aktivitäten“, zum anderen auf „gezielte und pädagogisch begleitete Aktivitäten“ und sollten damit Raum bieten, in der Struktur unterschiedliche Möglichkeiten für Aktivitäten darzustellen. Zum dritten wurde der Fokus auf Möglichkeiten der Partizipation für die Kinder gelegt.

9.1 Freie Aktivitäten

(von Sina Fischer & Andreas Wildgruber)

Die Befragten wurden gebeten, die „wichtigsten Möglichkeiten für freie Aktivitäten von Schulkindern“ darzustellen. Die Frage zielte auf Möglichkeiten für Kinder, sich im Freispiel zu entfalten, das im Rahmen der Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern auch punktuell eine pädagogische Begleitung durch Fachkräfte erfährt, jedoch in deutlich geringerem Maße strukturiert ist als moderierte Aktivitäten. Als Antwortformat stand ein offenes Textfeld zur Verfügung mit dem Hinweis, dass eine stichpunktartige Angabe genügen würde. Aus den Daten heraus wurde ein Kategorienleitfaden entwickelt, überprüft und weiterentwickelt.

Bildungsthemen

Zum einen nannten die Befragten konkrete Bildungsthemen wie beispielweise Bewegung und Sport, zum anderen Arten der Umsetzung von freien Aktivitäten wie Raum- oder Materialangebote. Tabelle 6 zeigt die 10 wichtigsten Bildungsthemen, nach der Häufigkeit ihrer Nennung absteigend sortiert:

Tabelle 6: Bildungsthemen in den freien Aktivitäten

Bildungsthemen	Nennungen Prozent	Beispiele
Bewegung und Sport	42,9	„Sport“; „Fussball“; „Bewegungs- und Sportmöglichkeiten“
Kreativität	22,5	„Kreative Entfaltung“; „Kreative Ecke“; „Nähen“; „Bastelmaterial“
Demokratie und Partizipation	6,2	„In Kinderkonferenzen geben die Kinder ihre Ideen ein, welche Aktivitäten stattfinden sollen, diese greifen wir auf und setzen sie um“
Naturerfahrungen und Umwelt	5,5	„Naturerfahrungen“; „Natur“; „[...] Natur sind unsere Schwerpunkte“
Stadtteilerkundung	4,9	„Einbindung und Kennenlernen des Stadtteils“; „Besichtigung Handwerksbetriebe“; „Ausflüge in die nähere Umgebung“; „Fahrten in die nächstgelegene Stadt (Kultur, Kirchen usw.)“

Spiele	4,3	„Tischspiele“; „weitgefächerte Angebot an Spielen“; „Schach“
Literacy	3,6	„Lesen“; „Leseraum“; „Leseclub“; „Bibliothek im Hort“
Soziale und emotionale Projekte, Gender-Themen	3,3	„Förderung der Sozialkompetenz“; „Jungenpädagogik“; „Zeit für Knüpfen und vertiefen sozialer Kontakte und Freundschaften“
Musik	3,0	„Musikunterricht“; „musische Angebote“; „Musik“
Gesundheit und Ernährung	2,1	„Gesundheit (Bewegung, Natur, Ernährung, Einkaufen, Kochen, gemeinsam Essen, Gespräche)“; „gemeinsam Mittagessen kochen in Ferienzeiten“
Medien	1,1	„Mediennutzung“; „Medien (Bücher, Filme, Fotos, Mp3-Player, Handys, Film drehen, Elternabend, Zockertag)“; „Projekte zur Mediennutzung“
Naturwissenschaftliche Erfahrungen	0,5	„experimentieren und Wissensbegierden unterstützen und Möglichkeiten schaffen können zu forschen..“; „MINT“;

Den Schwerpunkt der Bildungsthemen im Rahmen der freien Aktivitäten bilden zwei Bereiche. Bewegung und Sport hat mit 42,9 % den größten Anteil an freien Aktivitäten, die den Schulkindern angeboten werden. Hierzu zählten neben gezielten Sportangeboten, wie Ball- und Bewegungsspiele drinnen und draußen, auch freies Toben in der Turnhalle und auf dem Sportplatz, genauso wie Entspannungsangebote, z.B. Yoga. Der Bildungsbereich der Kreativität wurde von knapp einem Viertel (22,5 %) der Befragten genannt. Es handelt sich hier um freie und angeleitete Gestaltungsangebote, aber auch um Bauen und Konstruieren. Die Thematisierung von demokratischen Prozessen und partizipativen Aktivitäten, wie z.B. Kinderkonferenz wurden noch in 6,2 % der Fälle genannt, ähnlich häufig wie Natur- und Umwelterfahrungen.

Art der Umsetzung

Der zweite Aspekt, der zur Frage kodiert wurde, ist, wie die Aktivität im Kita-Alltag umgesetzt wurde (vgl. Abbildung 21).

Bei der Auswertung der Nennungen von Freispiel wurde zwischen explizit benanntem Freispiel draußen (18,3 %, 215 Nennungen) und allgemeinem Freispiel (13,9 %, 172 Nennungen), von dem in den Daten nicht ersichtlich ist, wo es stattfindet, unterschieden. Nimmt man diese beiden Werte zusammen, wird Freispiel von 32,2 % der Befragten als die häufigste Art der Umsetzung (387 Nennungen) im Zusammenhang mit freien Aktivitäten genannt.

Was sind für Sie die wichtigsten Möglichkeiten für freie Aktivitäten von Schulkindern in Ihrer Einrichtung?

(in %, n = 1176)

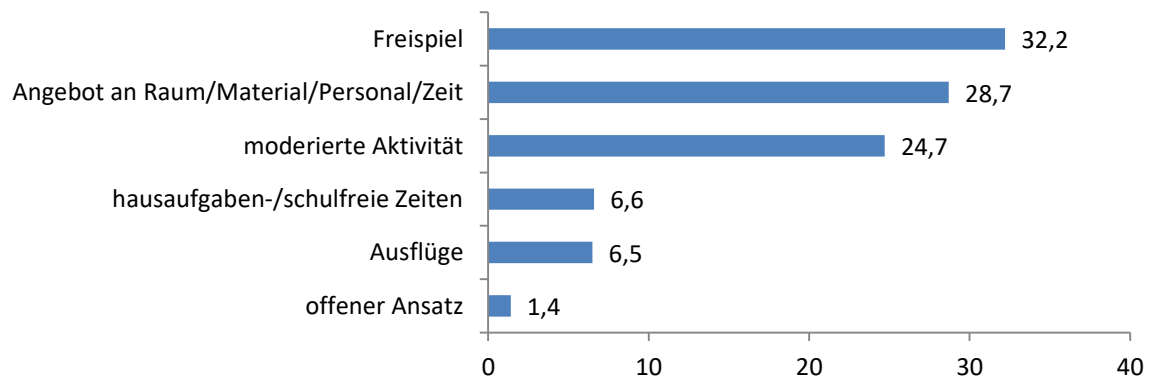


Abbildung 21: Möglichkeiten für freie Aktivitäten

Ein zweiter Schwerpunkt der Äußerungen lag in der Bereitstellung von Räumlichkeiten, Material, Personal und Zeit (n = 338). Beispiele aus den Daten für die Kodierung von Angebot an Raum/Material/Personal und Zeit sind: „Offener Freizeitbereich mit Kreativraum, Werkstatt, Sporthalle, Rollenspiel- und Bauräume, Bücherei, Außengelände“ ; „Ausreichend Personal“; „motivierende und einladende Raum- und Aussengeländegestaltung“. Es wurden hier auch 47 Nennungen einbezogen, die Rückzugsmöglichkeiten für die Kinder betonten, z.B. „Rückzugsmöglichkeiten zum Entspannen“.

Dass moderierte Aktivitäten auch ein wichtiger Teil von „freien Aktivitäten“ sind, zeigte sich darin, dass in 24,7 % (n = 290) der Nennungen solche Aktivitäten angegeben wurden. Z.B. wurde angeführt: „Medienangebote“, „Werkangebote“, „Bewegungsangebot“; „verschiedene Projekte“; „Kinder können sich in Listen eintragen, um bei Projekten mitzumachen“. Es handelt sich in den hier kodierten Angaben häufig um gezielte Angebote und die Methode der Projektarbeit oder Arbeitsgruppen.

In 6,6 % der Nennungen (n = 78) wurde der Schwerpunkt darauf gelegt, dass freie Aktivitäten während Zeiten stattfinden, die wenig von der Schule beeinflusst sind, wie hausaufgabenfreie Nachmittage oder Ferienzeiten, eine beispielhafte Antwort war „Freitag Nachmittag“. Ausflüge, z.B. „Einkauf in der Stadt“ und Äußerungen, die sich auf den offenen Ansatz bezogen, z.B. „Durch die offene Arbeit herrscht ein hoher Grad an Selbstbestimmung der Kinder mit Wahl der jeweiligen Aktivität und des Aufenthaltsortes“ bildeten eigenständige weitere Arten der Umsetzung.

9.2 Pädagogisch begleitete Aktivitäten für Kinder im Schulalter

(von Andreas Wildgruber & Claudia Wirts)

In der zweiten Frage des Teils wurden die Horte gefragt, welche „gezielten und pädagogisch begleiteten Aktivitäten in ihrem Hort in diesem oder im letzten Kita-Jahr für Schulkinder angeboten“ wurden. Es war Raum für bis zu drei Aktivitäten „aussagekräftige Namen oder Inhalte der Angebote und Aktivitäten (z.B. Projekte, AGs, Lerngruppen oder Ferienfahrten)“ anzugeben, so der Kommentar zur Frage. Ergänzend wurde gebeten, für jede Aktivität aus vorgegebenen Listen auszuwählen, wann die Aktivität stattgefunden hatte, was der Grund war, dass sie speziell diese Aktivität angeboten hatten, und wer die Aktivitäten anleitete.

Zu den kurzen offenen Angaben zu den Namen oder Inhalten der Aktivitäten wurden aus den Daten heraus zusammenfassende Kategorien entwickelt.

Bildungsthemen

Die in den Äußerungen enthaltenen zentralen Inhalte waren auch hier im Kern Bildungsthemen. Zum Teil ließen sich aus den Äußerungen auch Rückschlüsse auf die Art der Umsetzung ziehen, z.B. wurde angegeben, dass Ausflüge durchgeführt wurden.

Es wurden 1930 Nennungen zu 19 Bildungsthemen zugeordnet. In der folgenden Darstellung werden die 10 meistgenannten Themen gereiht nach der Häufigkeit der Nennungen vorgestellt:

Tabelle 7: Bildungsthemen

Aktivitäten	Nennungen Prozent	Beispiele
Allgemeine Ausflüge	19,3	„Ferienfahrt“, „Besuch im Kindermuseum“
Bewegung und Sport	19,3	„Schwimmkurse“, „tägliche Entspannung nach der Schule“
Natur & Umwelt	13,2	„Mülldetektive“, „Fledermausprojekt“
Theater, Film & Medien	7,6	„Film drehen“, „Theater AG“
Kunst & Kreativität	7,4	„Projekt Grafitikurs“, „Seilgartenbau“
Ernährung	6,0	„Wildniskochen (auf dem Lagerfeuer)“, „Haushalt: Backen und praktisches Tun“
Handwerk & Technik	4,2	„Projekt Schuppen verschönern“, „Bauwagenwerkstatt“, „AG Nähen“
Musik	4,0	„Mehrmonatiger Musikworkshop in Kooperation mit gemeinnützigen Organisationen“, „Projekt Musical“
Lernen & Forschen	3,5	„Projekte AG Lernförderung“, „Experimentierlabor“
Feiern/Feste	3,5	„selbstorganisierte Halloween-Feier“, „Projekt Drachenfest“

Drei Bereiche wurden besonders häufig genannt: „Allgemeine Ausflüge“, das heißt Ausflüge, bei deren Nennung kein bestimmtes Bildungsthema im Vordergrund stand, insbesondere ein oder mehrtägige Ferienfahrten. Moderierte Aktivitäten zum Bildungsthema „Bewegung und Sport“ waren ebenso häufig Thema. Etwas seltener, aber mit 13,2 % der Nennungen immer noch herausragend, waren Aktivitäten zum Bildungsthema „Natur und Umwelt“.

