

Bachelorarbeit
zur Erlangung des Grades
Bachelor of Arts

Gemeinsam resilient?!

**Potentiale der Zusammenarbeit pädagogisch betreuter Spielplätze und
Ganztagschulen für die Entwicklung von Resilienz**

vorgelegt von:

Nikolai Bringmann

Am 04.03.2021

Erstprüfer*In: Prof. Dr. Jörg Meier

Zweitprüfer*In: Prof. Dr. Frederik Poppe

Kurzfassung

Gegenstand der hier vorgestellten Arbeit ist die Analyse von Potentialen der Zusammenarbeit pädagogisch betreuter Spielplätze und Ganztagschulen in Bezug auf die Entwicklung von Resilienz bei Kindern im Alter von 6 bis 14 Jahren. Als Grundlagen werden wissenschaftliche Erkenntnisse der Resilienzforschung, Entwicklungspsychologie, zur Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule, sowie ganzheitliche Bildungskonzepte genutzt. Konzepte und Ansatzpunkte beider Einrichtungstypen werden dargestellt und verglichen, um Argumente und Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Kooperation herauszustellen. Als Beispiel für die praktische Umsetzung wird das Thema 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' angewandt. Ziel der Arbeit ist es, dass betreffende Einrichtungen die gesammelten Argumente und Gelingensbedingungen für die Gestaltung einer individuellen Kooperation praktisch nutzen können.

Schlagwörter: Resilienz, Salutogenese, Entwicklungspsychologie, Persönlichkeitsentwicklung, Lerntheorie, Lernen, ganzheitliche Bildung, Grundschule, Hort, Ganztagschule, pädagogisch betreute Spielplätze, Bauspielplatz, BdJA, Bildung für nachhaltige Entwicklung

Abstract

An analysis of resilience promoting potentials from cooperation between pedagogically supervised playgrounds and all-day schools, for children aged 6 to 14 years, is being presented.

The analysis is based on theoretical influences like resilience research, developmental psychology, literature about youth work and school concepts like holistic education. Concepts of the institutions are compared and evaluated to deduce conditions to cooperate successfully. 'Education for Sustainable Development' is used as an example for practical implementation. The objective of this thesis is to bring collected arguments and conditions for success to practical use in new collaboration projects.

Keywords: resilience, salutogenesis, developmental psychology, learning theory, holistic education, primary school, all-day school, pedagogically supervised playgrounds, adventure playgrounds, BdJA, education for sustainable development

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Resilienzentwicklung bei Kindern im Grundschulalter.....	3
2.1 Resilienz und Salutogenese.....	3
2.2 Resilienzfaktoren.....	5
2.3 Zielgruppe 6 bis 14 Jahre.....	6
2.2.1 Lebensrealitäten von Kindern und Jugendlichen.....	7
2.2.2 Lebensort Schule.....	8
3. „Lernen fürs Leben“.....	9
3.1 Lernräume schaffen.....	9
3.1.1 Bildungsformen.....	10
3.1.1.1 Offene Kinder- und Jugendarbeit.....	11
3.1.1.2 Wandel schulischer Bildung.....	12
3.1.2 Zukunftsfähiges Lernen?!.....	13
3.1.3 Methodenvielfalt.....	15
3.2 Kooperation Jugendarbeit und Schule.....	15
4. Konzept und Inhalte der Einrichtungen.....	17
4.1 Konzept pädagogisch betreuter Spielplatz.....	17
4.1.1 Angebotsstruktur.....	18
4.1.2 Resilienzfaktoren auf pädagogisch betreuten Spielplätzen.....	19
4.1.3 Statistik BdJA.....	23
4.2 Konzept Ganztagschule.....	24
4.2.1 Ganztagschule und Hort.....	26
4.2.2 Angebotsstruktur.....	27
5. Bildung für nachhaltige Entwicklung.....	28
5.1 Nationaler Aktionsplan.....	29
5.2 Gesellschaftlicher und sozialer Wert.....	30
6. Zusammenführung der Ergebnisse.....	32
6.1 Argumente für Kooperation.....	33
6.2 Gelingensbedingungen.....	34
7. Fazit.....	35
8. Quellenverzeichnis.....	37
Abkürzungsverzeichnis.....	44

Anhang.....45
Anhangsverzeichnis.....45

1. Einleitung

Verschiedene gesellschaftliche Veränderungen wie z.B. der demographische Wandel, Veränderung familialer Strukturen (z.B. steigende Erwerbstätigkeit von Frauen), aber auch ein verändertes Medienkonsumverhalten von Kindern (vgl. Burow/ Pauli 2006, S.16f) in Verbindung mit bildungsdidaktischen Überlegungen (Stichwort 'PISA-Schock') und der Erwartung an Schule, nun „auch soziale Probleme lösen zu müssen“ (Deinet 2013, S.172), haben zu einer bundesweiten Entwicklung von Ganztagsschulangeboten geführt (vgl. ebd.). Beschleunigt wird diese Entwicklung auch durch den ab 2025 geplanten Rechtsanspruch auf Ganztagsschulbetreuung, wobei davon ausgegangen wird, dass drei Viertel aller Familien diesen wahrnehmen werden (vgl. FAZ 2019). Muss Ganztagschule den veränderten Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen und den damit gestiegenen Anforderungen allein gegenüberstehen? Keineswegs!

Ein Konzept, welches die Resilienz von Kindern optimal fördern kann, ist das der sog. Bauspielplätze, eine bestimmte Form der pädagogisch betreuten Spielplätze. Zu dieser Erkenntnis konnte der Autor bereits der ersten Arbeit zu diesem Thema (Bringmann 2020) kommen. Resilienz beschreibt die Widerstandsfähigkeit eines Menschen gegenüber negativen und krankmachenden Lebensumständen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.10). Sie befähigt Menschen, trotz belastender Lebensumstände, eine gesunde Persönlichkeit zu entwickeln (vgl. ebd.). Es gelang Faktoren herauszuarbeiten, welche besonders für die Entwicklung der Resilienz bei Kindern relevant sind, und die auch in dieser Arbeit einfließen werden. Der Titel der vorliegenden Arbeit („Gemeinsam resilient?!“) bezieht sich auf die Frage, ob Kooperation von Ganztagschulen und pädagogisch betreuten Spielplätzen grundsätzlich Resilienz fördern kann, ob und in welchem Umfang dies bereits geschieht und wie eine solche Zusammenarbeit zukünftig gestaltet werden könnte. Resilienz wird dabei als Ausgangspunkt und Rahmen der Überlegungen genutzt, da angenommen wird, dass sie auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse als ein wichtiges Ziel von pädagogischen Handlungs- und Bildungsprozessen definiert werden sollte.

Pädagogisch betreute Spielplätze sind ein Einrichtungskonzept der offenen Kinder- und Jugendarbeit, welches seinen Focus auf praktische Tätigkeiten im Spannungsfeld der Beziehung zwischen Mensch und Umwelt legt (vgl. bdja.org (1)). Als außerschulisches Lernangebot, sieht es sich als wichtige Ergänzung zur schulischen Bildung und als Teil einer vielfältigen Bildungslandschaft (vgl. ebd.). Die Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule geht von einem erweiterten Bildungsbegriff aus, bei dem verschiedene Akteure gleichberechtigt und kooperativ zusammenarbeiten (vgl. Deinet 2013, S.184). Eine solche Zusammenarbeit kann sowohl Bildungsschwachstellen des Systems Schule ausgleichen als auch wesentlich „zur gesellschaftlichen Teilhabe [...] und zu mehr Chancengerechtigkeit beitragen“ (Deutscher Verein 2009, S.1) (vgl. ebd.).

Nicht zuletzt kann so die Resilienz von Kindern- und Jugendlichen gestärkt werden (vgl. Bringmann 2020, S. 32f).

Es stellt sich die Frage ob Schule, insbesondere Ganztagschule, die gleichen Angebote wie pädagogisch betreute Spielplätze bieten kann bzw. muss? Reguläre Schulkonzepte sind meist sehr mit der Erfüllung des Lehrplans befasst und es mangelt an Bewegungs- (vgl. Unicef 2013), Natur- (vgl. bdja.org (1)) und Partizipationsangeboten (vgl. Burow/ Pauli 2006, S.40), was teilweise strukturell bedingt ist (vgl. Deinet 2013, S.188f). These dieser Arbeit ist, dass eine Kooperation beider Einrichtungstypen, insbesondere in Städten, wo Freiraum rar ist, zu einer 'Win-Win-Situation' für beide Seiten, vor allem aber für deren Zielgruppe, werden kann.

Ein aktuelles Thema, welches für Schule als auch für pädagogisch betreute Spielplätze relevant ist, nennt sich Bildung für nachhaltige Entwicklung (Im Folgenden abgekürzt durch: BNE) (vgl. BmBF 2017,S.7f). BNE vereint Lösungsansätze und Grundlagenwissen für aktuelle gesellschaftliche Problematiken wie z.B. Klimawandel, Umweltschutz, soziale Ungleichheit, usw. (vgl. ebd.). Federführend hierbei sind u.a. Umweltverbände, Universitäten und gesellschaftliche Initiativen. Inhaltlich liegt der Schwerpunkt darauf, Menschen ein Grundverständnis für gesellschaftliche, biologische und kulturelle Zusammenhänge und Hintergründe, im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsbegriffs zu vermitteln (vgl. BmBF 2019). Ein solches Verständnis soll Menschen befähigen eine zukunftsfähige Gesellschaft partizipativ mitgestalten zu können. (Vgl. BmBF 2017, 7ff) Aufgrund des Umfangs der vorliegenden Arbeit soll dies der einzige Themenbereich sein, den ich exemplarisch als Kooperationsfeld vorstellen werde.

