Waltraud Gspurning, Arno Heimgartner, Sylvia Leitner, Stephan Sting

Soziale Qualität schulbezogener Nachmittagsbetreuung in Österreich[1]

1. Entwicklungen im Feld der Nachmittagsbetreuung in Österreich

Die Entwicklungen in Österreich hin zu ganztägigen Formen des Schulbesuchs und der Betreuung von Kindern und Jugendlichen führen zu einem massiven Ausbau von Angeboten zur Nachmittagsbetreuung, die damit zu wichtigen Lebensorten werden. Während Ganztagsschulen, die Phasen des Unterrichts und der Freizeit über den Tag verteilt integrieren (sogenannte „Ganztagsschulen in verschränkter Abfolge"), nur einen marginalen Stellenwert haben, expandieren Einrichtungen, die den Vormittagsunterricht durch inhaltlich unterschiedlich akzentuierte Nachmittagsbetreuungen ergänzen. Neben den traditionellen, dem Sozial- oder Kinderbetreuungsbereich zugeordneten Horten haben sich in den vergangenen Jahren schulische Formen der Tages- oder Nachmittagsbetreuung („Ganztagsschule in getrennter Abfolge") sowie Betreuungsangebote privater, außerschulischer Träger entwickelt.

2. Quantitative Aussagen über Nachmittagsbetreuungen und Horte

Horte und schulische Nachmittagsbetreuungen sind statistisch unterschiedlich präzise erfasst. Während für Horte von der Statistik Austria eine jährliche Datenerhebung über Anzahl der Standorte, Kinderanzahl und Personal geführt wird, liegt für Nachmittagsbetreuungen[2] lediglich eine Adressliste der Standorte des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) auf. Für die Horte lässt sich für das Schuljahr 2008/2009 laut Statistik Austria (2009) sagen, dass derzeit 6,3 % der Kinder im Pflichtschulalter an 1 183 Standorten betreut werden (insgesamt 50 191 Kinder). In den Bundesländern variiert der Anteil zwischen 1,9 % (Burgenland) und 13,3 % (Wien). Unter 3 % Anteil liegen Steiermark, Salzburg und Tirol. Die übrigen Bundesländer (Kärnten, Niederösterreich, Oberösterreich und Vorarlberg) liegen zwischen 5,7 % und 7,8 %.

Die Liste der Standorte der Nachmittagsbetreuungen weist 1 256 Standorte auf. Nach eigenen Validierungsüberlegungen ist anzunehmen, dass nicht alle Nachmittagsbetreuungen verzeichnet sind. Im Jahr 2004/2005 waren noch lediglich 102 Standorte verzeichnet. Dies deutet die massive Expansion in den letzten Jahren an. Baut man auf diesen Zahlen auf und verschneidet sie bundeslandbezogen mit der Anzahl der Schulen im Pflichtschul- und AHS-Bereich, so ist ersichtlich, dass Wien eine Abdeckung von 45 % der Schulen aufweist. In Burgenland, Vorarlberg und Salzburg sind etwa ein Drittel der Schulen mit Nachmittagsbetreuungen ausgestattet. Bei Kärnten, Steiermark und Niederösterreich liegt die Quote zwischen 20 % und 25 %. Am geringsten ist die relative Verbreitung nach dieser Liste in Oberösterreich und Tirol (< 15 %).

3. Standards durch gesetzliche Voraussetzungen

Die Organisation, Ausstattung und Qualifikation des Personals in Horten ist in den Kinderbetreuungsgesetzen der neun österreichischen Bundesländer geregelt. Die schulische Tages- oder Nachmittagsbetreuung hat seit dem Herbst 2006 im bundesweiten Schulorganisationsgesetz einen verbindlichen Rahmen erhalten. Während sich im Hortbereich ein durchaus akzeptabler Mindeststandard an Personal, Ausstattung, Raumangebot und Finanzierung etabliert hat, sind die Voraussetzungen für schulische Betreuungsformen deutlich ungünstiger. So beträgt beispielsweise in der Steiermark die jährliche Förderung für eine schulische Nachmittagsbetreuungsgruppe derzeit ca. 3000.– €; die Erstgruppe eines Hortes wird dagegen monatlich mit ca. 2900.– €, jede weitere Gruppe monatlich mit 1700.– € unterstützt. Zugleich thematisiert das Schulorganisationsgesetz keine sozialen Aufgaben der Betreuungszeit; stattdessen unterteilt es den Nachmittag in „gegenstandsbezogene Lernzeit", „individuelle Lernzeit" und „Freizeit" (vgl. SchOG). In den Handreichungen des BMUKK wird die qualitätsvolle Gestaltung der Freizeit vor allem unter dem Aspekt des „sozialen Lernens" betrachtet (vgl. BMUKK 2007).