Aktivitäten zu den Bildungsinhalten Theater, Film & Medien wurden mit 7,6 % in etwa ebenso häufig genannt wie Aktivitäten in den Bereichen Kunst und Kreativität. Nimmt man die Musik mit 78 Nennungen zu „Kunst & Kreativität“ noch dazu, dann umfasst der Bereich „künstlerisch aktive Kinder“ 11,5 %. Das Bildungsthema „Lernen und Forschen“ wird über die Hausaufgaben hinaus in Horten auch im Rahmen von strukturierten Aktivitäten, z.B. in Projekten und AGs bearbeitet, jedoch in deutlich geringerer Häufigkeit wie die zentralen Bereiche. Projekte mit dem Schwerpunkt „Partizipation“ oder „Literacy-Aktivitäten“ wurden aufgeführt, jedoch so selten, dass sie in obiger Tabelle nicht aufgenommen wurden.

Art der Umsetzung

Blickt man auf die Teilergebnisse zur Art der Umsetzung, so wurde in 31,1 % der Fälle „Ausflug“ als Art der Umsetzung kodiert, entweder mit klarem Fokus auf einen Bildungsbereich oder als allgemeiner, bildungsbereichsunspezifischer Ausflug. Dies macht noch einmal deutlich, wie zentral Ausflüge in der Pädagogik der Horte sind. In 15,0 % der Fälle fiel der Begriff „Projekt“, entweder allgemein oder im Zusammenhang mit einem bestimmten Thema. „Projekte“ haben offensichtlich ebenfalls einen wichtigen Anteil in der Pädagogik der Horte. Projekte werden nach den Angaben der Befragten zu allen Bildungsthemen durchgeführt, z.B. als „Zirkusprojekt“, „Schwarzlichttheater-Projekt“, Medienprojekt „Stop-Motion-Film“, „Upcycling-Projekt“, „Antigewaltprojekt“ oder Projekte mit den Themen „Burgleben“ oder „Lernen lernen“. Darüber hinaus wurden verschiedene weitere Formen der Umsetzung genannt wie Kurse, AGs, Workshops, Gruppen und Clubs.

Schulzeit und Ferien als Zeiträume mit eigenständigem pädagogischem Anspruch

Die genannten gezielten und pädagogisch begleiteten Aktivitäten fanden sowohl während der Schulzeit (39,8 %, n = 930) als auch in den Ferien (34,0 %, n = 793) statt. Blickt man auf diese Zahlen und die kodierten Aktivitäten wird deutlich, dass jeder dieser Zeiträume, auch die Ferien, ihren eigenständigen pädagogischen Anspruch haben. Die von den Einrichtungen für die Ferienzeiten genannten Aktivitäten waren nicht nur, aber zu einem Großteil, Ausflüge verschiedener Art. Sie fanden entweder eintägig, z.B. in die Kletterhalle oder auf den Baumwipfelpfad, oder mehrtägig statt. Es wurden jedoch auch zeitintensive Projekte in den Ferien durchgeführt, wie z.B. das Beteiligungsprojekt „Kidstown“.

Fachlicher Ausgangspunkt für die jeweilige Aktivität

Bei einem großen Teil (47,0 %, n = 1092) der genannten Aktivitäten war der ausgedrückte Wunsch der Kinder Grund bzw. Anlass, dass der Hort speziell dieses Angebot durchgeführt hat. Aber auch die Beobachtungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, was die Kinder interessiert, waren häufig Grund, dass sie sich für eine bestimmte Aktivität entschieden haben – dies war in 29,7 % (n = 690) der Nennungen der Fall. Weitere, seltener genannte Gründe, finden sich in der folgenden Abbildung:

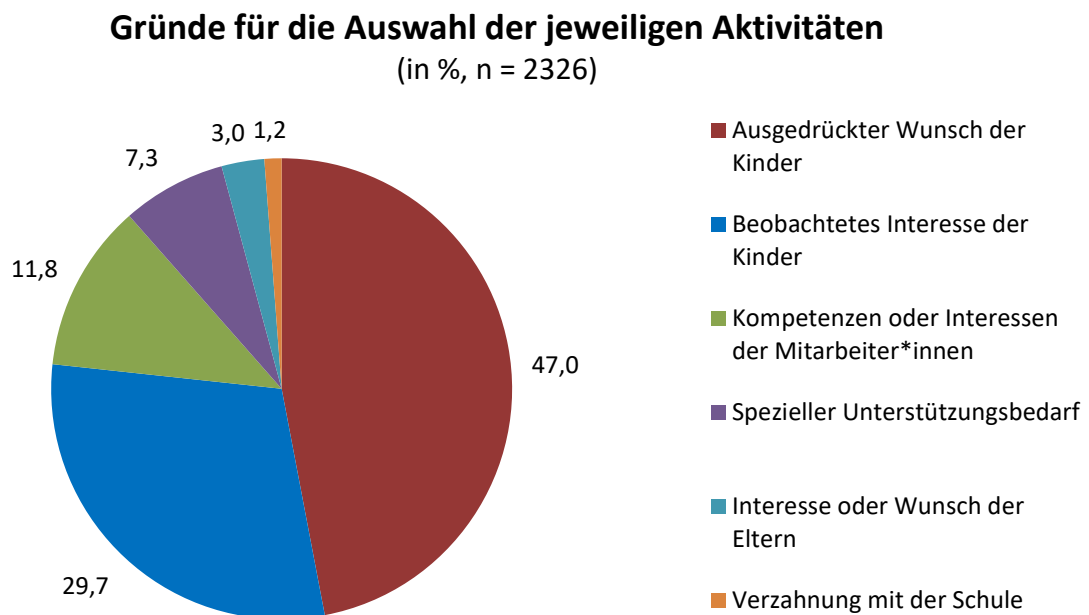


Abbildung 22: Gründe für die Auswahl der jeweiligen Aktivitäten

Diese Zahlen machen zum einen deutlich, dass das pädagogische Personal in Horten sehr kindzentriert arbeitet, Interessen und Bedürfnisse der Kinder stehen stark im Vordergrund, wenn es darum geht, eine Aktivität auszuwählen. Zum anderen zeigen sie aber auch das Ausmaß an Partizipation bei der Themenauswahl; fast die Hälfte der Aktivitäten hat zum Anlass, dass die Kinder geäußert haben, was sie wollen. Gut die Hälfte baute die Aktivitäten damit aber auch nicht auf den ausgedrückten Wunsch der Kinder auf. Das Ausmaß an Partizipation bleibt damit trotz der erfreulichen Zahlen ausbaufähig.

Die Zahlen bestätigen auch, dass eine inhaltliche Kooperation mit der Schule, z.B. ein gemeinsames Projekt, kaum die inhaltliche Arbeit von Horten leitet.

Anleitung der Aktivitäten

Wer leitete die Aktivitäten (n = 2330) an? Überwiegend waren dies die pädagogischen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter (64,0 %, n = 1491) (vgl. Abbildung 23):

Anleitung von Aktivitäten

(in %, n = 2330)

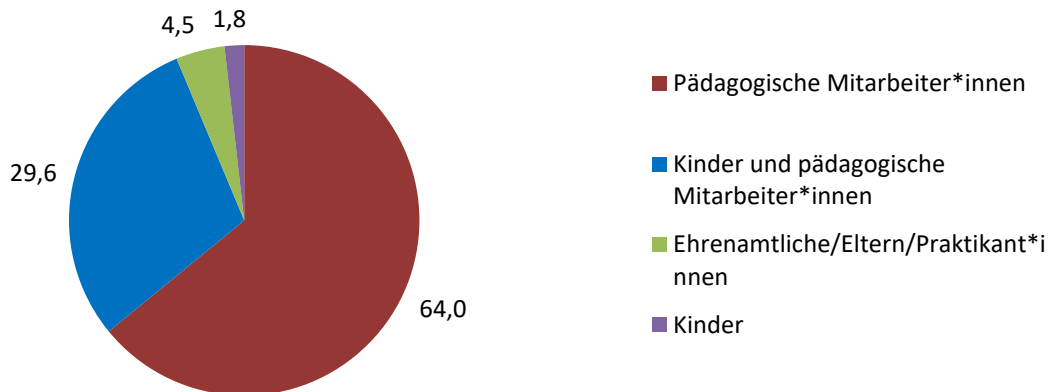


Abbildung 23: Anleitung von Aktivitäten

In Horten mit älteren Kindern fand sich kein größerer Anteil an Anleitung durch die Kinder als in Horten, die ausschließlich von Kindern im Grundschulalter besucht wurden. Die Anleitung von Aktivitäten in Horten wäre gerade für die älteren Kinder, insbesondere die, die weiterführende Schulen besuchen, eine gute Möglichkeit, ihr Können zu zeigen, ihr Kompetenzerleben zu stärken und Verantwortung zu übernehmen und damit Partizipation zu leben.

9.3 Partizipation

Das Recht auf Mitsprache und Beteiligung als ein Schlüsselprozess in der Erziehungs- und Bildungsqualität ist sowohl wichtiger Inhalt in BayBEP und BayBL, als auch gesetzlich in der UN-Kinderrechtskonvention (Art. 12, Abs. 1) und im BayKiBiG (Art. 10, Abs. 2) verankert. Horte sind somit verpflichtet, die Kinder ihrer Entwicklung und ihren Fähigkeiten angemessen an Entscheidungen zum Hortalltag und zur Gestaltung der Horte zu beteiligen.

Ob und inwieweit die Partizipation in der Praxis der bayerischen Horte umgesetzt wird, ist in den nachstehenden Abschnitten Thema.

9.3.1 Bereiche der Mitbestimmung

Die Leitungen wurden gefragt, wie intensiv die Kinder in bestimmten Bereichen des Hortalltags und in der Gestaltung der Horte mitbestimmen dürfen. Die Befragten konnten auf einer Skala von 1 bis 4 jeweils angeben, ob die Mitbestimmung der Kinder nicht (= 1), etwas (= 2), ziemlich (= 3), oder völlig (= 4) gegeben ist.

Abbildung 24 zeigt, welche Möglichkeiten die Kinder in den einzelnen Bereichen haben mitzubestimmen.