Ziel der Arbeit ist es, Argumente und Gelingensbedingungen für eine Kooperation von Ganztagschule und pädagogisch betreuten Spielplätzen zu sammeln und zusammenzufassen. Die Arbeit gliedert sich wie folgt: Im anschließenden, zweiten, Kapitel wird auf die Entwicklung von Resilienz und Besonderheiten der Zielgruppe von 6 bis 14 Jahren aus entwicklungspsychologischer Sicht eingegangen. Im dritten Kapitel wird zunächst allgemein auf Formen und Bedingungen schulischer und außerschulischer Bildungsprozesse eingegangen. Anschließend werden, im vierten Kapitel, nacheinander die Konzepte pädagogisch betreuter Spielplatz und Ganztagschule vorgestellt und aktuelle Erkenntnisse und Problematiken näher erläutert. Das fünfte Kapitel befasst sich mit Bildung für nachhaltige Entwicklung, deren Ist-Stand, Zukunftsperspektiven sowie gesellschaftlichen und sozialen Wert. Im sechsten Kapitel werden die Ergebnisse zusammengeführt und Argumente sowie Gelingensbedingungen für entsprechende Kooperationen formuliert. Zuletzt wird im siebten Kapitel mit einem Fazit abgeschlossen.

2. Resilienzentwicklung bei Kindern im Grundschulalter

Wenn man*frau Resilienz und deren Entwicklung betrachtet, sollten auch Faktoren der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung berücksichtigt werden. Aus diesem Grund konnten bereits in einer hinführenden ersten Arbeit mit dem Titel: „Bauen fürs Leben. Die Bedeutung von Bauspielplätzen für die Entwicklung der Resilienz bei Kindern im Grundschulalter.“ (Bringmann 2020) entwicklungspsychologische Faktoren und deren Bedeutung für die Entstehung von Resilienz bei Kindern von 6 bis 14 Jahren ausführlich dargestellt werden. Für die Betrachtung des Themas ist es wichtig, Altersspezifische und individuelle Besonderheiten zu berücksichtigen (vgl. Schwarte 2002, S.27). Daher sollen in der vorliegenden Arbeit zentrale Erkenntnisse der ersten Arbeit in kürzerer Form zusammengefasst und teilweise durch themenspezifische Informationen ergänzt werden. Für genauere Ausführungen wird jedoch die Lektüre der ersten Arbeit empfohlen (Bringmann 2020, Kap. 2ff).

2.1 Resilienz und Salutogenese

Der Begriff Resilienz bezieht sich auf einen stetigen Prozess der Entwicklung von Eigenschaften eines Menschen, an dessen Ziel die erfolgreiche Bewältigung negativer Lebensfaktoren steht (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.10). Diese negativen Einflüsse nennt man*frau Risikofaktoren (vgl. ebd., S.21f). Die Möglichkeiten zur Bewältigung von Risikofaktoren, über die ein Mensch verfügt, können sich über seine*ihre gesamte Lebensspanne verändern und sind abhängig von sog. Schutzfaktoren (vgl. ebd., S.28f). Grob gegliedert teilen sich Risiko- und Schutzfaktoren auf in: individuelle Eigenschaften eines Menschen (Persönlichkeitsmerkmale), mikrosoziale Faktoren (direkte Umwelt, insb. Familie) und makrosoziale Faktoren (weiteres soziales Umfeld) (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.29).

Laut dem der Resilienz zugrunde liegenden salutogenetischen Modell ist ein Mensch nie ganz gesund oder krank, sondern befindet sich auf einem Kontinuum zwischen beiden Extremen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.20). Salutogenese nach Aaron Antonovsky stellt eine Art gegensätzliches Modell zu Pathogenese (bekannt z.B. aus der Medizin) dar, indem sie die Frage stellt, was einen Menschen gesund hält, im Gegensatz zur Pathogenese, die fragt, wie sich Krankheitssymptome lindern lassen (vgl. Krause/ Lorenz 2009, S.31f). Der Mensch wird im salutogenetischen Konzept ganzheitlich, als „bio-psycho-soziale Einheit“ (ebd., S.31) gesehen. Antonovsky spricht bei Belastungsfaktoren von 'Stressoren' und bei Schutzfaktoren von 'Ressourcen' (vgl. ebd., S.26ff). Wenn ein Mensch sich vollkommen im Stande fühlt mit den Umständen des Lebens auf positive Weise umgehen zu können, wird dieser Zustand nach Antonovsky als 'kohärent' bezeichnet. „Der Kohärenzsinn besteht aus drei Komponenten: der Verstehbarkeit (comprehensibility), der Handhabbarkeit (manageability) und der Bedeutsamkeit oder Sinnhaf-

tigkeit (meaningfulness).“ (Bringmann 2020, S. 12) (vgl. Zentrum für Salutogenese 2018). Ein kohärenter Mensch ist also in der Lage, die Zusammenhänge in der Welt, in der er*sie lebt zu verstehen, hat das Gefühl diese mit seinem*ihrem Handeln beeinflussen zu können und sieht gleichzeitig einen übergeordneten Sinn in seinen*ihren Taten (vgl. ebd.). Alle drei Faktoren lassen sich in detaillierterer Form bei den Resilienzfaktoren wiederfinden. Sowohl Schutzfaktoren (Ressourcen) als auch Risikofaktoren (Stressoren) lassen sich in weitere Unterkategorien wie 1) körperliche, 2) personale, 3) materielle, 4) soziale Bindungen und Teilhabe sowie 5) gesellschaftlich-kulturelle Faktoren aufgliedern. (Vgl. Krause/ Lorenz 2009, S.43)

Besonders Selbstwert- und Zugehörigkeitsgefühl einer Person werden als wichtige Faktoren hervorgehoben (vgl. ebd., S.49). Für heranwachsende Kinder und Jugendliche spielt die Entwicklung von Resilienz eine besondere Rolle, da sie in bestimmten Entwicklungsphasen eine erhöhte Anfälligkeit, auch bezeichnet als 'Vulnerabilität', für bestimmte Risikofaktoren aufweisen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.25). Hierzu zählen v.a. Phasen des Übergangs, der sog. „Transition“ (ebd.), wie z.B. der Übergang von Kindertagesstätte zur Schule oder die körperlichen und psychischen Veränderungen der frühen Adoleszenz (vgl. ebd.) (siehe: 2.3ff). Manche Kinder sind von mehreren Risikofaktoren gleichzeitig betroffen, was eine besonders erhöhte Gefährdung ihrer Gesundheit darstellt. Zudem sind Dauer und Kontinuität von Stressoren für die Bewertung von Resilienz relevant. Besonders Risikofaktoren aus dem Familiären Umfeld spielen für Kinder eine große Rolle, während später auch geschlechtsspezifische Faktoren und soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen relevant sein können. (Vgl. ebd., S.26f)

Für eine Bewertung der Resilienz eines Kindes ist immer dessen individueller Umgang mit der spezifischen Zusammenstellung von Risiko- und Schutzfaktoren zu betrachten (vgl. ebd., S.33). Resilienz stellt jedoch nie eine konstante Persönlichkeitseigenschaft von Menschen dar, sondern verändert sich kontinuierlich mit veränderten Lebensaufgaben und Umständen (vgl. ebd.). Auf Grundlage des Grundgesetzes mit dem „Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit“ (Art 2 Abs. 1 GG) sowie auf „körperliche Unversehrtheit“ (Art. 2 Abs. 1 GG) wird die Förderung von Resilienz zu einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe. Dies gilt insb. für pädagogische Professionen und Bildungseinrichtungen. So sollen jungen Menschen „zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen“ (§ 13 Abs. 1 SGB VIII) besondere Förderungen zuteil werden. Im § 14 des SGB VIII heißt es zudem, dass junge Menschen vor gefährdenden Einflüssen geschützt werden sollen und dazu befähigt „Kritikfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie Verantwortung gegenüber ihren Mitmenschen“ (§ 14 Abs.2 Satz 1 SGB VIII) zu erlernen (vgl. ebd.). Im Sinne der Salutogenese „spielen die Handlungsfelder („Settings“) [sic!] wie Familie, Schule und Wohnumfeld eine besonders wichtige Rolle“ (Schemel/ Müller 2010; S.9). Aus diesem Grund ist eine Betrachtung

der Angebote von Schule und pädagogisch betreuten Spielplätzen im Sinne der Resilienzförderung sehr wichtig. Im folgenden Teil werden Faktoren vorgestellt, sog. Resilienzfaktoren, welche einen besonderen Einfluss auf die Entwicklung von Resilienz haben. (siehe: Bringmann 2020, S.14ff)

2.2 Resilienzfaktoren

Resilienzfaktoren sind über die gesamte Lebensspanne in ihrer Ausprägung variierende Persönlichkeits-“Eigenschaften, die das Kind in der Interaktion mit der Umwelt sowie durch die erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben [...] erwirbt“ (Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.41). Wenn ein Mensch über Resilienzfaktoren verfügt, können Krisen und negative Einflüsse erfolgreich abgewehrt werden, bzw. kann trotz dieser Risikofaktoren ein gesundes, kohärentes Leben geführt werden (vgl. ebd.). Da diese Persönlichkeitseigenschaften in besonderem Maße von außen gefördert werden können, sollten pädagogische Professionen zu ihrer Förderung wichtige Impulse setzen (vgl. Vogt 2018). Freiheit und soziale Beziehungen sind für die Entwicklung der Resilienzfaktoren grundlegende Voraussetzungen. Freiheit bezieht sich auf die Möglichkeit, sich unter bestimmten Rahmenbedingungen frei auszuprobieren und neue Erfahrungen machen zu können. Hierbei steht Selbsttätigkeit sowie die Möglichkeit aus Fehlern zu lernen im Vordergrund. Beziehung bietet den dafür benötigten Schutzraum, in dem Fehler und Misserfolge erlaubt sind und ggf. abgefangen werden können. (Vgl. ebd.)