4. „Soziale Qualität" in Einrichtungen der Nachmittagsbetreuung: Forschungsdesign und Dimensionen

Vor dem Hintergrund der sich abzeichnenden Absenkung der Ausstattungsstandards von Nachmittagsbetreuungen bei gleichzeitig sich verstärkender Fokussierung auf das Lernen haben wir uns zum Ziel gesetzt, die „soziale Qualität" von Nachmittagsbetreuungen in den Blick zu nehmen. Im Rahmen einer österreichweiten qualitativen Studie wurden insgesamt 27 Einrichtungen im Hinblick auf Merkmale sozialer Qualität untersucht.

In der Studie wurde eine Triangulation verwirklicht, die auf einer teilnehmenden Beobachtung (zweitägig), ein bis zwei Gruppendiskussionen mit Kindern der

Einrichtung und einem Interview mit einer Pädagogin bzw. einem Pädagogen vor Ort beruht. Die Durchführung der Feldphase erfolgte von März bis Juni 2008. Es wurden Einrichtungen aus den vier Bundesländern Kärnten, Steiermark, Vorarlberg und Wien einbezogen. Diese Bundesländer spiegeln die regional unterschiedlichen Rahmenbedingungen in Österreich wider. Die Einrichtungen setzen sich aus 16 Horten und 11 Nachmittagsbetreuungen zusammen, und sie verteilen sich auf Großstadt (13), Kleinstadt (8) und Dorf (6). Innerhalb der Großstädte wird auf eine Balance der sozialräumlichen Reputation geachtet.

Ausgehend von der Überlegung, dass Nachmittagsbetreuungen Lebensorte von Kindern und Jugendlichen sind, an denen sie vielfältige soziale Erfahrungen machen, soziale Kompetenzen erwerben und unterschiedliche soziale Bedürfnisse realisieren, haben wir eine Liste von 13 Dimensionen erarbeitet, in denen sich nach den Erkenntnissen unserer Analyse soziale Qualität manifestiert. Es handelt sich um folgende Dimensionen:

- Rahmenbedingungen der Einrichtung (Gesetze, Finanzierung, Träger)
- Ziele und Schwerpunkte (erklärte Zielstellungen, besondere pädagogische Schwerpunkte)
- Personal (Betreuungsrelation, Qualifikationen, Beschäftigungsverhältnisse)
- Räume und Ausstattung (Anzahl und Charakter der Räume, Außengelände, vorhandene Materialien und Geräte)
- Zeitstruktur (Öffnungszeiten, flexible/starre Zeitorganisation)
- Soziokulturelle Angebote (Bewegungsmöglichkeiten, Spiele, kreative und musische Angebote, besondere Aktivitäten)
- Subjektives Wohlfühlen (Zufriedenheit der Kinder, Gruppenatmosphäre)
- Interaktionen (Pädagoginnen/Pädagogen – Kinder, Pädagoginnen/Pädagogen untereinander, Peer-Interaktionen, Pädagoginnen/Pädagogen – Eltern)
- Konflikte (Konfliktformen, Umgang mit Konflikten, „Konfliktkultur")
- Stellenwert von Diversität (Multikulturalität, Gender, besondere Beeinträchtigungen, sozioökonomische Benachteiligung)
- Umgang mit besonderen Belastungen (Familienprobleme, schulische Probleme)
- Schulisches Lernen (Organisation der Lernzeit, Status des Lernens, Formen der Lernförderung)
- Partizipation (Wahlmöglichkeiten, Mitbestimmung, Beteiligung an Entscheidungsprozessen).