Mitbestimmungsbereiche (Mittelwert von 1 bis 4, n = 973 - 986)

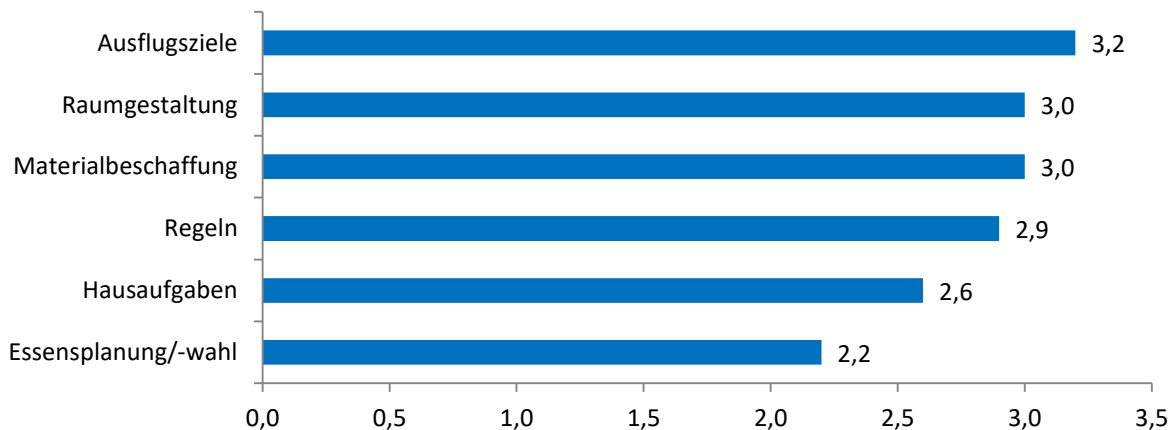


Abbildung 24: Mitbestimmungsbereiche. Exemplarische Frage: „Die Schulkinder dürfen mitbestimmen welche Bücher, Spiele und andere Materialien gekauft werden.“ (1 = trifft nicht zu, 2 = trifft etwas zu, 3 = trifft ziemlich zu, 4 = trifft völlig zu)

Insbesondere bei der Wahl der Ausflugsziele konnten sich die Kinder, nach Angaben der Befragten, beteiligen (82,1 % trifft ziemlich oder völlig zu). Weniger Beteiligungsmöglichkeiten gab es zum einen im Bereich der Essensplanung/-wahl, also der Auswahl und Zusammensetzung von Mittagessen und Brotzeit (27,5 % „trifft nicht zu“, d.h. keine Beteiligung, 13,0 % „trifft völlig zu“). Zum anderen war die Möglichkeit für viele Kinder auch beschränkt, bei den Hausaufgaben mitzubestimmen, z.B. wann, wo und mit wem sie die Hausaufgaben machen: In 49,8 % der Horte dürfen die Kinder hier nicht oder nur etwas mitbestimmen.

9.3.2 Formen der Mitbestimmung

Neben den inhaltlichen Themenbereichen war auch von Interesse, welche Partizipationsformen in den Horten umgesetzt wurden. Zu den im Abbildung 25 genannten Mitbestimmungsformen konnten die Leitungen ankreuzen, ob es diese in ihrem Hort gibt oder nicht (vgl. Abbildung 25) und ergänzend weitere Formen nennen.

Nach Angaben der Befragten wurden viele der Mitbestimmungsformen in den bayerischen Horten möglich gemacht. Am seltensten wurde die Partizipation in Form einer Einrichtungssprecherin bzw. eines Einrichtungssprechers in den Horten umgesetzt. Nur 19,4 % (n = 174) der Leitungen bejahten dies. Beschwerdemöglichkeiten wurden in ca. 30 % der Horte nicht angeboten.

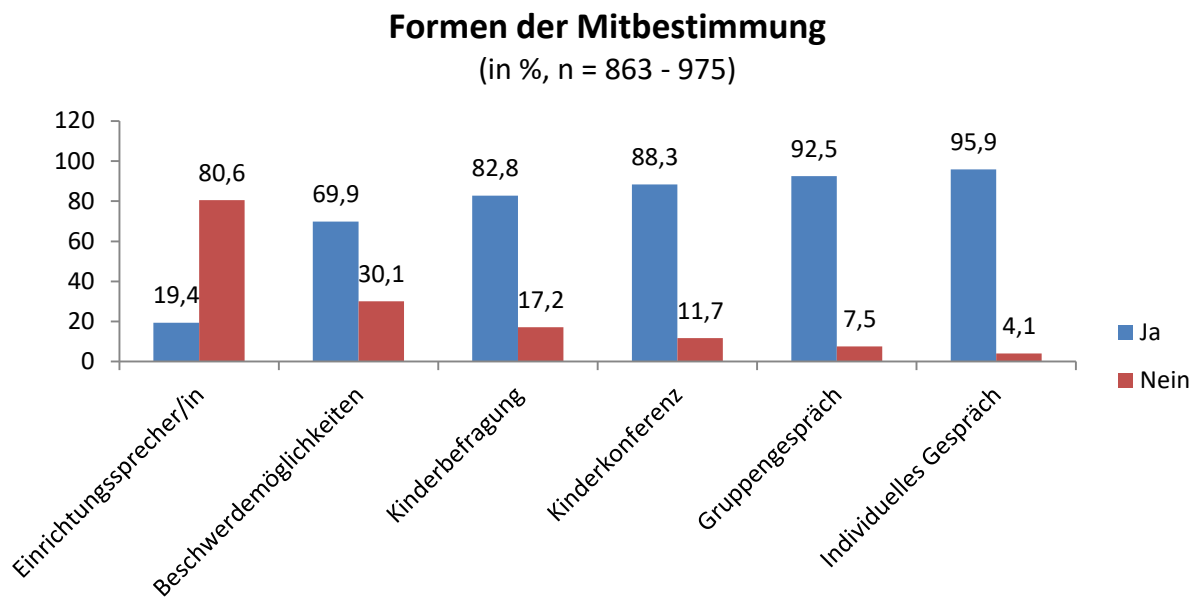


Abbildung 25: Formen der Mitbestimmung

9.3.3 Unterschiede und Zusammenhänge im Bereich Partizipation

Regionale Unterschiede: Bezirk/Stadt-Land

Die Horte unterschieden sich zwischen den Regierungsbezirken, wie umfassend Kinder in den inhaltlichen Bereichen mitbestimmen dürfen. Im Mittel über alle Mitbestimmungsbereiche hinweg durften Kinder in den Bezirken Mittelfranken, Oberfranken und Oberbayern mehr mitbestimmen als dies in den Bezirken Niederbayern und Unterfranken der Fall ist. Blickt man auf die einzelnen Bereiche der Partizipation, so zeigen sich jeweils kleine Unterschiede zwischen den Bezirken nur für die Bereiche Essensplanung, Ausflugsziele, Regeln und Hausaufgaben.

Unterschiede im Bereich der Mitbestimmung bei der Hausaufgabensituation gab es auch zwischen Horten auf dem Land und in der Stadt. Solche Unterschiede fanden sich im Mittel über alle Partizipationsbereiche hinweg: Horte in der Stadt (MW 2,9) gaben mehr Möglichkeiten für Mitbestimmung an als auf dem Land (MW 2,7).

Hinsichtlich der Formen der Mitbestimmung zeigten sich ebenfalls Unterschiede zwischen den Regierungsbezirken. Horte in der Oberpfalz und in Oberbayern verfügten z.B. häufiger (jeweils ca. 24 %) über eine Einrichtungssprecherin als in Unterfranken (6,8 %). In den Horten im Regierungsbezirk Oberbayern (76,7 %) wurden öfter Beschwerdemöglichkeiten umgesetzt als in Oberfranken (60,5 %).

In städtischen Horten waren mehr Mitbestimmungsformen gegeben als in ländlichen. Ebenso wurden dort häufiger Einrichtungssprecherin bzw. -sprecher und Beschwerdemöglichkeiten für Kinder realisiert.

Qualitätsentwicklung

Horte, die sich intensiver mit den BayBL oder dem BayBEP befasst haben, setzten nach eigenen Angaben auch mehr Partizipationsformen um. Z.B. wurden nach eigenen Angaben häufiger Beschwerdemöglichkeiten, Kinderbefragungen und Kinderkonferenzen realisiert. Sie boten den Kindern auch mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten bei Entscheidungen an, wie z.B. bei der Gestaltung der Hausaufgabenzeit oder der Entscheidung über Ausflugsziele, als Horte, deren Auseinandersetzung mit BayBEP und BayBL geringer war.

In Horten, in denen das pädagogische Personal im Kita-Jahr 2018/19 länger an der Konzeption gearbeitet hatte und mehr Fortbildungstage besucht hatte, gaben die Leitungen eine intensivere Mitbestimmung an. Auch die umgesetzten Formen der Mitbestimmung zeigten mit der Höhe der Zeitkontingente für die Konzeptionsentwicklung in den Horten einen Zusammenhang. Umso größer die Zeitkontingente für die Konzeptionsentwicklung, desto mehr Formen der Partizipation wurden umgesetzt. Ebenso fand sich ein kleiner positiver Zusammenhang zwischen den angebotenen Formen der Mitbestimmung und der Verfügungszeit des pädagogischen Personals. Je mehr Verfügungszeit Fach- und Ergänzungskräfte zur Verfügung hatten, umso mehr Mitbestimmungsformen wurden realisiert.

10. Kooperation mit Schulen und dem weiteren Sozialraum

10.1 Kooperation mit Schulen

Horte und Schulen sollen kooperieren, um gemeinsam Bildungsprozesse von Kindern umfassend zu unterstützen. Bereits mit dem Titel „Gemeinsam Verantwortung tragen“ drücken die BayBL diese zentrale Orientierung auch für Grundschulen und Horte in Bayern aus.

Das Handlungsfeld „Kooperation mit der Schule“ wurde in der QuiHo-Studie darüber abgebildet, wie die Befragten

- beurteilten, wie Gelingensfaktoren der Kooperation mit der Schule umgesetzt werden,
- wie sie die Kooperation zusammenfassend bewerteten und
- welchen Mehrwert der Kooperation mit der Schule sie empfanden.

10.1.1 Gelingensfaktoren

Neben dem verbindenden Bildungsauftrag bestehen große Unterschiede in den Systemen Schule und Kita, z.B. hinsichtlich der zeitlichen Strukturierung, professioneller Haltungen und Qualifikationen. Hort-Leitungen und Fachkräfte kooperieren mit einer oder mehreren Schulen und sie kooperieren in diesen Schulen mit verschiedenen Personen. Die Qualität der Kooperation und die Ausprägung von Gelingensfaktoren, wie z.B. das Vertrauen, können sich deshalb zwischen den Schulen und innerhalb einer Schule unterscheiden.

Diese Unterschiede führen zu Herausforderungen in der Kooperation, weshalb verschiedene Forschungsprojekte Ebenen der Kooperation beschrieben und Gelingensbedingungen für Kooperation im Ganztage herausgearbeitet haben (z.B. Kielblock, Gaiser & Stecher, 2017). Basierend auf Forschungsliteratur und eigenen Forschungserfahrungen (u.a. Wildgruber, 2017) wurden Gelingensfaktoren der Kooperation zwischen Hort und Schule für die QuiHo-Studie ausgewählt. Die Befragten wurden gebeten, die Kooperation zwischen ihrem Hort und einer Schule anhand mehrerer Gelingensfaktoren zu bewerten. Sie sollten sich dabei auf die durchschnittlichen Erfahrungen mit der Schule beziehen, die die meisten Kinder ihres Hortes besuchen.

In Tabelle 8 wird dargestellt, inwieweit die Gelingensfaktoren in Bezug auf die Zusammenarbeit mit der ausgewählten Schule zutreffen, also „gelebt“ werden. Die Gelingensfaktoren werden in drei thematischen Blöcken dargestellt. Die Befragten bewerteten jeweils auf einer 4er-Skala, ob der jeweilige Gelingensfaktor nicht (= 1), etwas (= 2), ziemlich (= 3) oder völlig zutrifft (= 4).