Stabile soziale Beziehungen sind eine der wichtigsten Widerstandsressourcen gegen Krankheit und zählen daher als besonders wichtiger Faktor für Resilienz (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.29). Für Kinder ist insbesondere die Beziehung zu den eigenen Eltern von großer Bedeutung. In der Interaktion mit den Eltern bildet ein Kind Persönlichkeitsmerkmale aus, indem es Verhaltensweisen adaptiert und Unterstützung bekommt um Neues auszuprobieren. Gleichzeitig dienen die Eltern dabei „als verlässliche Basis“ (Bowlby 2018, S.8) und Schutzraum. Das gelingt allerdings nur, wenn es Eltern schaffen, ihr Kind vollständig zu akzeptieren wie es ist (vgl. ebd. S.9f). Aber auch sonstige soziale Beziehungen, z.B. zu Freunden und anderen Bezugspersonen (z.B. Lehrer oder andere Pädagogen), sind für die Entwicklung von Resilienz relevant (vgl. Collatz/ Gudat 2019, S.76). (Vgl. Bringmann 2020, S.9f)

Eine fundamentale Orientierung, besonders für Jugendliche, bietet die Entwicklung von eigenen Lebenszielen und eines individuellen Lebenssinns. Das Verfügen über einen solchen persönlichen 'Zielpunkt' scheint einen „großen Einfluss auf Wohlbefinden und seelische Gesundheit“ (Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.57) zu haben (vgl. Bringmann 2020, S.18). Auch hier ist es wichtig, dass Kinder-und Jugendliche sich vielseitig ausprobieren können um eigene Interessen und Werte herauszuarbeiten. Dieses Ausprobieren verschiedener sinnstiftender Tätigkeiten

ist eine der herausragendsten Potentiale pädagogisch betreuter Spielplätze (vgl. ebd., S.25ff). Diese Erkenntnisse über den Wert von Beziehung und Freiheit in Bezug auf die Entwicklung von Resilienz sollten in der Arbeit, also auch in der Kooperation, von Schule und pädagogisch betreuten Spielplätzen Beachtung finden. Die sechs Resilienzfaktoren sind: Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Selbststeuerung, soziale Kompetenz, adaptive Bewältigungsstrategien und Problemlöseverhalten. In Punkt 4.1.2 werden die einzelnen Resilienzfaktoren mit den jeweiligen Angeboten pädagogisch betreuter Spielplätze (bzw. Bauspielplätze) als Ergebnis der ersten Arbeit (Bringmann 2020) detailliert vorgestellt.

2.3 Zielgruppe 6 bis 14 Jahre

Die Altersspanne der 6 bis 10 jährigen Kinder zeichnet sich nach Eriksons Phasenmodell durch einen großen Tatendrang und den Wunsch Neues zu probieren aus (vgl. Schwarte 2002, S.219). Diese Eigenschaften teilen sie gern mit anderen Menschen (Gleichaltrigen und anderen Bezugspersonen). Der Eintritt in die Schule stellt für diese Altersgruppe einen wichtigen Orientierungspunkt dar. So entwickelt sich bei einer gesunden Sozialisation (lebenslanger Prozess der Anpassung an äußere Umstände (vgl. Schwarte, S. 216)) der sog. „Werksinn“ (ebd., nach Erikson). Dieser zeichnet sich durch einen gesteigerten Willen, Neues zu schaffen und zu erlernen aus. Es finden körperliche aber auch sozial-emotionale Veränderungen statt, die sich im Erproben von Konflikten und der Suche nach eigenen Identitätsbausteinen widerspiegeln. Es entstehen erste Freundschaften zu anderen Kindern. Durch das Erproben verschiedener Konfliktsituationen, z.B. in Gemeinschaften von Gleichaltrigen, können wichtige Eigenschaften wie „ein Gefühl für Gemeinschaftssinn und Chancengleichheit“ (Schwarte 2002, S.219) erlernt werden. (Vgl. ebd.) Selbstaussagen über die eigene Person aber auch von außen durch andere Menschen können nun Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Kinder und damit ihr Selbstwertgefühl haben (vgl. Mietzel 2002, S. 293ff). Stabile, soziale Beziehungen zu engen Bezugspersonen sind in dieser Altersspanne von besonderer Wichtigkeit (vgl. Groeben 2010, S.9ff). Daher können negative Erfahrungen der Kinder in diesem Bereich zu besonders schwerwiegenden Entwicklungsschwierigkeiten führen (vgl. Mietzel 2002, S. 293ff). Besonderer Wert kommt darüber hinaus Bewegungsangeboten (Sport und Spiel) sowie handwerklich-praktischen Tätigkeiten zu, welche „die Welt ‚begreifbar‘ machen können“ (Bringmann 2020, S.8) (vgl. Ökologische Spiel(t)räume 1997, S.31). Diese sind im (Schul-)Alltag meist unterrepräsentiert, was langfristig zu Erkrankungen oder Entwicklungsstörungen führen kann (vgl. Groeben 2010, S.180ff).

Die Altersgruppe der 10 bis 14- jährigen Kinder befindet sich im Übergang von Kindheit zur Adoleszenz. Auf Grund der oftmals fehlenden Angebotsstruktur für Kinder dieser Altersgruppe werden diese auch als sog. „Lückekinder“ (Schipp 2016) bezeichnet. (Vgl. ebd.)

Der Übergang von der Kindheit zur frühen Adoleszenz (10 bis 13 Jahre) „...ist geprägt von biologischen, psychologischen und sozialen Veränderungen...“ (Lohaus 2018, S.2) (vgl. ebd., S.2f). Erikson beschreibt, dass in dieser Entwicklungsphase, die „Kindheitsidentifikation einer neuen Form der Identifikation untergeordnet“ (Schwarte 2002, S.220) wird. Die Entwicklung einer eigenständigen Identität stellt, nach Erikson, das Ende der Adoleszenzphase dar (vgl. ebd.). Kinder dieser Altersgruppe suchen nach freien Entfaltungsmöglichkeiten in Form von Freiräumen im Wohnumfeld und freien Formen „spielerischer Selbsterfahrung“ (Ökologische Spiel(t)räume 1997, S.72). Diese Formen der Identitätsentwicklung und Erfahrungsmöglichkeiten werden allerdings zunehmend erschwert, da die dafür notwendigen Freiräume (Grünflächen, Brachen, etc.), insbesondere in Großstädten, immer mehr schwinden (vgl. ebd.).

2.2.1 Lebensrealitäten von Kindern und Jugendlichen

Kinder und Jugendliche in Deutschland verbringen durchschnittlich 38,5 Stunden pro Woche (fast eine Vollzeit-Arbeitswoche für Erwachsene) in der Schule oder mit Schule betreffenden Aufgaben (vgl. Unicef 2013). In der Schule finden überwiegend sitzende Tätigkeiten statt (vgl. DVGS 2017). Entgegengesetzt dazu werden mindestens 60 (vgl. In Form (1)), besser 90 Minuten Bewegung für Kinder im Grundschulalter und bis 18 Jahre empfohlen (vgl. BZgA 2017, S.23f). Sitzende Tätigkeiten sollten nach Möglichkeit „auf ein Minimum reduziert werden“ (ebd.). (siehe: Anhang 3 „Bewegungsdreieck“) In der Realität wird die körperliche Bewegungsdauer von Grundschulkindern auf gerade einmal 53 Minuten pro Tag geschätzt (vgl. Alles über Kinder 2021). Bei Stadtkindern scheint sich dieses Problem sogar noch zu verschärfen (vgl. ebd.). Es drohen Haltungsschäden, Übergewicht und Erkrankungen (z.B. Diabetes), die zu einem ernstzunehmenden gesundheitlichen Risiko werden können (vgl. BZgA 2017, S.24). Die im Lehrplan erhaltenen ca. zwei Wochenstunden Schulsport reichen nicht aus um die Defizite zu kompensieren. Auch die Teilnahme an Vereinssportarten kann diesen Mangel nur teilweise kompensieren (vgl. Alles über Kinder 2020). Die Situation ist sogar so gravierend, dass die WHO bereits einen Bewegungsmangel bei Kindern und Jugendlichen als weltweiten Notstand ausgerufen hat (vgl. Deutschlandfunk 2019). Im Gegensatz dazu steht die Erkenntnis: "Wenn sich Kinder bewegen, lernen sie besser" (Kramer 2019).

Neben der Schule verbringen Kinder ca. 18 Wochenstunden, also nur etwa die Hälfte der Zeit, die sie der Schule widmen, mit ihren wichtigsten Bezugspersonen, ihrer Familie (vgl. Unicef 2013). 15 Stunden pro Woche werden fürs Faulenzen und Entspannen genutzt und 14 Stunden, also ca. zwei Stunden pro Tag, für Computerspiele und Fernsehen (vgl. ebd.). Dabei liegen die offiziellen Empfehlungen der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA) für die Nutzung von Bildschirmmedien für Grundschulkindern bei maximal 60 Minuten pro Tag (vgl.

BzgA 2017, S. 24). Nur 8 Stunden werden letztlich für Hobbys (z.B. Sport, Musik, Haustiere) aufgewendet (vgl. Unicef 2013). Die Zeit, die Kinder vor Bildschirmen, und damit meist in sitzender Haltung verbringen, hat stark zugenommen (Techniker Krankenkasse 2020). Dieses Verhalten hat oft negative Folgen für die Kinder und deren Familien (vgl. ebd.). Insbesondere die Nutzung von Internetmedien, wie Laptop und Smartphone, ist sehr stark angestiegen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2019, S.77f). Auch Erwachsene verbringen zu viel Zeit in sitzender Position vor dem Bildschirm (vgl. Behrens 2015). Besonders Relevant ist in dieser Beziehung, dass erwachsene Familienmitglieder wesentlich als Rollenvorbild für Kinder dienen (vgl. ebd.). Einer der stärksten Faktoren für Resilienz ist eine wertschätzende, reflektierte Beziehung zu einer oder mehreren als Vorbild agierenden erwachsenen Bezugsperson(en) (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.32). Aus den genannten Gründen sollten sowohl Schule als auch das familiäre und soziale Umfeld der Kinder und Jugendlichen dringend größeren Wert auf die Integration von Bewegungsangeboten und geeigneten Rollenvorbildern legen.