In diesem Beitrag können aus Gründen des begrenzten Umfangs nicht alle Dimensionen diskutiert werden, weshalb wir im nächsten Abschnitt einige Ergebnisse zu einzelnen ausgewählten Dimensionen vorstellen werden (für eine ausführliche Darstellung vgl. Gspurning u.a. 2010).

5. Ergebnisse zu ausgewählten Dimensionen sozialer Qualität

Im Folgenden wird auf die Dimensionen Raum, Soziokultur, Partizipation und Konflikte eingegangen.

5.1 Räume

Als Terrain bildungswirksamer Aneignungsprozesse (vgl. Böhnisch 1999, 122) greifen Räume in die konzeptive Gestaltung von Nachmittagsbetreuungen und Horten ein. Neben der sozialräumlichen Einbettung sind vor allem die einrichtungseigenen Räume von Bedeutung.

Besonders die Nutzung soziokultureller Angebote wird durch die sozialräumliche Einbettung mitbestimmt. Zu unterscheiden sind zentral gelegene Einrichtungen mit ausreichenden Gelegenheiten für sporadische Ausflüge (z.B. Kino, Museum) oder Erledigungen (z.B. Geschäfte) und peripher gelegene Einrichtungen ohne geeignete Anbindungsmöglichkeiten. Weiters hat der sozioökonomische Hintergrund der Kinder Auswirkungen auf die Nutzung zusätzlich Geld kostender soziokultureller Angebote. Von sozioökonomisch benachteiligten Kindern frequentierte Einrichtungen in bestimmten (Groß-)Stadtgebieten – viele der Kinder haben Migrationshintergrund – verfügen über einen deutlich kleineren Spielraum.

Während für Horte bestimmten Zwecken zugeordnete Innenräume und eine ausreichende Außenfläche gesetzlich vorgeschrieben sind, existieren für schulische Nachmittagsbetreuungen keine gesetzlichen Vorgaben. Dies führt zu erheblichen Unterschieden in Anzahl und Größe der im Rahmen der Studie vorgefundenen Räume. Es kann zwischen drei Raumkonzepten differenziert werden.

5.1.1 Ein Gruppenraum

Das Gros der Einrichtungen arbeitet mit einem einzigen Raum, an den die Kinder als Gruppe den überwiegenden Teil des Nachmittags gebunden sind. Meistens sind Gruppenräume optisch in mehrere Bereiche gegliedert, sodass neben dem Raum für Arbeit und Lernen kleinere Nischen für Freizeitaktivitäten oder Entspannung entstehen. In schulischen Nachmittagsbetreuungen werden Gruppenräume durch Klassenräume gebildet, die in der Regel durch eine ungemütliche Atmosphäre mit zuweilen altmodischem, abgenutztem Mobiliar charakterisiert sind.

5.1.2 Kein eigener Raum

In wenigen Schulen führen knappe räumliche Ressourcen dazu, dass kein eigener Raum für die Nachmittagsbetreuung zur Verfügung steht, sondern z.B. ein Klassenraum des Vormittagsunterrichts mitbenutzt werden muss. Brisant ist die räumliche Situation, wenn am Gang des Schulgebäudes ein spärlich abgetrennter Bereich für

die Nachmittagsbetreuungsgruppe eingerichtet ist. Störender Lärm und fehlende Rückzugsmöglichkeiten für Kinder kennzeichnen diese Situation.

5.1.3 Mehrere Räume

In einem Drittel der Einrichtungen sind mehrere Räume zur gleichzeitigen Nutzung vorhanden, zwischen denen Kinder in beliebigen Formationen wechseln können. Meistens stehen zwei Räume, ein Arbeits- bzw. Lernraum und ein Freizeitraum, zur Verfügung. Eine großzügige räumliche Situation findet sich in Einrichtungen mit mehreren (bis zu sechs) jeweils bestimmten Zwecken zugeordneten Räumen oder in adaptierten Privatwohnungen, die eine besonders wohnliche Atmosphäre ausstrahlen.