Tabelle 8: Gelingensfaktoren der Kooperation zwischen Hort und Schule

Gelingensfaktoren der Kooperation zwischen Hort und Schule	
Block 1: Kultur und Klima	Mittelwert
Die Kooperation von Hort und Schule ist von Vertrauen geprägt.	3,0
Gegenseitige Erwartungen zu den Hausaufgaben (z.B. Korrektur, Umfang) sind abgestimmt.	2,9
Die Kooperation wird von der Schule als wichtig angesehen.	2,9
Wir erleben die Kooperation von Hort und Schule auf Augenhöhe	2,8
Kurze alltägliche Kommunikationswege	2,7
Die Ziele der Kooperation sind zwischen Hort und Schule gemeinsam abgestimmt	2,6
Schulleitung und die meisten Lehrkräfte kennen den Bildungsauftrag des Hortes.	2,5
Gemeinsame Reflexion der Kooperation mindestens 1x im Jahr	2,2
Block 2: Struktur und Aktivitäten	Mittelwert
Feste „Kooperationsgremien“, z.B. Leitungen oder Kooperationsbeauftragte, treffen sich regelmäßig.	2,3
Gegenseitiger Besuch von Veranstaltungen (z.B. Feste)	2,3
Die Ziele der Kooperation sind schriftlich festgehalten (z.B. Kooperationsvertrag).	1,6
Pädagogische Fachkräfte hospitieren regelmäßig im Unterricht.	1,4
Regelmäßige gemeinsame Aktivitäten (z.B. AGs, Projekte) von Kita und Schule	1,4
Lehrkräfte hospitieren regelmäßig im Hort.	1,2
Block 3: Gegenseitige Abstimmung	Mittelwert
Enge Abstimmung des pädagogischen Handelns bei einzelnen Kindern	2,7
Enge Abstimmung der Elternarbeit (z.B. gemeinsame Elterngespräche)	2,3

Die Gelingensfaktoren zu Kultur und Klima (Block 1) erreichen fast durchweg höhere Zustimmungswerte als zu Struktur und Aktivitäten (Block 2). Dies drückt sich auch im höheren Mittelwert von 2,7 für den gesamten Block aus, im Vergleich zu 1,7 bei „Struktur und Aktivitäten“. Nur dass Schulen und Horte ihre Kooperation gemeinsam reflektieren (Teil des Abschnittes „Kultur und Klima“), wird von den Befragten auf einem ebenso niedrigen Niveau bewertet wie die Aktivitäten. Wenn es also um die konkrete Umsetzung geht, wie z.B. Hospitationen oder gemeinsame Projekte, die Zeit benötigen, dann werden diese weniger umgesetzt. Die gegenseitige Abstimmung (Block 3) erreicht im Mittel den Wert 2,5 und ist somit noch ausbaufähig, wird aber an einigen Standorten schon gut umgesetzt.

Blickt man auf die einzelnen Blöcke, dann stellte sich im Block 1 als statistisch besonders wichtig heraus, inwieweit die Kooperation „auf Augenhöhe“ erlebt wird und von Vertrauen geprägt ist. Hier bewerteten die meisten Befragten diese Aspekte als „ziemlich“ zutreffend. In diesem Block bewertete ein Anteil von 20-30 % der Befragten die meisten Aspekte auf hohem Niveau, z.B. dass die Kommunikationswege durchgehend kurz sind und die Ziele der Kooperation zwischen Schule und Hort völlig abgestimmt sind. Das spricht für eine sehr gute Kooperation. Bei 10 bis 15 % der Horte fand die Kooperation nicht statt, dies sind Anzeichen einer schlechten Kooperationsqualität. In den anderen Horten zeigte sich eine mittlere Bewertung und Qualität.

Im Block 2 wurde deutlich, dass es Aktivitäten gibt, die zumindest in einem Teil der Horte umgesetzt werden, und solche, die generell kaum realisiert werden. Nach Einschätzung der Befragten finden ein gegenseitiger Besuch von Veranstaltungen und regelmäßige Treffen von Kooperationsgremien im Mittel „etwas“ statt. Hospitieren im Unterricht (74,1 % „trifft nicht zu“) bzw. im Hortalltag (83,7 % „trifft nicht zu“) sowie gemeinsame Projekte (74,9 % „trifft nicht zu“) finden dagegen regelmäßig kaum statt. Auch Ziele der Kooperation werden zumeist nicht schriftlich festgehalten (67,4 % „trifft nicht zu“). Jedoch geben auch 11,6 % der Horte an, dass diese („völlig“) schriftlich festgehalten sind. Wenn Kooperationsziele schriftlich festgehalten wurden, dann wurden auch alle anderen Gelingensfaktoren auf einem deutlich höheren Niveau eingeschätzt, z.B. dass die Kooperation mehr auf Augenhöhe erlebt wird.

Im Block 3 zeigt sich, dass eine gegenseitige Abstimmung z.B. in Bezug auf einzelne Kinder in den Horten zu gut einem Viertel jeweils „etwas“, „ziemlich“ oder „völlig“ stattfindet, „.

Auch für die Blöcke 2 und 3 lässt sich zusammenfassend festhalten, dass es wieder einen Anteil von knapp 20 bis knapp 30 % an Horten gibt, bei denen Kooperationsaktivitäten völlig umgesetzt werden und eine Abstimmung stattfindet, in ca. 10 bis 15 % der Horte dagegen überhaupt nicht.

10.1.2 Kooperation und die Nähe zur Schule

Erleichtert räumliche Nähe zur Schule die Kooperation? In der QuiHo-Studie wurde gefragt, ob sich der Hort im gleichen Gebäude oder in unmittelbarer Nähe (z.B. im Nachbargebäude) zur Schule befindet. Es bestätigte sich, dass bestimmte Bedingungsfaktoren von schulnahen Horten signifikant besser eingeschätzt wurden. Die Horte gaben höhere Werte z.B. dafür an, dass in mehr Fällen...

- gegenseitige Erwartungen zu den Hausaufgaben besser abgestimmt sind,
- pädagogische Fachkräfte regelmäßig im Unterricht hospitieren und
- bei einzelnen Kindern das pädagogische Handeln zwischen Hort und Schule eng abgestimmt wird.

Die räumliche Nähe erleichtert also bestimmte Aspekte von Zusammenarbeit. Die kleinen Unterschiede zeigen jedoch an, dass noch weitere Faktoren dazu beitragen.

10.1.3 Integrativ/inklusive Einrichtungen und deren Kooperation mit der Schule

Leben Horte, die von Kindern mit Behinderung besucht werden, eine intensivere Kooperation mit der Schule als andere Horte? Auch hier findet sich die Bestätigung, dass bestimmte Gelingensfaktoren positiver eingeschätzt werden. Horte, die Kinder mit Behinderung betreuen, geben z.B. an, dass in mehr Fällen

- gegenseitige Erwartungen zu den Hausaufgaben abgestimmt werden,
- bei einzelnen Kindern das pädagogische Handeln zwischen Hort und Schule eng abgestimmt wird und
- die Kooperation mit den Eltern eng abgestimmt wird.

Horte, die Kinder mit Behinderung betreuen, scheinen nach der Einschätzung der Einrichtungsleitung eine etwas intensivere Kooperation zu leben. Das Ergebnis bestätigt die hohe Bedeutung von Vernetzung im Kontext von Inklusion und unterstreicht, dass die Horte ihrer professionellen Verantwortung hier nachkommen.

Dies gilt auch für Horte, die von Kindern besucht werden, bei denen beide Eltern nicht-deutscher Herkunft sind. Im Vergleich zu Horten, die keine Kinder mit Migrationshintergrund betreuen, zeigte sich eine intensivere Kooperation z.B. dahingehend, dass das pädagogische Handeln zwischen Hort und Schule für einzelne Kinder und die Kooperation mit den Eltern eng abgestimmt werden.

10.1.4 Von wem ging der Kontakt aus?

Für Kooperation sind regelmäßige Kontakte wichtig. Die Horte wurden gefragt, von wem der Kontakt in der Regel ausging. Von der Schule, vom Hort, von beiden Seiten gleichermaßen oder hat keine der Seiten den Kontakt gesucht?

51,1 % (n = 518) der Befragten nannten, dass der Kontakt von beiden Seiten gleichermaßen ausging. Aus Sicht von 45,9 % (n = 465) der Horte ging der Kontakt einseitig von ihrer Seite aus und 1,4 % (n = 14) der Kitas nannten, dass der Kontakt einseitig von der Schule ausging. Die unterschiedliche Aktivität von Schule und Kita in der Kontaktaufnahme zeigt sich auch in anderen Ergebnissen, z.B. in der Häufigkeit der gegenseitigen Hospitationen (Fachkräfte hospitieren mehr im Unterricht als Lehrkräfte im Hort)¹¹. 1,7 % der Horte (n = 17) nannten sogar, dass keine der Seiten den Kontakt gesucht hat.

¹¹ Siehe Teil „Gelingensfaktoren der Kooperation“ (Abschnitt 11.1.1).

Dementsprechend wurde auch die Kooperationsqualität von den Befragten unterschiedlich bewertet, je nachdem, wer den Kontakt suchte. Ging der Kontakt von beiden Seiten aus, dann wurde die Kooperationsqualität sehr viel besser eingeschätzt, als wenn der Kontakt von keiner Seite oder vom Hort allein ausging. Es erscheint damit als der optimale Fall, wenn beide Seiten aktiv werden und damit Motivation zeigen, die Kooperation zu gestalten.

10.1.5 Eingeschätzte Qualität der Kooperation zur Grundschule

Die Qualität der Zusammenarbeit mit der Schule, die die meisten Kinder des Hortes besuchen, wurde von 25,4 % der Leitungen mit „sehr gut“, von 46,5 % mit „eher schon gut“, von 22,6 % mit „eher nicht gut“ und 5,6 % mit „nicht gut“ bewertet:

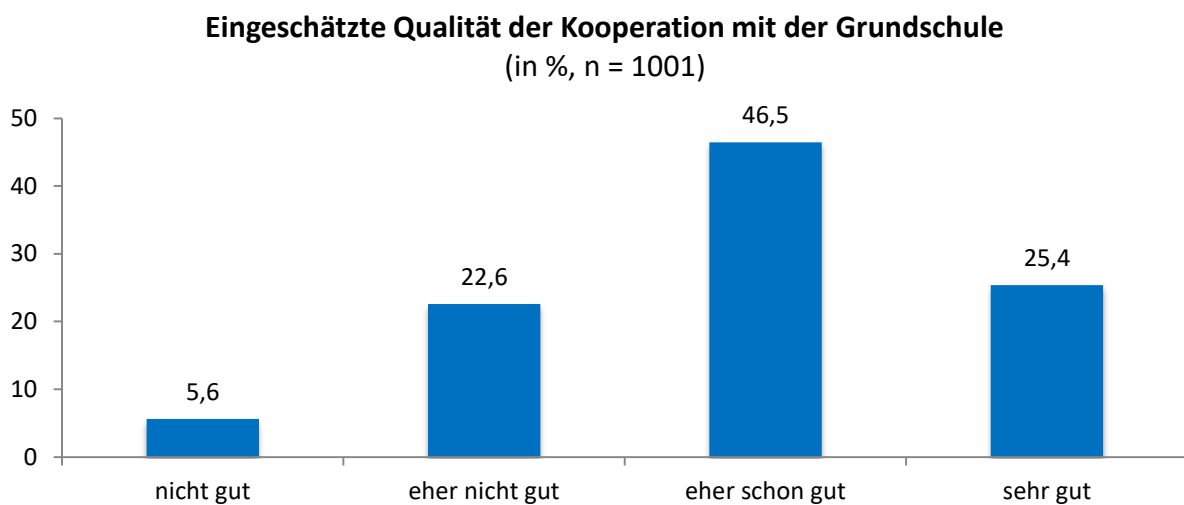


Abbildung 26: Eingeschätzte Qualität der Kooperation zur Grundschule

Vergleicht man dies mit den differenzierteren Aussagen zu den Gelingensbedingungen, dann zeigt sich eine sehr gute Übereinstimmung. Auch dort bewerteten 20 bis 30 % die Kooperation als völlig bzw. sehr gut umgesetzt. In ca. 10 % der Einrichtungen wird keine Kooperation praktiziert, die anderen Einrichtungen liegen in der Mitte.