2.2.2 Lebensort Schule

Das Schulsystem, welches zukünftige Generationen auf ein gesundes Leben vorbereiten soll, scheint vor Schwierigkeiten zu stehen. So hat beispielsweise „Fast jeder zweite Schüler [43 Prozent]...“ (dak.de 2017) mit schulischem Stress zu kämpfen. Dies hat oft negative Verhaltensweisen zur Folge (z.B. ungesunde Ernährung, Schlafmangel bis hin zu Drogenkonsum), die sich u.U. langfristig negativ auf die Gesundheit von heranwachsenden Menschen auswirken können (vgl. ebd.). Aber auch negative soziale Verhaltensweisen wie z.B. Mobbing unter den Schüler*innen (Genderform siehe: Abkürzungsverzeichnis) existieren an deutschen Schulen in erschreckendem Maße (vgl. Zeichen gegen Mobbing e.V. 2020). Die Frage, die sich stellt, ist, wie schafft die Gesellschaft es, Kindern und Jugendlichen ein gesundes Lernumfeld zu ermöglichen, in dem sie resiliente Verhaltensweisen und Fähigkeiten ausbilden und erlernen können?

Zu nennen sind auch positive Aspekte von Schule. So schätzen Kinder an Schule besonders, dass sie sich mit Freunden und ihrer Peer Group treffen können (vgl. Unterberg 2019). Erst danach folgt die Freude am Unterricht, die mit steigendem Alter jedoch stetig nachlässt (vgl. ebd.). Schule ist neben Familie einer der wichtigsten Aufenthaltsorte und zeitaufwändigsten Betätigungen für Kinder von 6 bis 14 Jahren (vgl. Unicef 2013). Darüber hinaus ist sie die wichtigste Instanz zur Vermittlung von Bildungsinhalten und dadurch, neben dem Elternhaus, maßgeblich für späteren beruflichen Erfolg von Kindern verantwortlich (vgl. Destatis 2018). Darum sollte Schule ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag verantwortungsvoll wahrnehmen und ganzheitlich die Gesundheit ihr Klientel fördern. Die Entwicklung von Ganztagschule scheint ein Schritt in die richtige Richtung um auf kindliche Bedürfnisse besser eingehen zu können. Allerdings müssen

hierfür alte Methoden überdacht werden und ggf. ein kultureller Wandel des Systems Schule erfolgen. Eine wichtige Unterstützung kann hierbei die Kooperation von offener Jugendarbeit und Schule darstellen. (Vgl. Deinet 2013, S.186ff)

3. „Lernen fürs Leben“

Um sich dem Thema Kooperation von Schule und pädagogisch betreuten Spielplätzen zu nähern, sollen hier zunächst beide Bildungskonzepte in einem größeren, gesellschaftlichen Rahmen eingeordnet werden. Hierzu wird zunächst auf den Bildungsbegriff in seinen verschiedenen Formen eingegangen. Anschließend werden Voraussetzungen und Methoden für gutes Lernen dargestellt. Der Schwerpunkt soll hierbei auf institutionellen Gestaltungsmöglichkeiten liegen. Anschließend wird allgemein auf Kooperation von Jugendarbeit und Schule eingegangen.

3.1 Lernräume schaffen

„Der Mensch ist ein auf Resonanz und Kooperation angelegtes Wesen. Was uns zu Handlungen motiviert, ist der Wunsch, von unseren Mitmenschen Anerkennung und Wertschätzung, Akzeptanz und Zuneigung zu erhalten.“ (Krause/ Lorenz 2009, S.80)

Wie müssen 'Lernräume' und Bildungskonzepte angelegt sein, um Kinder in ihrer Entwicklung optimal zu fördern? Als Antwort auf die regelmäßig stattfindende Pisa Studie (ab 2000 alle drei Jahre) kam es in Deutschland zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema Bildung und deren Bedingungen. Als Antwort darauf wurde u.a. der Ausbau von Ganztagschulen flächendeckend vorangetrieben. Aber auch der Ausbau sog. 'Bildungslandschaften', d.h. Netzwerke, in denen auch außerschulische Akteure einbezogen werden sollten, um möglichst „ressourcenschonend“ (Gumz/ Hübner 2019, S.6) und durch stärkere Vernetzung agieren zu können, war eine Folge dessen. Der zugrunde liegende „weite Bildungsbegriff“ (ebd., S.7), wie er im 12. Kinder- und Jugendbericht definiert wurde, beschreibt, dass Bildung mehr ist als eine: „...einseitige Instrumentalisierung und Ausrichtung des Bildungsgeschehens auf die Erfordernisse der eigenen späteren Existenzsicherung, auf Beruf und Arbeitswelt...“ (ebd.) aber auch mehr als die bloße Vermittlung von Wissen und basalen Kulturtechniken (vgl. ebd., S.6f). Vielmehr soll Bildung der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung dienen und dadurch zu Selbstbestimmung, Eigentätigkeit und über formales Wissen hinausgehende Handlungskompetenzen ermöglichen (Vgl. Gumz/ Hübner 2019, S.6f). Dabei sollen auch außerschulische Bildungseinrichtungen und -formen mit einbezogen werden (vgl. ebd.). Daraus sollen sog. „Bildungslandschaften“ (ebd., S.11) entstehen, die eine langfristige Zusammenarbeit verschiedener Bildungsformen und Träger ermöglichen sollen (vgl. ebd., S.11f). Kooperation bedeutet in diesem Zusammenhang, dass zwei oder mehr Institutionen oder Einzelpersonen, zum Zweck der Zusammenarbeit auf ein gemeinsa-

mes Ziel hin „zusammenwirken“ (ebd., S. 9). Im besten Fall entstehen so Synergieeffekte, wodurch die Wirkung der einzelnen Akteure durch eine weitere, gemeinsame Ebene ergänzt wird. Bildungsk Kooperationen finden meist zwischen Trägern verschiedener Bildungsformen statt (vgl. ebd., S.9ff). Dies wird im folgenden Punkt überblicksartig vorgestellt.

3.1.1 Bildungsformen

Bildungsmodalitäten lassen sich in Formelle bzw. Informelle Bildungsprozesse (Methodenwahl) und Formale bzw. non-formale Settings (Lernorte und Rahmenbedingungen) einordnen (siehe: Anhang 1) (vgl. BmFSFJ 2005, S.97). Allgemein wird zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung unterschieden (vgl. Humanrights.ch) (siehe: Anhang 2).

„**Formale Bildung** [sic!] bezieht sich auf das staatliche Bildungssystem von der Grundschule bis zur Universität.“ (Humanrights.ch)

Im deutschen wird der Begriff der formalen Bildung oftmals als Synonym für schulische, staatlich geregelte, Bildung verwendet (vgl. ebd.). Damit ist in erster Linie „das Schulsystem der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland“ (BmFSFJ 2020, S.180), primärer und sekundärer Bildungsbereich, gemeint, welches im Wesentlichen auf die Erlangung von Bildungsabschlüssen abzielt (vgl. ebd.). Klassischer frontaler Schulunterricht ist ein formeller Bildungsprozess und findet in einem formalen Setting statt (siehe: Anhang 1) (vgl. BmFSFJ 2005, S.97). Ganztagsangebote befinden sich quasi auf der Schwelle von formaler zu non-formaler Bildung (siehe: Anhang 2). Meist findet der Vormittagsunterricht klassisch im Rahmen der formalen Bildung statt, wohingegen Nachmittagsangebote und Hort eher der non-formalen Bildung zuzuordnen sind (vgl. BmFSFJ 2020, S.181).

Non-formale Bildung verweist auf 'außerschulische' Bildungsangebote welche, je nach Konzept verschiedene Kompetenzen von jungen Menschen fördern können (vgl. Humanrights.ch). Hierzu zählen organisierte Einrichtungs- und Angebotstypen wie verschiedene Formen der Jugendarbeit z.B. die offene Kinder- und Jugendarbeit (vgl. ebd.). Dabei wird meist nach bestimmten Prinzipien gearbeitet wie z.B.: Freiwilligkeit, Partizipation, Offenheit, niedrigschwelliger Zugang, und Bedürfnisorientierung der Klientel (vgl. Humanrights.ch). Diese Punkte sind ebenfalls in den Leitlinien des Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze (Abgekürzt als BdJA) zu finden (vgl. BdJA 2015, S.15f). Pädagogisch betreute Spielplätze sind der non-formalen Bildung zuzuordnen. Eine dritte Bildungsform ist die sog. informelle Bildung. Diese Bildungsform findet abseits jeder Bildungseinrichtung statt und bezieht sich auf Lernprozesse, die Menschen ein Leben lang, informell, durch verschiedene Erfahrungen erlangen. Durch diese Erfahrungen bildet sich die menschliche Persönlichkeit und Identität heraus. Beispiele für solche Erfahrungsräume sind die Familie, der öffentliche Raum, Massenmedien und das freie Spiel (siehe: Bringmann 2020,

S.25). Alle drei Bildungsformen ergänzen sich gegenseitig und können bei einem glücklichen Zusammenspiel individuelle Lernerfahrungen verstärken. (Vgl. Humanrights.ch)