5.2 Soziokultur

Soziokulturelle Betätigung als Form der Wirklichkeitsaneignung erfolgt bei Kindern zwischen 6 und 12 Jahren vor allem spielerisch-explorativ (vgl. Fromme 2005, 84). Zur Befriedigung der vielseitigen Interessen bedarf es der Bereitstellung vielfältiger Materialien zum Selbst-Experimentieren und durch Pädagoginnen/Pädagogen inszenierter Aktivitäten, etwa in Form von Ritualen, Ausflügen, Festen oder Projekten. Kooperationen mit einrichtungsexternen Partnern ermöglichen Kindern eine zusätzliche Erweiterung ihres Handlungsraumes (vgl. Krisch/Deinet 2007, 571).

Materialien für Spiel, Kreativität und Bewegung sind durchwegs vielfältig vorhanden. In allen Einrichtungen gibt es Brett-, Karten- und andere Gesellschaftsspiele, Konstruktionsmaterial (z.B. Lego, Holzbausteine), Bastelmaterial (z.B. Farben, diverse Papiersorten), Bewegungsgeräte bzw. -material für draußen und drinnen (z.B. Schaukel, Rutsche, Bälle, Springschnüre) und ausreichend Lesestoff in Form von Sachbüchern und Belletristik. Weiters werden in fast allen Einrichtungen Lernbehelfe in Form von Arbeitsblättern, Lernspielen und Rechenhilfen bereitgestellt. Seltener sind aufwändigere Spielgeräte wie Tischfußball, Dart und Billard. Auch Requisiten für Rollenspiele wie Puppen mit Zubehör oder Verkleidungsutensilien finden sich selten, ebenso wie Musikinstrumente und der Computer als Spiel- und Lernmedium. In Ausnahmefällen werden Natur- und Haushaltsmaterialien (z.B. Zweige, Klopapierrollen, Marmeladegläser) bereitgestellt, aus welchen Kinder vielfältigste Werkstücke selbstständig herstellen können. Schwimmbad, Trampolin, Wigwam oder Pavillon sind mitunter Teil des Freispielgeländes. Sehr selten sind Haustiere wie Meerschweinchen oder Katzen in das Einrichtungsgeschehen integriert. Sie besitzen dann allerdings eine besonders hohe Attraktivität für Kinder.

Gemeinsame Mahlzeiten, in erster Linie das Mittagessen, stellen ein täglich wiederkehrendes Ritual dar, das neben dem Vorbereiten und Einnehmen der Mahlzeit selbst die Möglichkeit informeller, z.T. anregender Gespräche zwischen Peers und zwischen Pädagoginnen und Pädagogen und Kindern bietet. Weitere

wöchentlich oder täglich wiederholte Rituale sind Gesprächskreise, Tischgebete oder Schweigeminuten.

Ausflüge, z.B. ins Kino, Theater oder Museum, bilden eine für Kinder willkommene Abwechslung zum alltäglichen Einrichtungsgeschehen. Die Möglichkeiten für Ausflüge hängen wesentlich von der sozialräumlichen Einbettung der Einrichtung ab (s.o.).

Feste stellen in allen Einrichtungen soziokulturelle Fixpunkte im Jahreskreis dar. Am häufigsten werden christlich-religiöse Feste wie Erntedank, Nikolaus, Weihnachten und Ostern zelebriert. Auch Mutter- und Vatertag, Geburtstage der Kinder und Jahresabschlussfeste werden gefeiert. Wesentlicher Bestandteil der Feste sind neben der Feier selbst diverse Vorbereitungsarbeiten wie Geschenke-Basteln und Dekorieren.

Projekte weisen neben dem kreativen Potenzial zusätzliche inhaltliche Qualität auf. Die in Projekten bearbeiteten Themen haben zum einen präventiven Charakter („Suchtprävention", „Werteprojekt") und entstehen zum anderen aus in der Einrichtung selbst wahrgenommenen Problemen („Manieren statt Blamieren", „Mein Körper").

Soziokultur wird in manchen Einrichtungen in Kooperation mit einrichtungsexternen Partnern, v.a. mit Eltern („Gesunde Jause") oder lokalen Vereinen (Kletterkurs) angeboten. Besonders hervorzuheben sind kooperative Projekte, die gezielt zur soziokulturellen Verständigung über Generationen- oder Kulturgrenzen hinweg ausgerichtet werden. Beispiele dafür sind Kreativnachmittage mit Seniorinnen/Senioren oder Familiennachmittage, bei denen (vorwiegend migrantische) Familien mit Akteuren der Einrichtung kochen, essen, tanzen, feiern und reden.