Bei den Gelingensbedingungen hängt die eingeschätzte Qualität der Kooperation am stärksten mit dem Block „Klima und Kultur“ zusammen, aber auch immer noch stark mit den beiden anderen Blöcken. Es findet sich also, dass sich die Befragten in ihrer Bewertung der Kooperationsqualität mehr von ihrer Einschätzung von Klima und Kultur haben leiten lassen als von der konkreten Realisierung.

Die stärksten Zusammenhänge zwischen den Gelingensfaktoren und der eingeschätzten Kooperationsqualität fanden sich für folgende Gelingensfaktoren:

- Die Kooperation wird von der Schule als wichtig angesehen.
- Die Ziele der Kooperation sind zwischen Hort und Schule abgestimmt.
- Die Kooperation ist von Vertrauen geprägt.

- Wir erleben die Kooperation auf Augenhöhe.

Diese Gelingensfaktoren zeigten jeweils einen starken Zusammenhang zur eingeschätzten Qualität der Kooperation aus Sicht der Befragten. Es handelt sich durchgehend um Aspekte des Klimas bzw. der Kultur. Vertrauen und Augenhöhe erweisen sich auch hier als zentrale Aspekte.

Es fanden sich vereinzelte Qualitätsentwicklungseffekte. Einrichtungen, die den BayBEP nutzen, um ihre pädagogische Arbeit weiterzuentwickeln, berichteten eine etwas höhere Kooperationsqualität zur Schule als Einrichtungen, die die Inhalte noch nicht im Team besprochen hatten. Je intensiver sich die Einrichtungen mit dem BayBEP oder den BayBL befasst hatten, umso wichtiger schätzten sie die Kooperation mit der Schule ein: Ziele wurden mehr gemeinsam abgestimmt und feste Kooperationsgremien trafen sich regelmäßiger. Außerdem fand sich auch ein kleiner Zusammenhang, dass mit einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem BayBEP oder den BayBL es auch wahrscheinlicher war, dass Fachkräfte im Unterricht hospitierten.

10.1.6 Erlebter Mehrwert der Kooperation mit der Schule

Basierend auf den Ergebnissen eines früheren Projektes (Wildgruber, 2017) wurde bei den Hortleitungen gefragt, welchen Mehrwert der Kooperation mit der Schule sie erfahren.

Tabelle 9: Erlebter Mehrwert der Kooperation mit der Schule

Erlebter Mehrwert der Kooperation mit der Schule	MW¹
Der Blick auf das Kind ist umfassender, da mehr Professionen auf das Kind in unterschiedlichen Situationen blicken.	3,0
Die Hausaufgaben können besser begleitet werden.	2,9
Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf werden intensiver gefördert.	2,8
Wir im Hort greifen Inhalte auf, die in der Schule wichtig waren.	2,7
Hort und Schule sprechen gegenüber den Eltern mit einer Stimme.	2,5
Die Schule greift Inhalte auf, die im Hort wichtig waren.	1,7
Wir erleben keinen pädagogischen Mehrwert der Kooperation mit der Schule.	2,0

¹ Skala von 1 = "trifft nicht zu" bis 4 = "trifft völlig zu" (Mehrfachantworten möglich)

Den größten Mehrwert (vgl. Tabelle 9) erlebten die Horte darin, dass der Blick auf das Kind umfassender war und die Hausaufgaben besser begleitet wurden; jeweils ca. 33 bis 35 % der Befragten antworteten hier, dass dies ziemlich bzw. völlig zutrifft. Aber auch die anderen Aspekte des Mehrwertes waren fast auf dem gleichen Niveau. Dass die Schule Inhalte aus dem Hort aufgreift, erlebten jedoch nur wenige Befragte, (18,0 % „ziemlich“ oder „völlig“).

31,8 % der Befragten stimmten degegen sogar ziemlich oder völlig zu, dass sie keinen pädagogischen Mehrwert der Kooperation mit der Schule erleben. Keinen Mehrwert zu erleben, dürfte die Motivation zur Kooperation deutlich belasten.

Im Mittel liegt der Mehrwert bei 2,6 und damit auf mittlerem Niveau. Dieser gemittelte Mehrwert hängt stark mit der eingeschätzten Qualität der Kooperation zusammen, je mehr Mehrwert, umso besser wurde die Qualität bewertet und umgekehrt.

Welcher Mehrwert erweist sich aus Sicht der Praxis als wie bedeutsam für die Qualität der Kooperation? Zieht man hierzu den statistischen Zusammenhang zwischen Qualität der Kooperation und den verschiedenen Formen des Mehrwertes heran, so finden sich die größten Zusammenhänge für folgende Formen:

- Der Blick auf das Kind ist umfassender, da mehr Professionen auf das Kind in unterschiedlichen Situationen blicken.
- Hort und Schule sprechen gegenüber den Eltern mit einer Stimme.

Die beiden Aspekte haben einen starken Zusammenhang mit der bewerteten Qualität der Kooperation. Dies bedeutet, dass die Leitungen, die die Kooperationsqualität als hoch bewertet haben, auch besonders häufig diese Aspekte des Mehrwertes in ihrer Kooperation erleben.

[Exkurs: Womit hängt es zusammen, ob eine Kooperation zwischen Schulen und Horten gut umgesetzt wird?](#)

Die QuiHo-Studie kann hier nur Aussagen auf der Grundlage von statistischen Zusammenhängen, also keine kausalen Aussagen, treffen. Die Qualität der Kooperation hängt mit einer Vielzahl von Faktoren zusammen, z.B. strukturellen Rahmenbedingungen, es ist aber auch ein dynamisches Geschehen, das von Akteuren, z.B. den Leitungen, gestaltet wird.

Ein Kontakt, der von beiden Seiten ausgeht, scheint eine starke Grundvoraussetzung für Kooperation zu sein. Hier wurde die Kooperationsqualität deutlich höher eingeschätzt, als wenn der Kontakt von keiner oder nur einer Seite ausging. Dieser Gesichtspunkt des Kontaktes steht als Entwicklungsschritt noch vor dem von Kielblock, Reinert und Gaiser (2020) auf der Basis einer Befragung von Experten für die multiprofessionelle Kooperation herausgearbeiteten Idee der „Routinen des Austauschs“. Dies wurde in der QuiHo-Befragung am stärksten durch den Aspekt der „kurzen alltäglichen Kommunikationswege“ erfasst. Kielblock, Reinert und Gaiser sprechen hier von der Notwendigkeit für einen „geregelten, einem Ablaufschema gleichenden, grundlegenden Austausch“ (2020, S. 62), der zwischen allen Beteiligten im pädagogischen Alltag, z.B. bei Erkrankung eines Kindes, funktionieren muss, „bevor höhere Niveaus multiprofessioneller Kooperation zu erreichen sind“ (Kielblock, Reinert &

Gaiser, 2020, S. 62). Diese Kommunikationswege gilt es in Schule und Hort zu reflektieren und schriftlich festzulegen.

Eine gemeinsame Zielperspektive, dass die Kooperation als wichtig bzw. sinnvoll angesehen wird, und ein erlebter Mehrwert hängen ebenfalls stark mit der Qualität der Kooperation zusammen (vgl. Lichtblau, Hartmann & Schenk, 2020). Das stärkste Potential hat hier, dass der Blick auf das Kind umfassender wird und Hort und Schule gegenüber den Eltern mit einer Stimme sprechen. Auch Kielblock, Reinert und Gaiser betonen die Wichtigkeit, dass die pädagogisch Tätigen die Vorteile der Kooperation erkennen (Kielblock, Reinert und Gaiser, 2020, S. 60). Notwendig sei es, dass die pädagogisch Tätigen ihre jeweiligen Stärken gegenseitig kennen, und ebenso die Stärken der jeweiligen Profession sowie Institution.

Die räumliche Nähe von Horten erleichtert Kooperation. Nahe Horte setzen bestimmte Kooperationsformen, z.B. die Abstimmung des pädagogischen Handelns in Bezug auf einzelne Kinder, etwas häufiger um. Die große Bedeutung der zeitlichen und räumlichen Schnittstellen wurde in unserer eigenen Forschung (vgl. Wildgruber, 2017) und weiteren empirischen Studien (Kielblock, Reinert & Gaiser, 2020) zuvor bereits betont. Die Praxis steht im Blick auf die mangelnden zeitlichen Schnittstellen vor einem „erheblichen Problem“. Kielblock, Reinert und Gaiser (2020, S. 58) betonen als ersten Schritt das Identifizieren gemeinsamer Kooperationszeiten, um „formelle Basic-Zeitfenster“ zu etablieren.

10.2 Kooperation im Sozialraum

Mit der zunehmenden Selbständigkeit der Kinder im Grundschulalter erweitert sich ihr Aktionsradius über die Einrichtungsgrenzen hinaus. Der Sozialraum bietet Möglichkeiten für erweiterte Bildungsaktivitäten. Den Sozialraum in die Bildungsarbeit einzubeziehen ist wichtig für die Vorbereitung auf die Zeit nach dem Hort. Der Sozialraum bietet auch Vernetzungsmöglichkeiten, z.B. externe Beratungs- und Fördermöglichkeiten.

10.2.1 Intensität des Kontaktes

Als Qualitätskriterium fragten wir deshalb die Horte, wie intensiv ihr Kontakt zu einer Auswahl an Institutionen, Vereinen und Einzelpersonen in ihrem Sozialraum ist. Außerdem hatten sie die Möglichkeit anzugeben, wenn in ihrem Sozialraum ein Kooperationspartner nicht vorhanden war.