3.1.1.1 Offene Kinder- und Jugendarbeit

In dieser Arbeit soll insb. die offene Kinder- und Jugendarbeit (kurz: OKJA), eine Form der non-formalen Bildung, als Raum für Aneignungs- und Bildungsprozesse betrachtet werden. Der offenen Kinder- und Jugendarbeit kommt im fortwährenden Bildungsdiskurs eine Sonderstellung zu. Anders als bei 'durcharrangierten' Schulangeboten finden Kinder hier einen wenig vordefinierten Raum vor, den sie selbstständig interpretieren und sich aneignen können (vgl. Deinet 2013, S.98). Durch ein auf Freiwilligkeit basierendes offenes Grundprinzip wird OKJA zu einem „Teil des öffentlichen Raumes“ (ebd.). Bei bestimmten Angeboten können aber durchaus feste Gruppen entstehen, z.B. bei Kooperation mit Schule (siehe 3.2). Kinder finden hier sowohl „zwanglose Aufenthalts- und Spielmöglichkeiten“ (Deinet 2013, S.98) als auch spezielle Funktionsräume (z.B. Werkstätten oder Kunsträume), welche entweder selbstständig erkundet oder bei Projekten und Angeboten durch pädagogische Anleitung betreut werden (vgl. ebd.). In der Offenen Arbeit dient sozusagen die Mehrfachnutzung von Räumen und deren Interpretation durch die Klientel als pädagogisches Mittel (vgl. ebd., S.100). „Räume entstehen durch die Interaktion von Menschen und können für diese sehr unterschiedlich gestaltet sein.“ (ebd.). Im Vergleich zu Schule arbeitet OKJA mit wesentlich weniger „Raumbestimmtheiten“ (ebd., S.102), was als wichtiges Element individuell motivierter Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen gesehen werden kann (vgl. ebd.). Eine Kooperation zwischen Schule und offener Kinder- und Jugendarbeit kann aufgrund dessen zu einer gegenseitigen Bereicherung führen (NB). Dieser freiheitlich-bedürfnisorientierte Gesichtspunkt schlägt sich schon in der gesetzlichen Grundlage der OKJA, dem §11 SGB VIII, nieder, indem es heißt: Angebote „[...]sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden“ (§11 SGB VIII Abs.1). Darüber hinaus sollen junge Menschen zu „Selbstbestimmung [...] gesellschaftlicher Mitverantwortung [...] und zu sozialem Engagement“ (ebd.) befähigt werden.

OKJA zeichnet sich durch die Arbeit nach bestimmten Prinzipien (z.B. Freiwilligkeit, Partizipation, etc.) aus, welche an den Bedürfnissen, der Lebenswelt und dem Sozialraum der sie nutzenden Klientel orientiert sind (vgl. BmFSFJ 2020, S.59). Daher hat jede Einrichtung immer auch den Auftrag individuell angepasste Ziele festzulegen (vgl. ebd., S.59f). Abhängig von der Ausgestaltung der jeweiligen Bildungslandschaft ist es, ob OKJA „als eigenständiger Bildungsraum Anerkennung findet“ (Deinet 2013, S.206) oder lediglich als „Dienstleister von Schule“ (ebd.) gesehen wird (vgl. ebd.). Pädagogisch betreute Spielplätze bzw. Bauspielplätze zählen als Ein-

richtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit (vgl. BdJA 2015, S.2). Ihre speziellen Eigenschaften werden ab Punkt 4.1 genauer vorgestellt.

3.1.1.2 Wandel schulischer Bildung

„Schule wird zunehmend zu dem zentralen Lebensort für Kinder und Jugendliche.“

(Deinet 2013, S.66)

Mit dieser Erkenntnis ist weniger der Bezug auf den Unterricht als solchen gemeint, „sondern vielmehr [...] die Qualität von Schule als Treffpunkt sowie als Aneignungs- und Bildungsort, an dem auch jugendkulturelle Ausdrucksformen ihren Platz finden“ (ebd.) Auch Freizeitaktivitäten spielen durch die zunehmende Ganztags schulbetreuung eine immer größere Rolle in Schule. Letztlich ist Schule der Ort, an dem alle Kinder- und Jugendlichen anzutreffen sind und wo sie Kontakt zu Gleichaltrigen (der sog. Peer-Group) herstellen können (vgl. ebd.). So wird Schule neben Familie zu einem der wichtigsten Settings für Kinder- und Jugendliche und dadurch auch zu einem relevanten Faktor für die Entwicklung von Resilienz (siehe: 2.1).

Auch die Schulen haben diese Entwicklungen registriert und versuchen diese Erkenntnisse in der Gestaltung von Ganztagschule mit einzubeziehen (vgl. ebd.). So entsteht auch ein größeres Interesse an den Lebenswelten der Kinder (ebd.), welche durch offene Kinder- und Jugendarbeit stetig bestimmt und durch Angebote versehen werden sollen (siehe: 3.1.1.1). In diesem Spannungsfeld lässt sich ein guter Nährboden für Kooperationen von Schule mit Einrichtungen und Trägern aus dem non-formalen Bildungsbereich, wie z.B. pädagogisch betreuten Spielplätzen, erkennen (NB). Rechtlich basiert das sog. ‚Schulgesetz‘ in Deutschland im Wesentlichen auf der föderalen Aufteilung von Bund, als staatliche Aufsichtsinstanz, und der individuellen Ausgestaltung der 16 einzelnen Bundesländer (vgl. Wrase 2013). So steht „Das gesamte Schulwesen [...] unter der Aufsicht des Staates“ (Art.7 Abs.1 GG). In der realen Umsetzung liegt der wesentliche Gestaltungsspielraum (sog. Kulturhoheit) allerdings beim jeweiligen Bundesland (vgl. Wrase 2013). Das soll individuelle Reformen und Regelungen erleichtern. Die Aufteilung hat aber nicht nur positive Aspekte, da so z.B. Gelder vom Bund an die Länder nur unter Schwierigkeiten ausbezahlt werden können oder teilweise gravierende Unterschiede in der konkreten Umsetzung der Bildungsinhalte bestehen (vgl. ebd.). Selbst grundlegende Elemente wie die Ausgestaltung der Schulpflicht (z.B. Schuleintrittsalter) variieren dadurch stark (vgl. BpB). Aus diesem Grund sollten bei jeder Art von Kooperation auch die konkreten rechtlichen Rahmenbedingungen des jeweiligen Bundeslandes in Bezug auf Schulbildung mit berücksichtigt werden. Neben den Rechten des Staates liegen auch wesentliche Rechte und Pflichten bei den Schüler*innen selbst (z.B. „freie Entfaltung [der] Persönlichkeit“ Art.2 Abs.1 GG) und natürlich bei den Eltern bzw. erzie-

hungsberechtigten Personen (z.B. „Pflege und Erziehung der Kinder“ Art. 6 Abs. 2 GG). (Vgl. Wrase 2013)

3.1.2 Zukunftsfähiges Lernen?!

Bereits in den vorhergehenden Punkten konnten Problematiken und Themen heutiger Schulbildung und deren Schüler*innen aufgewiesen werden. In diesem Punkt soll zusammengefasst werden, welche Themen für die Gestaltung einer zukunftsfähigen Bildung relevant sein können. Da sich dieses Themenfeld sehr weit ausdifferenzieren ließe, wird vorwiegend auf Punkte eingegangen, die für das Themenfeld dieser Arbeit bedeutsam sind.

Von der kindlichen Perspektive betrachtet scheinen manche Dinge, die die traditionelle Erziehung gemeinhin außer Acht gelassen hat, von großer Bedeutung zu sein (vgl. Hüther/ Renz-Polster 2013, S.14ff). Bei der Betrachtung der von Hüther/ Renz-Polster (2013) beschriebenen Entwicklungs- und Lernbedingungen ist zunächst eine Kohärenz zu den Resilienzfaktoren festzustellen (siehe: 2.2 und 4.1.2). So werden z.B. Beziehung zu engen und authentischen Bezugspersonen (vgl. ebd., S. 14f), Selbstwirksamkeitserfahrungen und soziale Kompetenz bzw. Selbstregulation („Selbstorganisation“ (ebd., S.18)) als wichtige Eigenschaften definiert, die ein Kind lernen sollte (vgl. ebd., S.16ff). Als besonders wichtiger Erfahrungsraum wird die freie und selbstständige Auseinandersetzung mit der Natur und ihren spezifischen Eigenschaften beschrieben (vgl. ebd., S.39ff). Hierbei scheint der wesentliche Wert in großem Maße im freien, eigenständigen Spiel (siehe: Bringmann 2020, S.25), aber auch den vielfältigen Sinn- und Erfahrungsräumen an sich zu liegen (vgl. Hüther/ Renz-Polster 2013, S.40f; 47ff). Hierbei werden u.a. Sprachkompetenzen und Kreativität, aber auch wesentlich die Selbst- und Fremdwahrnehmung (Resilienzfaktor) oder auch Problemlösungsfähigkeit gefördert (vgl. ebd., S.49f). Ein wichtiges Momentum ist hier die vielseitige und ausreichende Bewegung, welche verschiedene positive Effekte für die Entwicklung von Kindern hat (vgl. In Form (2)). Aktuelle Studien zeigen, dass mehr körperlicher Aktivität von Kindern mit besseren schulischen Leistungen verbunden ist (vgl. Lohaus 2018, S.67). „Möglicherweise wirkt sich eine erhöhte körperliche Betätigung positiv auf die allgemeine kognitive Entwicklung im Jugendalter aus.“ (ebd.). So können durch Bewegung vielfältige Lernerfahrungen gemacht werden und die gesundheitliche Gesamtkonstitution (und damit Resilienz) von Kindern gesteigert werden (vgl. In Form (2)). Darüber hinaus verwenden Hüther/ Renz-Polster (2013) verschiedene Attribute, die sich im Einzelnen den verschiedenen Resilienz-faktoren zuordnen lassen. Hierzu zählt z.B. die sog. „Langsamkeit“ (ebd., S.90ff), also genügend Zeit und Freiraum für die Entwicklung von Kindern zu gewährleisten, aber auch Begriffe wie „Mitgefühl“ (ebd., S.107), „Vertrauen“ (ebd., S.189) und „Achtsamkeit“ (ebd., S.223). Über individuelle Fähigkeiten hinaus, scheint zudem die Vermittlung gesellschaftlicher Werte und demo-

kratischer Mitbestimmung für zukunftsfähige Schulkonzepte von großer Bedeutung zu sein (vgl. Von der Groeben 2010, S.80ff). Hierfür dienen insbesondere praktische Formen der Partizipation und Mitbestimmung der Zielgruppe als veritable Werkzeuge (vgl. Ebd., S.64ff).