5.3 Partizipation

Im Anschluss an die UN-Kinderrechtskonvention aus dem Jahr 1989 sind Partizipationsrechte zu einem allgemeinen Anspruch in der Arbeit mit Kindern geworden. Horte und Nachmittagsbetreuungen bieten aus zweierlei Gründen einen geeigneten Rahmen dafür: Zum einen haben sie offene inhaltliche Strukturen und zum anderen verbringen Kinder im Volksschulalter einen Großteil ihrer Freizeit dort. Zudem findet in diesem Kontext soziales Lernen in der Gleichaltrigengruppe statt.

Partizipation lässt sich in vier Abstufungen beschreiben, nämlich Information zu bestimmten Inhalten, Mitgestaltung, Mitbestimmung und Selbstorganisation (vgl. Zinser 2005; Heimgartner 2009). In den von uns untersuchten Einrichtungen war Partizipation nur auf niedrigem Niveau oder gar nicht zu finden. Niedriges Niveau bedeutet Information und Mitgestaltung bzw. freie Gestaltung.

Partizipation auf der Ebene der Information und Mitgestaltung fand in den Einrichtungen sowohl formell als auch informell statt. Formelle Partizipation war jedoch generell wenig zu finden – in vier Einrichtungen fand Partizipation in Form

von Gesprächen mit den Kindern, in Form von ritualisierten Sitz- und Informationskreisen oder als regelmäßig stattfindendes Kinderparlament statt. In einigen Einrichtungen gab es demokratisches Abstimmen. Informelle Mitbestimmung gab es insofern, als dass Kinder im Großteil der Einrichtungen frei über ihre Zeit verfügen und diese selbst gestalten konnten.

Im Rahmen des in einer Einrichtung vorgefundenen Kinderparlaments können Kinder Wünsche für Veränderungen, Projekte und Veranstaltungen äußern. Grundpfeiler sind Wertschätzung und Ernstnehmen der Kinder als ebenbürtige Gesprächspartner. Das Kinderparlament findet regelmäßig einmal im Monat statt, wobei es bei Bedarf jederzeit von Kindern und Pädagoginnen/Pädagogen einberufen werden kann. Angemerkt werden muss, dass das Kinderparlament von den Kindern unterschiedlich bewertet wird: während es manche toll finden, ist es bei anderen nicht so beliebt. In manchen Einrichtungen wurden Kinder in die Gestaltung der Angebote miteinbezogen. So wurde in einer Einrichtung beispielsweise eine Umfrage gestartet, um die Bedürfnisse und Wünsche der Kinder in Erfahrung zu bringen. Die Kinder wurden gebeten, ihre Interessen auf Kärtchen zu schreiben, die dann nach und nach aufgearbeitet wurden.

Dass Kinder in übergreifende Entscheidungen wie beispielsweise Anschaffung von Spielmaterialien miteinbezogen bzw. nach ihren Wünschen gefragt werden, war nur vereinzelt erkennbar. In einer Einrichtung können Kinder in einer „Wunschbox" ihre Wünsche deponieren und so demokratisch mitbestimmen, was mit dem Erlös des traditionellen Adventbasars gekauft wird. Als wesentliches Element von Partizipation gilt das Zutrauen und Vertrauen in die Kinder (*„Wenn man ihnen das Zutrauen gibt, die können das und die machen das. Die brauchen da ganz wenig Unterstützung von uns, hauptsächlich nur, dass wir sie lassen." E 9).*

Neben den skizzierten partizipativen Ansätzen stießen wir auch auf Einrichtungen ohne Partizipationscharakter. Diese sind durch einen völlig durchstrukturierten Ablauf des Nachmittags charakterisiert, der sich durch Vorgaben seitens der Pädagoginnen und Pädagogen oder durch eine dichte Raum- und Zeitsituation ergibt. Welches Ausmaß die Bestimmung seitens der Pädagogen annehmen kann, verdeutlicht folgender Ausschnitt aus einem Beobachtungsprotokoll: *„Im Turnsaal gibt die Pädagogin, entgegen den Wünschen der Kinder, bestimmte Spiele vor und entscheidet auch über die Funktion bestimmter Kinder in den Spielen" (B 3).*