Abbildung 28 stellt die Kooperationsqualität zum jeweiligen Kooperationspartner im Sozialraum über den Mittelwert, also die durchschnittlich bewertete Kooperationsqualität, auf einer Skala von 1 (= kein Kontakt) bis 4 (= optimaler Kontakt) dar:

Bewertung der Kooperation im Sozialraum

(Mittelwert, n = 634 - 978)

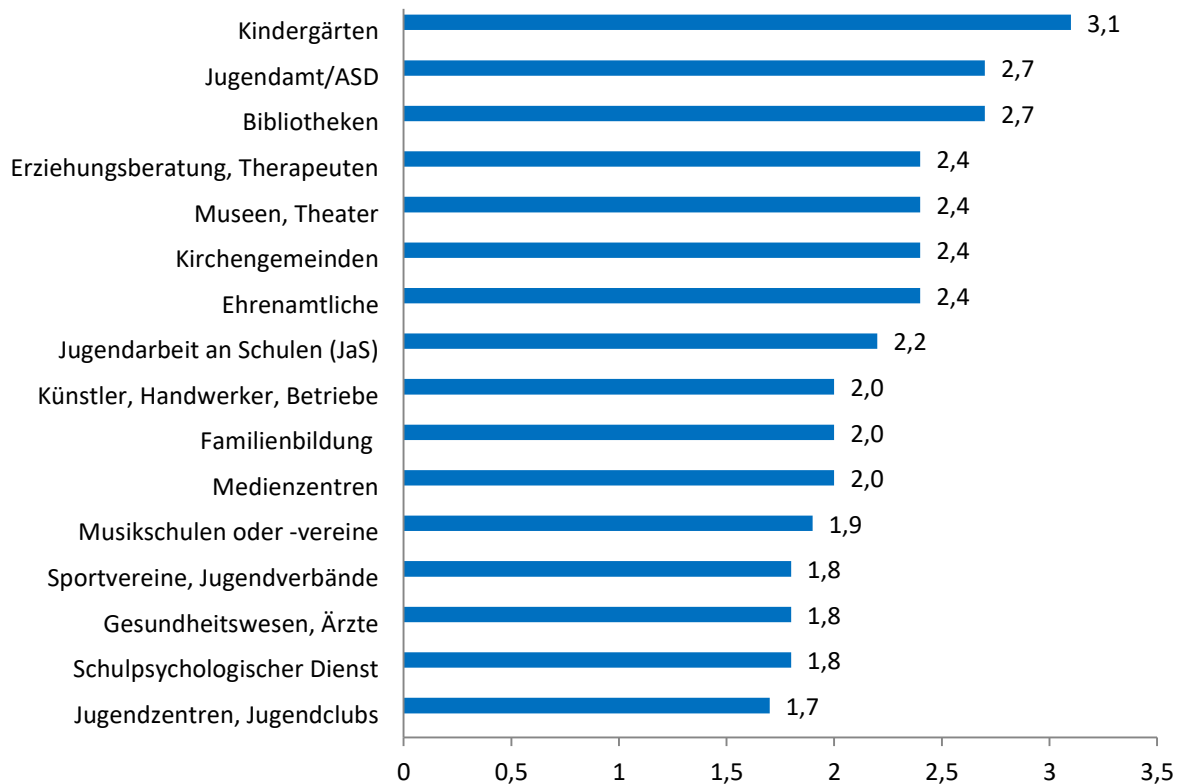


Abbildung 28: Bewertung der Kooperation im Sozialraum

Die Kooperationsqualität über alle Kooperationspartner hinweg zeigt eine mittlere Kooperationsqualität von 2,1, also „wenig“ Kooperation:

- Deutlich über diesem Wert lag die Kooperation mit den Kindergärten, dem Jugendamt sowie den Bibliotheken.
- Deutlich unter diesem Wert wurde die Kooperation mit Jugendzentren/Jugendclubs, schulpsychologischen Diensten und Einrichtungen des Gesundheitswesens/Ärzten bewertet.

Die Kooperation mit Kindergärten ist besonders in Häusern für Kinder intensiv ausgeprägt, wo oft beide in einem Haus vertreten sind, was den besonders hohen Mittelwert erklärt. Aber auch der Übergang vom Kindergarten in den Hort ist ein wichtiger Kooperationsanlass. Die Kooperation mit dem Jugendamt betrifft die Fachberatung und -aufsicht. Bibliotheken scheinen das meistgenutzte Bildungsangebot zu sein, gefolgt von Museen bzw. Theater – dort, wo sie vorhanden sind. Jugendzentren und Jugendclubs werden besonders von den Horten genutzt, die von einem größeren Anteil älterer Kinder besucht werden. Diese sind jedoch in Bayern nur wenig vertreten.

In bis zu 36,7 % der Fälle wurde geäußert, dass Kooperationspartner im Sozialraum nicht vorhanden sind. Zu den Institutionen, die in größerem Umfang nicht vorhanden sind, zählen Jugendzentren bzw. Jugendclubs (36,7 % nicht vorhanden), Jugendsozialarbeit an Schulen (36,2 % nicht vorhanden) sowie Medienzentren (34,1 % nicht vorhanden).

10.2.2 Unterschiede der Kooperationsqualität

Stadt und Land

Horte in ländlichen Kommunen bewerteten die Kooperationsqualität im Sozialraum anders als Horte in städtischen Kommunen. Den Kontakt zu Bibliotheken, Museen bzw. Theater sowie Medienzentren, auch wenn sie vorhanden sind, schätzten die Befragten auf dem Land etwas schlechter ein als in der Stadt, was heißt, dass sie diese Bildungsmöglichkeiten weniger nutzten. Der Kontakt zu Sportvereinen und Jugendverbänden (z.B. Pfadfinder, kirchliche Jugend), zu Musikschulen bzw. Musikvereinen, zu Künstlern, Handwerkern bzw. Betrieben sowie zu Kirchengemeinden wurde hingegen auf dem Land im Durchschnitt etwas besser bewertet als in städtischen Horten. Die Kooperation mit der Jugendsozialarbeit an Schulen, dem Jugendamt, der Erziehungsberatung bzw. niedergelassenen Therapeuten wurde von Horten auf dem Land wiederum etwas schlechter eingeschätzt. Für die durchschnittliche Kooperationsqualität zu allen Partnern im Sozialraum zeigt sich zwischen Stadt und Land kein signifikanter Unterschied mehr.

Es fanden sich Stadt-Land-Unterschiede dahingehend, dass auf dem Land häufiger Kooperationspartner als im Sozialraum nicht-vorhanden angegeben wurden, als von städtischen Horten. Signifikant etwas weniger Jugendsozialarbeit an Schulen, schulpsychologische Dienste, Jugendzentren bzw. Jugendclubs, Museen oder Theater, Bibliotheken, Medienzentren und Familienbildung werden in kleinen Kommunen als nicht-vorhanden angegeben als in größeren Kommunen bzw. Städten.

Inklusion

Die Kooperationsqualität im Sozialraum unterscheidet sich zwischen Horten, die keine Kinder mit (drohender) Behinderung betreuen, und den Horten, die diese Kinder betreuen. Integrative Horte geben eine höhere Kooperationsqualität gegenüber dem Jugendamt, den Erziehungsberatungsstellen und niedergelassenen Therapeuten, dem schulpsychologischen Dienst, der Jugendsozialarbeit an Schulen sowie Einrichtungen des Gesundheitswesens/Ärzten an, also den Einrichtungen, die in einem Netzwerk für eine Förderung Hand in Hand mit anderen Partnern wichtig sind.

Ein ähnliches Bild fand sich für Unterschiede hinsichtlich soziokultureller Diversität. Horte, die Kinder betreuen, deren beide Eltern nichtdeutschsprachiger Herkunft sind, geben im Vergleich zu Horten, die solche Kinder nicht betreuen, eine etwas bis deutlich höhere Koope-

rationsqualität für folgende Kooperationspartner an: Jugendsozialarbeit an Schulen, schulpsychologischer Dienst, Jugendämter, Jugendzentren/Jugendclubs und Bibliotheken. Dies spiegelt pädagogische Schwerpunkte in der Begleitung von Kindern mit nicht-deutschsprachiger Herkunft wieder. Z.B. den Sozialraum zu nutzen für eine Unterstützung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen im Bereich Sprache (Bibliotheken) oder gesellschaftlicher Teilhabe (Jugendzentren) und eine Vernetzung mit Kooperationspartnern an Schulen (z.B. Jugendsozialarbeit an Schulen), um gemeinsam in der Begleitung der Kinder an einem Strang zu ziehen.

Qualitätsentwicklung

Es fanden sich auch kleine Effekte im Zusammenhang mit Qualitätsentwicklung:

- Je intensiver sich die Horte mit dem BayBEP oder den BayBL befasst hatten, umso bessere Qualität der Kooperation im Sozialraum gaben sie an.
- Auch je mehr Zeit Horte für ihre Konzeptionsentwicklung im letzten Jahr genutzt hatten, umso besser schätzten sie die Kooperationsqualität im Sozialraum ein.
- Horte, die im letzten Kita-Jahr vor der Befragung eine Teamfortbildung durchgeführt hatten, gaben ebenfalls eine bessere Kooperationsqualität an als Horte, die keine durchgeführt hatten.

Alle diese Faktoren können so interpretiert werden, dass sie die Qualitätsentwicklungsbereitschaft und -aktivität im Team abbilden und dass diese Horte dann eine intensivere Vernetzung und Kooperation im Sozialraum leben.

11. Kooperation mit den Eltern

Die Kindertageseinrichtungen sind zu einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern aufgerufen. Der Kern dieser Partnerschaft ist die gemeinsame Verantwortung für das Kind (vgl. z.B. StMAS & StMBW, 2016).

11.1 Bewertung des Kontaktes zu den Eltern

Die Horte wurden gefragt, zu wie vielen Eltern der Kontakt der Teammitglieder gut ist. Die Hortleitungen haben den Kontakt nach 13 Aspekten bewertet, z.B. wie viele Eltern sich gut mit den pädagogischen Kräften verstehen. Die Antwortmöglichkeiten reichten von 0 – 25 % der Eltern (= 1), 26 – 50 % der Eltern (= 2), 51 – 75 % der Eltern (= 3) bis 76 – 100 % der Eltern (= 4)¹².

Der erste Block greift Beziehungsaspekte auf, das Item „Die Eltern haben Vertrauen in uns“ drückt seinen Charakter am besten aus. Der zweite Block umfasst Aspekte der Kommunikation, „Wir fragen nach oder die Eltern erzählen, wie diese ihr Kind erleben“ ist hier der inhaltlich leitende Aspekt. Der dritte Block umfasst Aspekte von Differenzen in der Kooperation mit den Eltern, „Die Ansprüche der Eltern an den Hort sind zu hoch“ drückt dessen Charakter am besten aus.

In Tabelle 10 sind die Mittelwerte der Angaben zu den jeweiligen Aussagen dargestellt.

Tabelle 10: Kontakt Hort/Eltern (1 = 0 – 25 %, 2 = 26 – 50 %, 3 = 51 – 75 %, 4 = 76 – 100 %);

Kontakt Hort/ Eltern	
Block 1: Beziehung	Mittelwert
Die Eltern verstehen sich gut mit den pädagogischen Mitarbeiter/innen.	3,7
Die Eltern haben Vertrauen in uns.	3,7
Die Eltern verhalten sich wertschätzend gegenüber den pädagogischen Mitarbeiter/innen.	3,5
Block 2: Kommunikation	Mittelwert
Die pädagogischen Mitarbeiter/innen nehmen Eltern als Expert/innen für ihr Kind ernst.	3,5
Unsere Informationen zur Pädagogik in unserem Hort erreichen die Eltern zuverlässig.	3,4
Wir informieren die Eltern regelmäßig über die Lern- und Entwicklungsprozesse ihres Kindes.	3,3

¹² Die Aspekte wurden entwickelt auf der Grundlage der Befragungen von Lorenz und Winterhalter im Projekt „Den Übergang im Blick“ (Lorenz & Winterhalter, 2013). Inhaltlich orientiert waren sie damit am wissenschaftlichen Konzept der Einbezogenheit von Eltern (Family Involvement, u.a. Grolnick & Slotwiczek 1994). Sie wurden angepasst an die Situation in Horten.