Aus gesellschaftlicher Sicht kann die zentrale Funktion von Schule in der Vermittlung von Wissen gesehen werden. Aber auch für die Aneignung dieses Wissens sind soziale und personelle Kompetenzen (sog. Schlüsselkompetenzen) notwendig. Wichtig ist es daher, dass Schule außerschulisch erworbenen Kompetenzen eine größere Bedeutung beimisst und diese fundamentaler fördert. Hierfür könnte Schule z.B. eigene Veränderungen wie die Mehrfachnutzung von Räumen über die Unterrichtszeit hinaus aber auch die Kooperationen mit außerschulischen Trägern forcieren. Die Jugendarbeit gilt als „besonders interessanter Partner für informelle Bildungsprozesse“ (Vgl. Deinet, S.186). Daher ist es Aufgabe aller Beteiligten eine geeignete Grundlage für Kooperation zu entwickeln. Dies fängt beispielsweise schon bei der Zusammenarbeit der betreffenden Ämter an, wenn z.B. Planungsräume der Jugendarbeit und Schulbezirke unterschiedlich angelegt sind und aus diesem Grund eine Zusammenarbeit erschwert wird. Insgesamt wird die sog. „Sozialraumorientierung“ (Deinet 2013, S.187) und die damit verbundene „Öffnung von Schule“ (ebd.) als eine große Chance gesehen, dass Schule differenzierte Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen besser thematisiert und entsprechende Kompetenzen vermittelt (vgl. ebd., S.188). An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass durchaus positive Beispiele von Schule existieren, die nur leider nicht flächendeckend angewendet werden (vgl. Hüther/ Renz-Polster 2013, S.216f). „Der Ort Schule bestimmt [...] durch seine architektonischen und strukturellen Gegebenheiten, in welchem Umfang informelle Bildungsprozesse und Aneignungsprozesse möglich sind“ (Deinet 2013, S.189). Ein wesentlicher Wert einer „konzeptionell aufeinander bezogene[n] und verlässlich miteinander verknüpfte[n] Bildungsinfrastruktur“ (Deutscher Verein 2009, S.1) liegt darin, dass die „...zur gesellschaftlichen Teilhabe der Bürger/innen eines Gemeinwesens und zu mehr Chancengerechtigkeit beitragen [kann]“ (ebd.). (Vgl. Deinet, S.186f) Nicht zuletzt sollte Schule daher auch stetig Selbstreflexion und Evaluation betreiben um sich die eigenen Angebote und Maßnahmen zu vergegenwärtigen und zu begründen (vgl. Von der Groeben 2010, S.118ff). Diese gesammelten, hier nur schemenhaft dargestellten Erkenntnisse zeigen, dass Kinder für ihre Entwicklung teilweise andere Fähigkeiten und Voraussetzungen benötigen als sie aktuell in vielen Schulkonzepten enthalten sind. Zudem kann die Auseinandersetzung um, mit und in der Natur ein wesentliches Element für diverse Lernprozesse darstellen. Auch die Erkenntnisse zur Resilienzentwicklung von Kindern sollten bei der Entwicklung von Schule eine wesentliche theoretische Grundlage darstellen.

3.1.3 Methodenvielfalt

Digital oder analog: auf welche Art und Weise lernen Kinder am besten? Sowohl in Schule als auch in der offenen Kinder- und Jugendarbeit kommt eine Vielzahl unterschiedlicher Methoden zum Einsatz (vgl. Deinet 2013, S.98).

„... virtuelle Räume spielen für Jugendliche heute eine besondere Rolle und sind teilweise als Bestandteile des öffentlichen Raums zu interpretieren.“ (Deinet 2013, S.202)

Jugendliche nutzen virtuelle Räume heutzutage als wichtigen Kommunikationsraum. Diese Eigenschaft sollte von formellen und informellen Bildungsträgern erkannt und so als ein möglicher Raum für Bildung interpretiert werden. (Vgl. Deinet 2013, S.203) Renz-Polster/ Hüther sprechen gar von einer „Zauberkraft der Medien“ (ebd. 2013, S.115). Hierbei wird beschrieben wie Kinder Lernerfahrungen durch neue Medien machen, die sehr wohl bereichernd sein können und in besonderer Weise das Belohnungszentrum ansprechen (vgl. ebd.). Nach dieser Einschätzung ist die Nutzung von digitalen Medien nicht generell als gut oder schlecht zu bewerten, sondern es kommt auf die spezifische Nutzung und das Erlernen konstruktiver Verhaltensweisen im Umgang mit ihnen an (vgl. ebd., S.123ff). Beispielsweise spielt die Nutzung von sozialen Netzwerken und Online- Communities für Kinder- und Jugendliche eine wichtige Rolle und kann daher als „aktivierende und partizipative Methode“ (Deinet 2013, S.96) in der Arbeit mit ihnen wirkungsvoll eingesetzt werden (vgl. ebd.) Trotzdem bieten soziale Medien neben Chancen auch eine Vielzahl von Gefahren, weshalb Jugendliche auf einen Umgang mit ihnen vorbereitet werden sollten (vgl. Lohaus 2018, S.219). Ein Beispiel für haptischen Methodeneinsatz liefert der sog. „Settingansatz“ (Deinet 2013, S.204). Dieser beschreibt die Einbeziehung verschiedener gesellschaftlicher Räume in Bildungsprozesse (vgl. ebd.). So können z.B. Teile des öffentlichen Raums neu erkundet und in Lernprozesse eingebunden werden. Als Ziel einer solchen Methode kann u.a. das Erlernen praktischer Fähigkeiten (z.B. gärtnern, nähen, bauen, Tierpflege, ...), ein Grundverständnis von Natur und Umwelteinflüssen oder das Kennenlernen handwerklicher Berufe stehen (vgl. ebd.). Insgesamt scheint eine breite Methodenvielfalt, welche an Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder angepasst ist, sie aber auch zu neuen Erfahrungen herausfordert, die reichhaltigste Variante zu sein, um Lerninhalte zu vermitteln und einen „Aneignungsraum“ (ebd., S.101) zu gestalten.

3.2 Kooperation Jugendarbeit und Schule

Der sog. „offene Bereich“ (ebd., S.98) erhält durch den aktuellen Bildungsdiskurs und damit einhergehende Veränderungen der Schullandschaft eine völlig neue Bedeutsamkeit gegenüber schulischer Bildung (vgl. ebd.). Insbesondere durch die Eigenschaft, dass dieser Bereich wenig vordefiniert und von Kindern und Jugendlichen „als Raum eigensinnig interpretiert werden“ (ebd.)

kann, hebt dieses Konzept sich von arrangierten Schulangeboten wesentlich ab. Dadurch wird dieser Bereich als Kooperationspartner für Schulen interessant (vgl. ebd.). Außerdem kann der formale Schulunterricht z.B. durch die Nutzung der verschiedenen Funktionsräume profitieren (vgl. ebd., S.99). Insbesondere 'praktisch' veranlagte Angebote wie handwerkliche oder künstlerische Tätigkeiten scheinen hier besonders prädestiniert zu sein (vgl. ebd., S.101ff). Aber auch die vielseitige Nutzung der Räume und eine mögliche Erweiterung durch eigene Arrangements kann für formale Bildungsangebote auch darüber hinaus von Nutzen sein (vgl. ebd.).

Für die Thematik dieser Arbeit ist besonders der Einfluss der sich verändernden Schullandschaft durch den geplanten Ausbau der Ganztags schulbetreuung bis 2025 relevant (vgl. FAZ 2019). „Der Ausbau der Ganztags schulen und der ganztägigen Betreuung hat gravierende Auswirkungen für die offene Kinder- und Jugendarbeit.“ (Deinet 2013, S.18). Durch die umfangliche Betreuung im Schulkontext besteht daher die begründete Angst von Seiten der OKJA, ihre Klientel zu verlieren, da deren frei verfügbare Zeit dadurch wesentlich verringert wird (vgl. ebd.). Aber es entstehen auch neue Möglichkeiten, denn auch die Schulen sind „auf der Suche nach verlässlichen Kooperationspartnern“ (ebd.), da sie durch die alleinige Gestaltung der Ganztagsbetreuung an natürliche Grenzen stoßen (vgl. ebd.). OKJA bietet dafür „...ein breites Spektrum informeller und nicht-formeller [sic!] Bildungsangebote und bildet damit eine wichtige Säule innerhalb der kommunalen Bildungslandschaften.“ (ebd., S.22) Wesentlicher Bestandteil jeder Kooperation muss es sein, auszuloten, inwieweit OKJA sich auch konzeptionell (durch Grundprinzipien wie z.B. Freiwilligkeit, Partizipation, etc.) in Schule einbringen kann bzw. sich an die starrereren Rahmenbedingungen von Schule anpassen 'muss' (vgl. Deinet 2013, S.18). Grundlegend lässt sich unterscheiden zwischen „Schulstandortbezogene[n] Kooperationsformen“ (ebd., S.180), also projektbezogene, pädagogische Arbeit am Standort Schule (z.B. soziales Lernen im Rahmen des Unterrichts), oder „Sozialräumlich orientierte[n] Kooperationsformen“ (ebd.). Mit Zweitem ist eine Kooperation außerhalb des Schulgebäudes gemeint, wobei Kompetenzen wie räumliche und materielle Ausstattung, Erfahrungen und Ausbildung des Personals (z.B. Erlebnispädagogik) oder einfach ein anderes Lernumfeld genutzt werden können (vgl. ebd., S.180f). Eine wesentliche Gefahr besteht darin, dass Jugendarbeit in der Kooperation mit Ganztags schule nur als Dienstleister wahrgenommen wird und dadurch ihr Potential als außerschulischer Lernort nicht entfalten kann. Für „eine eigenständige und gleichberechtigte Kooperationsgestaltung“ (ebd., S.184) bräuchte es eine hinreichende Öffnung der Ganztags schule gegenüber informellen Bildungsprozessen. Dies erfordert einen grundlegend erweiterten Bildungsbegriff, was sich in dem Ausspruch: „Bildung ist mehr als Schule“ (ebd.) niederschlägt (vgl. ebd., S.184f). Ein entscheidender Faktor der informellen Bildung, ist das Verständnis von „Bildung als Aneignung von Welt“ (ebd., S.185) und damit ihre sozialräumliche Dimension. „Die Entwicklung sozialer Kom-