3.4 Konflikte

Konflikte sind Teil des Alltags. Gerade in Horten und Nachmittagsbetreuungen finden sich unzählige Situationen und Reibungspunkte, die zu Konflikten führen (können). Entscheidend für die soziale Qualität von schulbezogener Nachmittagsbetreuung ist weniger die Tatsache, ob Konflikte stattfinden, sondern vielmehr, wie mit auftretenden Spannungen umgegangen wird. Durch einen adäquaten Umgang

mit Konflikten seitens der Pädagoginnen und Pädagogen erhalten die Kinder die Chance zu lernen, welche Möglichkeiten es gibt, diese konstruktiv zu lösen (vgl. Cierpka 2005, 26; Sting/Sturzenhecker 2005, 243).

Die Bandbreite des Umgangs mit Konflikten in den untersuchten Einrichtungen reicht von ausführlichen Gesprächen und der Bearbeitung von Konflikten über Ersticken der kleinsten Konflikte bis hin zu Bestrafungen. Eine Möglichkeit konstruktiver Konfliktlösung ist das Gespräch. Dazu ein Beispiel: Beim Spielen im Garten kam es zu einem Konflikt zwischen sieben Kindern, die begannen sich mit Steinen zu bewerfen. Auf Bitte der Leiterin erzählen die Kinder der Reihe nach ihre subjektiven Wahrnehmungen der vorgefallenen Situation. Die Leiterin achtet besonders darauf, dass die Kinder einander aussprechen lassen und ihre Gefühle in der Situation benennen. Die Leiterin fragt auch nach möglichen Lösungsansätzen und Empathie (z.B. *„Wie hättest du in dieser Situation reagiert?"; „Kannst du verstehen, dass B. so reagiert hat?" B 2*). Es entsteht ein reges Gespräch. Die Kinder formulieren auch offene Fragen und was sie noch brauchen, damit die Situation bereinigt werden kann. Am Ende kommt es zu einer Versöhnung aller Beteiligten und es wird betont, dass Steine werfen nicht in Ordnung und gefährlich ist. Eine solche Konfliktkultur ermöglicht den Kindern sowohl eigenes Verhalten zu reflektieren als auch sich anderen gegenüber empathisch zu zeigen.

Anstelle von Gesprächen gibt es in manchen Einrichtungen auch Sanktionen in Form von Strafen. Diese reichen von räumlichen Trennungen von anderen Kindern bis hin zu Strafaufgaben. Sanktionen können sinnvoll sein, um Kindern zu verdeutlichen, dass bestimmtes Verhalten nicht in Ordnung ist. Allerdings reichen Sanktionen alleine nicht aus, um eine konstruktive Bearbeitung herbeizuführen.

Eine Besonderheit von Konflikten stellt körperliche Aggressivität dar, wobei hier zu hinterfragen ist, ob Gewalt der eigentliche Konflikt ist oder ob diese bereits eine (unangemessene) Form von Konfliktbewältigung darstellt. In jenen Einrichtungen, in denen körperliche Aggressivität präsent ist, reagieren die Pädagoginnen/Pädagogen mit Schreien, Ermahnungen, Resignieren, Drohungen oder Sanktionen.

In vielen Einrichtungen sind Kinder durchaus in der Lage, Konflikte selbst zu bereinigen. Sehen sich Kinder nicht in der Lage, die Konfliktsituation selbst zu bewältigen, beziehen sie die Pädagog/-innen mit ein. In einer einzigen Einrichtung scheinen die Kinder keinen Spielraum zur eigenständigen Konfliktlösung wahrzunehmen, wie folgender Ausschnitt aus dem Beobachtungsprotokoll deutlich macht: *„Bei allen Auseinandersetzungen zwischen Kindern, unabhängig von Alter, Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit, wird sofort nach der Betreuerin gerufen" (B 3).*