Wir fragen nach, oder die Eltern erzählen wie diese ihr Kind erleben.	3,2
Wir geben den Eltern Anregungen, wie sie zu Hause ihre Kinder bildungsanregend unterstützen können.	2,8
Eltern bringen ihre pädagogischen Ideen ein.	1,8
Block 3: Differenzen	Mittelwert
Den Eltern sind nur die Hausaufgaben wichtig, die weiteren Bildungsaktivitäten schätzen sie nicht wert	2,2
Die Ansprüche der Eltern sind zu hoch	2,0
Wir fühlen uns in unserer Arbeit von den Eltern kontrolliert	1,3

In Beziehungsaspekten fanden sich durchgehend hohe Werte. Über 70 % der Leitungen gaben an, dass z.B. sich mehr als Dreiviertel der Eltern des jeweiligen Hortes gut mit dem pädagogischen Personal verstehen und Vertrauen zu den Pädagoginnen und Pädagogen haben.

Hinsichtlich der Kommunikation ist das Bild gemischter. Bei den meisten Aspekten bewerteten ca. 50 % der Befragten, dass der Kontakt zu mehr als Dreiviertel der Eltern gut ist. Z.B. gaben 45,9 % der Studienteilnehmer an, dass mehr als Dreiviertel der Eltern erzählten, wie sie ihr Kind erleben. Dies ist ein Hinweis auf eine ko-konstruktive Zwei-Wege-Kommunikation. In deutlich weniger Fällen gaben die Befragten an, dass substantielle Anteile der Eltern ihre eigenen pädagogischen Ideen, z.B. zur Hausaufgabenbegleitung, in den jeweiligen Hort einbringen. 53,6 % der Befragten berichteten, dass weniger als ein Viertel der Eltern dies in ihrem Hort tun. Häufiger wurde umgesetzt, dass die Horte Eltern Anregungen geben, wie sie zu Hause ihre Kinder bildungsanregend unterstützen können.

Der dritte Teil umfasst Differenzen im Kontakt zu den Eltern. 28,6 % der Horte gaben z.B. an, dass mehr als 50 % der Eltern in ihrem Hort zu hohe Ansprüche an den Hort hätten und 41,1 % der Horte waren der Ansicht, dass mehr als 50 % der Eltern in ihrer Horte nur die Hausaufgaben wichtig sind, die anderen Bildungsbereiche würden sie nicht wertschätzen. Hier zeigt sich eine Diskrepanz zwischen dem Bildungsauftrag der Horte bzw. ihrem eigenen pädagogischen Verständnis und dem, was nach Ansicht der Horte den Eltern wichtig ist.

Der Mittelwert aller 13 Aussagen zur Kooperation mit den Schulkind-Eltern liegt bei 2,9. Damit bestand ein guter Kontakt im Sinne der Kriterien durchschnittlich zu 51 – 75 % der Eltern.

[Unterschiede und Zusammenhänge zur Elternkooperation](#)

Stadt-Land-Unterschiede

Die Befragten in städtischen Horten gaben an, dass sie zu mehr Eltern einen guten Kontakt hätten als dies Horte in ländlichen Kommunen taten. Dies trifft für Aspekte der Kommunikation und der Differenzen im Kontakt mit den Eltern zu, jedoch nicht für Beziehungsaspekte.

Ein genauerer Blick zeigt, dass unter den ländlichen Horten der Anteil der Eltern höher ist, denen, aus Sicht der Befragten, „nur die Hausaufgaben wichtig sind, die weiteren Bildungsbereiche [...] nicht“. Bei den Aspekten der Kommunikation gaben etwas mehr städtische Horte an, dass sie Eltern regelmäßig über die Lern- und Entwicklungsprozesse ihrer Kinder informieren und dass Eltern erzählen würden, auch auf Nachfrage der Fachkräfte, wie diese ihr Kind erleben. Die Horte gaben auch etwas mehr Eltern Anregungen, wie diese zu Hause ihre Kinder bildungsanregend unterstützen können.

Qualitätsentwicklung

Je intensiver sich die Horte mit BayBEP und BayBL befasst hatten, zu umso mehr Eltern gaben sie eine gute Qualität der Kommunikation und zum Teil auch eine gute Qualität der Beziehungen an.

Ergänzend fanden sich Zusammenhänge mit anderen Qualitätsmaßen. Je mehr die Einrichtungen im Sozialraum kooperierten, umso mehr kooperierten sie auch mit den Eltern. Und je mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten die Kinder hatten, umso besser war die Qualität der Kooperation zu den Eltern. Kurz auf den Nenner gebracht: Horte, die qualitativ gut handeln, tun dies in verschiedenen Bereichen.

Inklusion/Integration

Horte, die von Kindern mit Behinderung besucht werden, gaben an, dass sie mit mehr Eltern eine gute Kommunikation leben, als dies Horte einschätzten, die solche Kinder nicht betreuen. Sie informierten z.B. etwas mehr Eltern über die Lern- und Entwicklungsprozesse des Kindes und auch etwas mehr Eltern erzählten selbst, wie diese ihr Kind erleben. Und sie gaben auch etwas mehr Eltern Anregungen, wie diese ihr Kind zuhause bildungsanregend unterstützen können.

11.2 Gute Aktivitäten, um Eltern zu beteiligen

Als letzte inhaltliche Frage wurden die Befragten um Ideen gebeten, mit welchen Aktivitäten Eltern ihrer Erfahrung nach besonders gut beteiligt werden können. Aus den offenen Antworten heraus wurden Kategorien gebildet. Es wurden

- zum einen Aussagen, welche Formen der Kooperation zwischen Fachkräften und Eltern unterstützend sind, z.B. Elterngespräche,
- zum anderen Qualitätsaspekte, z.B. die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Eltern, herausgearbeitet.

Die Ergebnisse der Auswertung werden in Abbildung 29 dargestellt. Es werden sowohl die Formen der Kooperation als auch Qualitätsaspekte genannt.

Umsetzung der Kooperation mit den Eltern

(in %, n = 756)

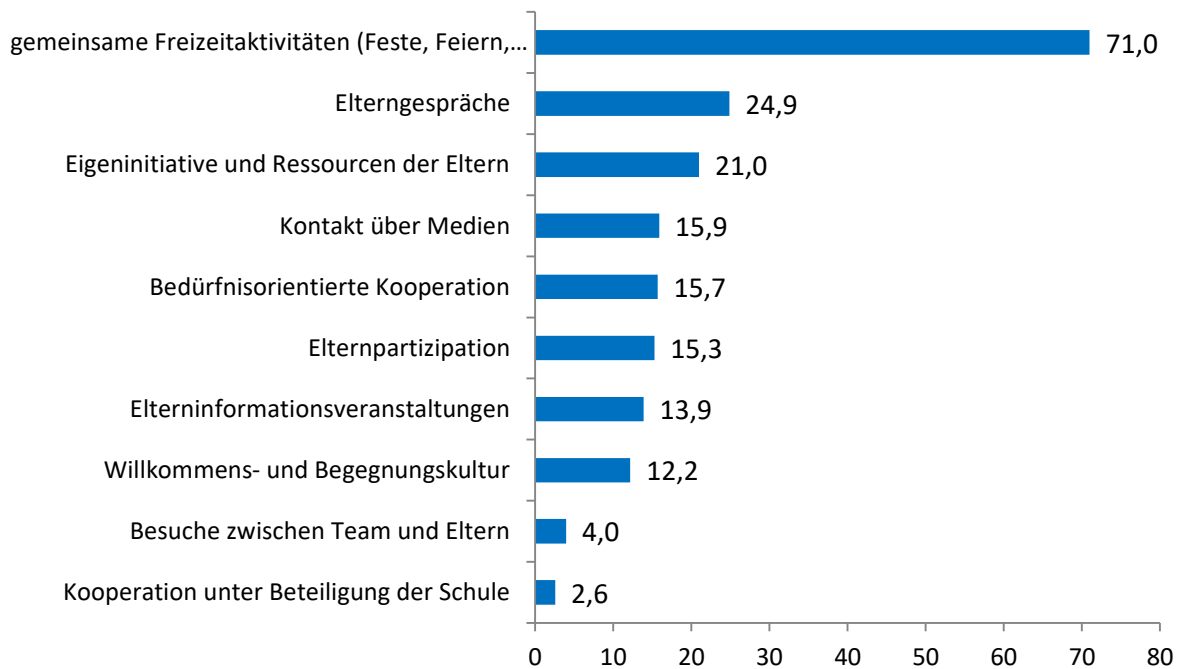


Abbildung 29: Umsetzung der Kooperation mit den Eltern, offene Antworten

Praktizierte Kooperationsformen mit Eltern

Insbesondere gemeinsame Freizeitaktivitäten, wie Feste im Jahresverlauf oder Familienaktionen, wurden von den befragten Horten als Kooperationsform am häufigsten genannt, bei der Eltern besonders gut beteiligt werden können (71,0 %, n = 537).

Die anderen Formen wurden deutlich weniger geäußert, wie z.B. Elterngespräche mit 24,9 % (n = 188). Als Elterngespräche wurden hier sowohl geplante Gespräche, zum Teil als „Entwicklungsgespräche“ bezeichnet, als auch spontane Gespräche („Tür- und Angelgespräche“), genannt. Der Kontakt über analoge oder digitale Medien, wie z.B. Hausaufgabenhefte, Telefonate oder Emails wurde 120-mal genannt (15,9 %), Formen der Elternpartizipation, z.B. der Elternbeirat oder Beteiligungsprojekte, 116-mal.

Qualität der Kooperation mit Eltern

Als Qualitätsaspekte von Elternkooperation wurde am häufigsten genannt, dass es Erfolg verspricht, dass die Eltern im Hort aktiv werden und ihre Kompetenzen bzw. Ressourcen einbringen („Eigeninitiative und Ressourcen der Eltern“) (159-mal, 21,0 %): „Wir laden Eltern ein, um ihre Ressourcen anzubringen, z.B. landestypisches Kochen [...] oder Annehmen von handwerklichen Können. Man kommt somit ins Gespräch und baut Vertrauen auf“, wie eine Leitung eines Hortes berichtete.

Die Situation und Bedürfnisse der Eltern zu berücksichtigen („Bedürfnisorientierte Kooperation“) wurde am zweithäufigsten als Qualitätsmerkmal genannt (119-mal, 15,7 %). Hier geht es z.B. darum „Elternfreundliche Zeitfenster für Elternaktivitäten [zu] finden und an[zu]bieten“, die „Unsicherheit [zu] nehmen“ und „Themen auf[zu]greifen, die Eltern wichtig sind“.

Eine Willkommens- und Begegnungskultur zu schaffen war 92-mal Thema (12,2 %). Dies umfasst Aspekte, mit denen Horte eine positive Atmosphäre schaffen, in der sich die Eltern willkommen und wertgeschätzt fühlen. Die Haltungen und Handlungsweisen der Fachkräfte zur Gestaltung der Atmosphäre, z.B. „Offenheit“ oder „Wertschätzung gegenüber Eltern und Kindern“ zu zeigen, sind hier von Wichtigkeit.