petenz im Umgang mit fremden Bezugspersonen in neuen Situationen, die Erweiterung des Handlungsraums und damit des Verhaltensrepertoires fördern dabei den Erwerb von Kompetenzen wie Sprachkenntnisse etc.“ (ebd.). (Vgl. ebd., S.184ff)

Damit sind auch wesentliche Attribute von Resilienz genannt, was darauf schließen lässt, dass eine Kooperation zwischen Jugendarbeit und Ganztagschule Potentiale zur Förderung von Resilienz bei Kindern entfalten kann. Dieser These soll weiterhin nachgegangen werden, indem ich im folgenden Teil die Konzepte pädagogisch betreuter Spielplätze und Ganztagschule, näher betrachtet werden.

4. Konzept und Inhalte der Einrichtungen

In diesem Kapitel werden die Konzepte 'Pädagogisch betreuter Spielplatz bzw. Bauspielplatz' und 'Ganztagschule' genauer vorgestellt. Da das Konzept des Bauspielplatzes bereits in Bringmann 2020 (S.23ff) ausführlich vorgestellt wurde, soll hier nur ein Überblick über das Konzept gegeben werden. Ein wesentlicher Unterschied ist, dass in dieser Arbeit alle pädagogisch betreuten Spielplätze, also neben Bauspielplätzen auch Jugendfarmen und Kinderbauernhöfe, in die Betrachtungen eingeschlossen sind. Dies hat die Bewandnis, dass für eine Kooperation mit Ganztagschule diese Einrichtungen gleichermaßen relevant sind.

4.1 Konzept pädagogisch betreuter Spielplatz

Pädagogisch betreute Spielplätze sind eine besondere Form der offenen Kinder- und Jugendarbeit. In den 1930er Jahren zunächst in Dänemark als Idee entstanden, verbreitete sich das Konzept in Europa und gelangte in den 1970er Jahren nach Deutschland (vgl. BdJA 2010, S.6). Je nach Schwerpunkt der Einrichtung gestaltet sich auch deren Bezeichnung. So kann grundlegend zwischen Jugendfarm bzw. Kinderbauernhof und Aktiv- bzw. Bauspielplatz unterschieden werden. Jugendfarmen befassen sich inhaltlich zu einem großen Teil mit Tierpflege oder Tiergestützten pädagogischen oder therapeutischen Angeboten (vgl. ebd., S.8). Bauspielplätze befassen sich inhaltlich eher mit dem kreativen Gestalten und praktischen Bauen und Werkeln (vgl. ebd., S.10f). Allerdings besteht eine derart klare Trennung lediglich in der Theorie, da in der Praxis beide Einrichtungstypen auch überschneidende Angebote anbieten bzw. dies auch je nach spezifischer Einrichtung variieren kann (vgl. BdJA 2015, S. 37). Aus diesem Grund werden in dieser Arbeit pädagogische Spielplätze allgemein untersucht. Die Grundprinzipien der Einrichtungen gleichen sich zudem meist (vgl. ebd., S.15f). Der BdJA (Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e.V.) ist ein deutschlandweiter „Dach- und Fachverband für die offene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ (bdja.org (2)) und als solcher insbesondere für die Unterstützung pädagogisch betreuter Spielplätze zuständig (vgl. BdJA 2010, S.6). Diese verstehen sich als Akteure in der

Bildungslandschaft, als außerschulische, non-formale bzw. informelle Lernorte und Ergänzung zur Schule (vgl. bdja.org (1)). In Kooperation mit formellen Bildungsträgern leisten sie einen wichtigen Beitrag zu einer ganzheitlichen Bildungslandschaft (vgl. ebd.). Pädagogisch betreute Spielplätze verfügen über eine erhebliche Vielzahl von Erfahrungsmöglichkeiten und Gestaltungsbereichen, welche einen zentralen Aspekt des Konzepts darstellen (vgl. BdJA 2010, S.7). Die Hauptzielgruppe von pädagogisch betreuten Spielplätzen sind Kinder von ca. 6 bis 14 Jahren (Grundschulalter bis zur beginnenden Adoleszenz) und deren Angehörigen (vgl. BdJA 2015, S.17). In dieser Funktion sehen sie sich auch als Teil der Gemeinwesenarbeit (vgl. BdJA 2010, S.18). Pädagogisch betreute Spielplätze arbeiten nach verschiedenen Prinzipien, die in ihrem Kern auf Niedrigschwelligkeit und umfangreiche sinnliche Förderung durch praktische Tätigkeiten ausgerichtet sind (vgl. ebd., S.7). Aus dieser Sicht stellen diese Einrichtungen eine Ergänzung, gewissermaßen einen Gegenpol, zur schulischen Bildung dar, die allgemein eher auf die Vermittlung von Wissen ausgelegt ist und dabei wenig Spielraum zur Verfügung stellt (vgl. ebd., S.20). Aus diesem Grund sind beide Einrichtungstypen prädestiniert für eine Zusammenarbeit und gegenseitige Ergänzung. Grundprinzipien pädagogisch betreuter Spielplätze sollen Kinder in ihrer Entwicklung unterstützen und zu „Selbstbestimmung [...] gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen“ (§11 SGB VIII). Daher wird vor allem ein Ausgleich von Benachteiligungen und ein gemeinsames Miteinander gefördert. So werden verschiedene praktische Angebote genutzt, um u.a. Inklusion, interkulturelle Verständigung, Eigeninitiative, Gemeinschaft und Vielfalt zu fördern (vgl. BdJA 2010, S.15ff). (siehe: Bringmann 2020, S.25f)

4.1.1 Angebotsstruktur

Die Angebote pädagogisch betreuter Spielplätze sind vielfältig und praxisbezogen. Insbesondere der Umgang mit Natur und Umwelt stellt einen wichtigen Ausgangspunkt dar (vgl. BdJA 2010, S.9). Hier sind sowohl der Umgang mit den Elementen (Feuer, Wasser, Luft) aber auch Wissen und Erfahrungen mit der Tier- und Pflanzenwelt von Bedeutung. Daher reichen Angebote von der Gartenarbeit über die Tierpflege bis hin zu Natur- und Artenschutz (vgl. ebd., S.8f). Aus diesem Ansatzpunkt setzen sich pädagogisch betreute Spielplätze für Themen der Nachhaltigkeit und des Umweltschutzes ein (siehe: 4.3). In dieser Aufgabe sehen sie sich als Initiatoren von Lernerfahrungen und naturnahen Erlebnisräumen. Insbesondere in Städten sind diese Erfahrungsmöglichkeiten von großem Wert. Durch den mittlerweile fortschreitenden Klimawandel wird „Nachhaltigkeit als pädagogische [und gesellschaftliche] Querschnittsaufgabe“ (ebd., S.24) verstanden. (Vgl. ebd.)

„Bewegung und Entfaltung der Sinne“ (ebd., S.22) ist ein allgegenwärtiges Element. Verschiedenste Sport- und Spielangebote sowie Sinneserfahrungen führen zu einer Entfaltung körperli-

cher und sinnlicher Fähigkeiten. Als „Schule der Sinne“ (ebd.) sehen pädagogisch betreute Spielplätze sich als wichtige Ergänzung zur Schulbildung. (Vgl. ebd.) Bewegungs- und Spielangebote werden auch genutzt um ein Gemeinschaftsgefühl zu stärken und herauszubilden. Einrichtungen dienen als Orte der Begegnung, in denen z.B. auch Konflikte unter pädagogischer Aufsicht ausgetragen werden können. Dafür bieten pädagogisch betreute Spielplätze verschiedene Methoden wie z.B. das Kinderplenum, in denen demokratische, gemeinschaftliche und kooperative Verhaltensweisen erlernt werden können (vgl. ebd., S.12). Kinder sollen in einem geschützten Rahmen, in dem sie sich frei bewegen können (z.B. freies Spiel), eigene Entscheidungen treffen können und selbstständiges Verhalten erproben (vgl. ebd., S.18).

Als eines der wichtigsten Elemente (besonders von sog. Bauspielplätzen) kann der Umgang mit Werkzeug und Handwerkstechniken gesehen werden. Hier können Kinder im Hüttenbau ihre eigene Holzhütte samt Einrichtungsgegenständen bauen. Bei Bedarf steht immer pädagogisches Personal helfend zur Seite. Neben dem Umgang mit Holz sind auch verschiedene andere Angebote wie z.B. Fahrradwerkstatt in diesem Bereich möglich. Die konkrete Ausgestaltung kann je nach Standort und Personal der Einrichtung variieren (vgl. BdJA 2010, S.10f). Auch der kreativ-künstlerische Umgang mit verschiedenen Materialien und Medien ist wichtiger Bestandteil der Angebote und dient als Ausdrucksform und eigenständiger Lernbereich (vgl. ebd., S.13).