6. Diskussion

Die Untersuchung bringt zum Vorschein, dass sich verschiedene Einrichtungstypen entwickelt haben, die unterschiedliche Vorgaben und Bedingungen etwa hin-

sichtlich der Räume, des Personals und der Finanzierung im Hintergrund haben. Die Möglichkeiten der Qualitätssicherung variieren ebenfalls stark (z.B. Ausmaß der Vorbereitungszeit, Weiterbildung, Supervision). Auch in der pädagogischen Ausrichtung differieren die Einrichtungen wesentlich. Zentral ist dabei die Frage, inwieweit sie sich am Wohlbefinden, an einer kreativ-musischen Freizeitgestaltung, an der Förderung sozialer Kompetenzen oder an einem pädagogisch arrangierten schulischen Lernen am Nachmittag orientieren. Personell spielen dabei differierende Qualifikationen und Ausbildungen der Pädagoginnen und Pädagogen eine wichtige Rolle. Horte knüpfen an die Traditionen der Kindergarten- und Sozialpädagogik an. Nachmittagsbetreuungen gehen aus dem Umfeld der Schulpädagogik hervor. Darüber hinaus sind sehr heterogene Qualifikationen und auch Personen ohne pädagogische Ausbildung anzutreffen. Im Betreuungsschlüssel setzen sich die Differenzen fort. Zwischen 6 und 22 Kinder kommen auf eine Betreuerin bzw. einen Betreuer. Durchgehend leisten überwiegend Frauen (92 %) die Arbeit in den Einrichtungen. Obwohl Interesse an der Mitarbeit von Männern artikuliert wird, fehlen derzeit Ansätze zur Änderung des Status quo (wie z.B. Konzepte von Ausbildungsinstitutionen).

Die Differenzen zwischen den Einrichtungen führen dazu, dass der Nachmittag der Kinder sehr unterschiedlich verläuft. Einige Einrichtungen fallen durch eigene attraktive Outdoor-Bereiche auf, andere werden durch nahe gelegene Spielplätze, Parks, Geschäfte und Kulturangebote aufgewertet. Bei einigen Einrichtungen ist allerdings ein Rückzug auf einen verfügbaren Gruppenraum zu sehen.

In der Regel werden in den untersuchten Einrichtungen viele spielerische und kreative Ideen in die Gestaltung des Nachmittagslebens eingebracht. Besonders attraktiv bewerten die Kinder es, wenn sie dadurch an Bewegungsmöglichkeit gewinnen und wenn sie Spielräume für freie und selbstbestimmte Aktivitäten erhalten. Vielfach werden auch anspruchsvollere kulturelle Aktivitäten durchgeführt (z.B. Theater, Musizieren, Tanz); die Kooperation mit externen Vereinen oder Partnern findet allerdings kaum statt. Bedenklich erscheint, dass in einigen Einrichtungen die Kinder kaum ihren Gestaltungsideen nachgehen können. In solchen Einrichtungen findet eine permanente Vorgabe der Aktivitäten statt, die bis zur Bestimmung von Rollen innerhalb dieser Aktivitäten reicht.

Formen der Mitgestaltung in den Einrichtungen beziehen sich zumeist auf die Verwendung der Zeit, in der selbstgewählt Aktivitäten ergriffen werden können. Häufig sind zeitliche Blöcke vorgegeben, die einen bestimmten Handlungsspielraum nahelegen. Nur in Einzelfällen haben sich Verfahren etabliert, in denen reflektierend und konzeptionell Einfluss auf das Geschehen genommen werden kann (z.B. auf Programm, Ausflüge, Anschaffungen). Das Ziel, Kindern und Jugendlichen demokratisches Mitgestalten zu vermitteln (vgl. Verein Wiener Jugendzentren 2008), ist daher nicht durchgängig eingelöst. Wichtig erscheint, dass sich ausreichend Gelegenheiten bieten, bei denen die Kinder Interessen, Inhalte

und Angelegenheiten untereinander verhandeln können. Es zeigt sich, dass bei entsprechenden Freiräumen ein Großteil der Konflikte unter den Kindern und Jugendlichen von ihnen selbst geklärt wird. Die Etablierung einer konstruktiven Konfliktkultur, z.B. bei der Lösung komplizierterer Auseinandersetzungen, trägt wesentlich zur Förderung der Konfliktlösungskompetenz der Kinder bei. Pädagoginnen und Pädagogen unterscheiden sich allerdings im Umgang mit Konflikten, der entweder kommunikativ oder repressiv, auf die Ressourcen der Kinder setzend oder stark intervenierend und direktiv ausfällt.