12. Literaturverzeichnis

- Alt, C., Gedon, B., Hubert, S., Hüsken, K. & Lippert, K. (2018). DJI-Kinderbetreuungsreport 2018. Inanspruchnahme und Bedarfe bei Kindern bis 14 Jahre aus Elternperspektive - ein Bundesländervergleich. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020). Bildungsbericht in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Online verfügbar über https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf (07.12.2020).
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (Hrsg.) (2017). Fachkräftebarometer 2017. Online verfügbar über https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB207/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2017_web.pdf (10.07.2020).
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (Hrsg.) (2019). Fachkräftebarometer 2019. Online verfügbar über https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB209/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2019_web.pdf (02.07.2020).
- Bayerisches Landesamt für Statistik (2020). Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege in Bayern 2020. Ergebnisse nach kreisfreien Städten und Landkreisen. Online verfügbar über https://www.statistik.bayern.de/mam/produkte/veroeffentlichungen/statistische_berichte/k5300c_202000.pdf (08.12.2020).
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration & Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMAS & StMBW) (2016). Gemeinsam Verantwortung tragen. Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit (BayBL). Online verfügbar über <https://www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/paedagogik/leitlinien.php> (09.12.2020).
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (StMAS & IFP) (2012). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 5. Auflage. Online verfügbar unter <https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bildungsplan.pdf> (09.12.2020).
- Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales (StMAS) (2010). Newsletter 90. Verfügungszeiten in Kindertageseinrichtungen. Online verfügbar über https://www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas_inet/servicekinder/newsletter/stmas-baykitag-90.pdf (03.07.2020).

- Beller, S. (2016). Kuno Bellers Entwicklungstabelle 0 - 9, Forschung und Fortbildung in der Kleinkindpädagogik. 10. Auflage. Berlin: Forschung und Entwicklung in der Kleinkindpädagogik,
- Berry, G. & Pesch, L. (Hrsg.) (2000). Welche Horte brauchen Kinder? Ein Handbuch. Hermann Luchterhand Verlag. 2. Auflage.
- BJK, Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichts & AGJ (2002). Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Gemeinsame Erklärung.
- Bock-Famulla, K., Münchow, A., Frings, J., Kempf, F. & Schütz J. (2020). Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2019. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2018). Kindertagesbetreuung kompakt . Ausbaustand und Bedarf 2017. Ausgabe 03. Online verfügbar über <https://www.bmfsfj.de/blob/126672/b3269db29ac336a256ac863802957533/kindertagesbetreuung-kompakt-ausbaustand-und-bedarf-2017-ausgabe-3-data.pdf> (09.12.2020).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2019). Online verfügbar über <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/mehr-qualitaet-in-der-fruehen-bildung/das-gute-kita-gesetz/zehn-wege-zu-besseren-kitas/viele-wege-zu-besseren-kitas/135400> (22.06.2020).
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2018). Reine Verwahrung reicht nicht aus. Online verfügbar unter <https://www.deutscher-verein.de/de/presse-newsletter-schwerpunktthema-reine-verwahrung-reicht-nicht-aus-3518.html> (14.12.2020).
- Deutsches Jugendinstitut (2014). Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. *WiFF Studien*. Band 10. Online verfügbar über <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/20748-leitung-von-kindertageseinrichtungen> (21.06.2020).
- Diskowski, D. (2010). Spricht eigentlich noch jemand über den Hort oder hat die Kinder- und Jugendhilfe die Kinder im Grundschulalter aufgegeben? *Kindertageseinrichtungen aktuell*, Kita NRW 2010, Heft 11, 230 – 233.
- Enderlein, O. (2015). Schule ist meine Welt. Ganztagschule aus Sicht der Kinder. Online verfügbar über www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/news/Themenheft-08-we150331_b.pdf (03.12.2020).
- Flack, L., Wildgruber, A., Reiche, M. & Plehn, M. (2019). Hausaufgaben. Lern- und Übungszeiten pädagogisch gestalten. Freiburg i. Br.: Herder.

- Gängler, H. & Markert, T. (Hrsg.) (2011). Vision und Alltag der Ganztagschule. Weinheim: Beltz.
- Geiger, K. (2019). Personalgewinnung. Personalentwicklung. Personalbindung. Eine bundesweite Befragung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, *WiFF Studien*, Band 32. Online verfügbar über https://www.parity-mv.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Kindheit__Jugend__Bildung/WiFF_Studie_32_Geiger.pdf (09.12.2020).
- Graßhoff, G. & Haude C. (2019). Der Ganzttag ohne die Jugend? Jugendtheoretische Perspektiven auf die Ganztagschule. *Sozialmagazin*, 44 1-2, 22-29.
- Grolnick, W. & Slowiaczek, M. (1994). Parents` Involvement in Children`s Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development*, 1994, 65, 237-252.
- Kaplan, K. & andere (2003). Was Horte Schulkindern zu bieten haben. München: Don Bosco Medien.
- Kappauf, N., Egert, F. & Wirts, C. (2019). Qualifizierungskonzepte kriteriengeleitet auswählen Ein Leitfaden für Träger, Leitungen, Fort- und Weiterbildungsanbieter*innen im Kita-Bereich. Online verfügbar über https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/biss-e_leitfaden_entscheidungstrager_final.pdf (22.12.2020)
- Kielblock, S., Gaiser, J. M & Stecher, L. (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. *Gemeinsam leben*, 3 (25), 140-148.
- Kißgen, R., Wirts, C., Limburg, D., Wertfein, M., Franke, S., Wölfl, J. & Austermühle, J. (im Druck). Zur inklusiven Betreuung von Kindern mit (drohender) Behinderung in Kindertageseinrichtungen in Bayern und im Rheinland - ein Studienvergleich. *Frühförderung interdisziplinär*. Heft 2/2021.
- Kleeberger, F. & Leu H.R. (2009). Bildungs- und Lerngeschichten im Hort. Bildungs- und Lerngeschichten spezial. Berlin: das Netz.
- Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (2019). Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Online verfügbar über <https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelleprojekte/pdf/biqua/bericht-ganztagschulen-2017-2018> (02.07.2020).
- Lichtblau, Hartmann & Schenk (2020). Kooperative Beobachtung und Förderung kindlicher Interessen im Kontext des Early Excellence-Ansatzes im Übergang Kita-Schule. *Frühe Bildung*, 9 (3), 118–125.

- Lorenz, S. & Winterhalter-Salvatore, D. (2013). Den Übergang im Blick. Wir fragen Eltern. Ein Kooperationsprojekt. Abschlussbericht. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Online verfügbar über https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/abschlussbericht_lvo.pdf (14.10.2020).
- Mayr, T. & Ulich, M. (2006). Perik. Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag. Freiburg i. Br.: Herder.
- Mayr, T., Hofbauer C., Simic, M. & Ulich, M. (2012). Selsa. Sprachentwicklung und Literacy bei Kindern im Schulalter. Freiburg i. Br.: Herder.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (Hrsg.) (2013). (H)Orte für Kinder. *Kitadebatte*. 1/2013.
- Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K. & Köhler, L. (2016). KiTa-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Paschon, A. und SBK-Team (2010). Salzburger Beobachtungskonzept. Universität Salzburg.
- Plehn, M. (Hrsg.) (2019). Qualität im Hort, Schulkindbetreuung und Ganztagschule. Freiburg i. Br.: Herder.
- Preissing, C. & Schneider, B. (2012). Die gute und gesunde Kita gestalten. Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar über https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Die_gute_gesunde_Kita_gestalten_Referenzrahmen.pdf (02.07.2020).
- Referat für Bildung und Sport München (2017). Schuleingänger 2017. Elternbefragung 2016/2017. Hauptauswertung. Verfügbar über <https://www.ris-muenchen.de/RII/RII/DOK/SITZUNGSVORLAGE/4607182.pdf> (17.09.2020).
- Reichert-Garschhammer, E, Becker-Stoll, F& PQB-Team (2019). Pädagogische Qualitätsbegleitung für Kitas in der Übergangsphase zur Verstetigung. IFP-Infodienst, 24, 18-21. URL: https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/infodienst_2019_web.pdf
- Schelle, R., Friederich, T. & Buschle, C. (2020). Qualität in der Kita. Mögliche Impulse eines interaktionistischen Professionalitätsverständnisses – Ein Diskussionsbeitrag. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Heft 2, 199-216.
- Schreyer, I., Krause, M., Brandl, M. & Nicko, O. (2014). AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. Staatsinstitut für Frühpädagogik, Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online verfügbar über http://www.aqua-studie.de/Dokumente/AQUA_Endbericht.pdf (10.06.2020).

- Strätz, R., Hermens, C., Fuchs, R., Kleinen, K., Nordt, G. & Wiedemann, P. (2003). Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen (QUAST). Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim: Beltz.
- Strehmel, P. (2016). Leitung in Kindertageseinrichtungen. Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, K., P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensel & G. Hg-Schnabel, G (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (S. 131–25).. 3. Auflage, Freiburg i. Br.: Herder.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.). (2013). Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Berlin: das Netz.
- Viernickel S. & Schwarz S. (2009). Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Online verfügbar über <https://sozialarbeit.verdi.de/arbeitsbereiche/kindertageseinrichtungen-horte-ganztagschule/++co++54dd691c-a464-11e3-8845-525400248a66> (10.07.2020).
- Wertfein, M., Kofler, A., Kieferle, C., Paulsteiner, R., Nestmeier, S., Reichert-Garschhammer, E. & Becker-Stoll, F. (2020). PQB –Qualitätskompass. Instrument zur Beobachtung und Reflexion der Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Online verfügbar über https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/pqb-qualitatskompass_januar_2020.pdf (22.12.2020).
- Wildgruber, A. (2017). Schulkindbetreuung bzw. Hort und Grundschule im Dialog. In M. Wertfein, A. Wildgruber, C. Wirts & F. Becker-Stoll, F. (Hrsg.), *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. Theorie und Praxis im interdisziplinären Dialog* (S. 124-137)., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht..
- Wirts, C., Wertfein, M., Wildgruber, A. & Wölfl, J. (2019). Inklusion in der Schulkindbetreuung. *IFP-Infodienst*, 24, 12 – 17.
- Wölfl, J., Wertfein, M. & Wirts, C. (2017). IVO – Eine Studie zur Umsetzung von Inklusion als gemeinsame Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und Frühförderung in Bayern. *IFP-Projektbericht* 30/2017. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Online verfügbar über https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_30_ivo_barrierefrei_okt_17.pdf (10.12.2020).
- Wolters Kluwer (2019). DKLK-Studie 2019. Kita-Leitung in Zeiten des Fachkräftemangels. Wolters Kluwer. Köln. Online verfügbar über <https://www.deutscher-kitaleitungskon->

gress.de/assets/documents/pressemitteilungen/dklk/DKLG_Studie_2019.pdf
(07.07.2020).

Rechtsquellen:

Bayerisches Kinderbildungs- und –betreuungsgesetz (BayKiBiG) (2005). Online verfügbar
über <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayKiBiG> (04.12.2020).

Sozialgesetzbuch, Achtes Buch (SGB VIII) in der Fassung vom 26.06.1990.

Sozialgesetzbuch, Zwölftes Buch (SGB XII) in der Fassung vom 27.12.2003.

UN-Kinderrechtskonvention in der Fassung vom 20.11.1989.

Verordnung zur Ausführung des bayerischen Kinderbildungs- und Betreuungsgesetzes (AV-
BayKiBiG) Fassung vom 05.12.2005.



IFP-Projektbericht 37/2021

Herausgeber: Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)
Projektleitung: Dr. Andreas Wildgruber
Winzererstr. 9, 80797 München
Tel.: 089/99825-1927
Bildnachweis: Shutterstock, iStock

Stand: Januar 2021