Insgesamt wird ein Ensemble an zu berücksichtigenden Einzeldimensionen sichtbar (vgl. Gspurning u.a. 2010). Die Betreuung von Kindern am Nachmittag wird dadurch zu einer herausfordernden und anspruchsvollen Tätigkeit, an deren Umsetzung neben den Pädagogen und den Charakteristika der Einrichtungen auch die dahinterliegenden Strukturen beteiligt sind (z.B. Ausbildung der Lehrer/-innen, Sozial- und Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen, Kollektivverträge, Bundes- und Landesgesetze). Neben in der bestehenden Praxis auffindbaren eindeutigen Qualitätsmerkmalen ist die Realisierung von sozialer Qualität in der Nachmittagsbetreuung letztlich auch an Entscheidungen über die zukünftige pädagogische Ausrichtung des Nachmittags gebunden: an die Fragen nach der Balance zwischen schulischem Lernen und Identitätsbildung (vgl. Coelen 2008), nach den Möglichkeiten soziokultureller Aktivierung und demokratischer Mitwirkung und nach der Orientierung am Wohlbefinden, der Diversität und den Eigeninteressen der Kinder. Dabei scheint es wichtig, die Institutionen der Nachmittagsbetreuung nicht als isolierte Inseln zusehen, sondern sie in ihren Relationen zu Schule, Elternhaus und Gemeinwesen zu stärken.

Anmerkungen

1 Die gesamten Ergebnisse der empirischen Studie sind im LIT-Verlag als Buch erschienen: Gspurning, Waltraud/Heimgartner, Arno/Leitner, Sylvia/Sting, Stephan 2010: Soziale Qualität von Nachmittagsbetreuungen und Horten. Wien/Berlin.

2 Vom BMUKK werden Nachmittagsbetreuungen als „schulische Tagesbetreuungen" bezeichnet.

Literatur

Böhnisch, Lothar 1999: Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim/München

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) 2007: Empfehlungen für gelungene schulische Tagesbetreuung. Wien

Cierpka, Manfred 2005: Faustlos – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. Freiburg i. Br.

Coelen, Thomas 2008: Kommunale Jugendbildung. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 732-740

Drogand-Strud, Michael/Rauw, Regina 2005: Geschlechtsbezogene Pädagogik in der Offenen Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 167-179

Fromme, Johannes 2005: Jungen und Mädchen bis 12 Jahre. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 77-89

Gspurning, Waltraud/Heimgartner, Arno/Leitner, Sylvia/Sting, Stephan 2010: Soziale Qualität von Nachmittagsbetreuungen und Horten. Wien/Berlin

Heimgartner, Arno 2009: Komponenten einer prospektiven Entwicklung in der Sozialen Arbeit. Wien/Berlin

Krisch, Richard/Deinet, Ulrich 2007: Die Analyse von Lebenswelten und Sozialräumen als gemeinsames Projekt von Jugendarbeit und Schule. In: Knapp, Gerald//Lauermann, Karin (Hrsg.): Schule und Soziale Arbeit. Zur Reform der öffentlichen Erziehung und Bildung in Österreich. Klagenfurt/Ljubljana/Wien, S. 570-593

Radler, Iris 2005: Wer redet von Geschlecht? Dimensionen geschlechtssensibler Kleinkindpädagogik und Skizzierung praktischer Umsetzung. In: Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze/Dobesberger, Bernd/Fraundorfer, Andrea (Hrsg.): Handbuch Methoden der Kinder- und Jugendarbeit. Wien, S. 468-476

Sting, Stephan/Sturzenhecker, Benedikt 2005: Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 230-247

Verein Wiener Jugendzentren 2008: Partizipation – zur Theorie und Praxis politischer Bildung in der Jugendarbeit. Wien

Zinser, Claudia 2005: Partizipation erproben und Lebenswelten gestalten. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 157-166