Die Kooperation mit Schulen gehört bereits zur immanenten Angebotsstruktur von pädagogisch betreuten Spielplätzen, die auf die Entwicklung verschiedener Kompetenzen ausgerichtet ist (vgl. BdJA 2010, S.21). Durch die von Schule abweichenden Angebote sollen Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten der Klientel erweitert werden (vgl. ebd.). So kann auch die Resilienz von Kindern in einem größeren Umfang gefördert werden (NB). Die hier aufgeführten Angebote pädagogisch betreuter Spielplätze stellen nur eine Auswahl möglicher Schwerpunkte einzelner Einrichtungen dar (vgl. BdJA 2015, S.37). Kein Platz verfügt über **alle** Angebotsbereiche gleichermaßen und es sollte auch kein Anspruch auf Vollständigkeit bestehen. Vielmehr geht es um eine an die Bedürfnisse der Zielgruppe vor Ort und die Möglichkeiten des jeweiligen Raumes angepasste Auswahl der Inhalte (vgl. ebd.). Daher ist bei einer Bewertung pädagogisch betreuter Spielplätze als Kooperationspartner immer die konkrete Einrichtung mit ihrer spezifischen Angebotsstruktur zu betrachten (vgl. ebd., S.33).

4.1.2 Resilienzfaktoren auf pädagogisch betreuten Spielplätzen

Im folgenden Punkt werden die bereits genannten sechs Resilienzfaktoren vorgestellt (siehe: 2.2). Neben der Möglichkeit des Kindes eigenständig und frei Lernerfahrungen machen zu können (Freiheit) und der Verfügbarkeit verlässlicher sozialer Beziehungen stellen diese Faktoren Persönlichkeitseigenschaften dar, die wesentlich für die Resilienz von Menschen zuträglich sind.

Die Förderung dieser Eigenschaften ist besonders für pädagogische Konzepte, und daher für das Thema dieser Arbeit, relevant (vgl. Bringmann 2020, S.21f) Die Erkenntnisse basieren auf den Ausarbeitungen der ersten themenbezogenen Arbeit des Autors (Bringmann 2020). Daher dienen als Grundlage der Darstellung der Inhalte die entwickelten Übersichtstabellen (siehe: Anhang 5/6). Im Folgenden wird jeweils kurz der jeweilige Resilienzfaktor vorgestellt und anschließend beispielhaft passende Angebote pädagogisch betreuter Spielplätze bzw. Bauspielplätze angefügt. Dies soll lediglich einen Überblick über die Inhalte liefern. Für eine detailliertere Darstellung wird die Lektüre von Bringmann 2020 (ebd., S.18ff; S.27-31) empfohlen.

Der erste Resilienzfaktor ist die *Selbst- und Fremdwahrnehmung*. Diese Fähigkeit erlaubt es Menschen, sich selbst, andere Personen und die Umwelt realistisch einschätzen zu können. Für die Förderung dieser Eigenschaften ist eine Schulung der Sinnesorgane und der betreffenden Sinne (Riechen, Schmecken, Fühlen, Sehen und Hören) erforderlich (vgl. Geolino 2021) (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.43ff). Hinzu kommt die Fähigkeit sich verbal auszudrücken, um die eigenen Gefühle reflektieren und mitteilen zu können. Erwachsene sollten Kinder in ihrem Handeln ermutigen und als Vorbild, durch eigene Reflexion, zur Verfügung stehen. (Vgl. ebd., S.48)

Auf dem pädagogisch betreuten Spielplatz wird diese Fähigkeit u.a. durch verschiedene Angebote wie z.B. Umwelt- und Naturerfahrungen, handwerkliche und künstlerische Tätigkeiten, Sport und Spielangebote sowie das Freie Spiel gefördert. Hinzu kommt eine Anleitung und damit einhergehende Vorbildfunktion durch die pädagogische Anleitung sowie die Verbalisierung eigener Bedürfnisse und Gefühle z.B. beim Kinderplenum. (Vgl. Bringmann 2020, S.27ff; S.30ff)

Der zweite Resilienzfaktor ist die *Selbstwirksamkeit*. Wenn Kinder das Gefühl haben selbst auf ihre Umwelt einwirken zu können, erhöht das ihr Selbstvertrauen und ihre Selbstständigkeit. Diese Fähigkeit kann gefördert werden, indem Kinder Verantwortung für bestimmte Bereiche bekommen oder Freiräume selbstständig gestalten können. (Vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.46ff). Erwachsene können diese Fähigkeit bei Kindern zudem fördern, indem ihnen neue Fähigkeiten (z.B. handwerkliche) beigebracht werden und sie sich so neue Handlungsspielräume erschließen können. Im Gespräch kann durch aktives Zuhören, gemeinsames Reflektieren über vergangene Situationen und das Aufzeigen von Stärken und Schwächen Selbstwirksamkeit und damit Selbstvertrauen gewonnen werden. (Vgl. ebd., S.48; Vogt 2018)

Auf pädagogisch betreuten Spielplätzen ist Selbstwirksamkeit ein grundlegendes Handlungsprinzip. Das selbstständige Erkunden eigener Freiräume und die Vermittlung neuer Fertigkeiten stehen hier im Zentrum des Konzeptes. Aber auch die Übernahme von Verantwortlichkeiten durch

die Kinder und die Einbindung in Abläufe wird durch die Angebote (z.B. Kinderplenum; Bauprojekte) gefördert. Durch die pädagogische Betreuung auf dem Platz wird gewährleistet, dass Situationen gemeinsam reflektiert werden und positive Eigenschaften herausgestellt bzw. in negativen Situationen Hilfestellung angeboten wird. (Vgl. Bringmann 2020, S.28f; S.30ff)

Der dritte Resilienzfaktor ist die sogenannte *Selbststeuerung*. Bei dieser Eigenschaft handelt es sich um eine Steuerung eigener Gefühle und Affekte. Maßgeblich ist für Kinder auch hier die Vorbildwirkung der Eltern als Einfluss zu benennen. „Empathiefähigkeit und emotionale Perspektivenübernahme“ (Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.49) kann als Ergebnis dieses Prozesses gesehen werden. Auch hier spielt das Gefühl angenommen zu sein und eine authentische Vorbildfunktion der Eltern eine entscheidende Rolle bei der Ausprägung dieser Persönlichkeitseigenschaft. Auch bestimmte Techniken (Sport, Spiel, Entspannung) können Kindern im Umgang mit ihren Emotionen helfen. (Vgl. ebd., S.48f; Vogt 2018)

Auf dem Bauspielplatz wird die Selbststeuerung durch regelmäßige Gespräche mit der Klientel oder auch durch Interventionen bei Konflikten unterstützt. Dazu dienen den Mitarbeiter*innen des pädagogisch betreuten Spielplatzes verschiedene Grundsätze wie Vielfalt und Inklusion (vgl. BdJA 2010, S.15ff). Dabei wird auch, besonders bei Konflikten, sehr auf den Austausch zwischen den Kindern geachtet. Teilweise werden die Eltern der Kinder in bestimmte Projekte und Vorhaben mit einbezogen (vgl. ebd., S.18f). Die Angebotsstruktur pädagogisch betreuter Spielplätze ist sehr vielseitig und bietet daher für verschiedene Emotionslagen passende Tätigkeiten. Dabei wird natürlich Wert auf überwiegend praktische Tätigkeiten, ‚in Bewegung‘, gelegt. (Vgl. ebd., S. 7; Bringmann 2020, S.29ff)

Soziale Kompetenz beschreibt die Fähigkeit eines Menschen angemessen mit anderen Menschen in Interaktion treten zu können. Dabei sollte das Verhalten für beide Seiten überwiegend positive Konsequenzen zur Folge haben. (Vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.50f)

Die Soziale Kompetenz ist eng mit anderen Resilienzfaktoren wie der Selbstwirksamkeit, der Selbstwahrnehmung und der Selbststeuerung verknüpft. „Sich einzufühlen und soziale Situationen einschätzen“ (ebd., S.52) zu können sind zentrales Element welches resiliente Menschen auszeichnet. Dabei können sie bestenfalls sowohl eigene Gefühle reflektieren und verbalisieren, adäquat mit anderen in Kontakt treten als auch Konflikte lösen (vgl. ebd.). Bei Kindern zeigt sich auch hier eine starke Orientierung an Bezugspersonen. Daher sollten Letztere einen authentischen und reflektierten Umgang mit den eigenen Emotionen pflegen. Gemeinsame Kommunikation über aktuelle Gefühlszustände und klare Leitlinien im Umgang mit Konflikten können hilfreiche Mittel darstellen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.52).

Auf pädagogisch betreuten Spielplätzen wird diese Kompetenz durch die Stärkung des sozialen Verbandes erreicht (vgl. BdJA 2015, S.12). Hier gibt es Raum, um mit anderen Kindern in Kontakt zu treten aber auch Regeln zur Konfliktlösung (vgl. ebd.). Erwachsene Bezugspersonen reflektieren ihre Gefühle und bieten Raum um gemeinsam ins Gespräch zu kommen. Methoden hierfür sind z.B. das Kinderplenum, aber im Grunde auch das gesamte Konzept, das durch seine Offenheit einen ständigen Austausch zwischen den Kindern ermöglicht wobei, es zu Konflikten aber auch positiven emotionalen Erlebnissen führen kann. (Vgl. Bringmann 2020, S.30ff)

Die *adaptive Bewältigungskompetenz*, bezieht sich auf die Fähigkeit von Menschen, Stresssituationen auf ihr 'Gefahrenpotential' hin einschätzen zu können und zu bewerten, ob Hilfe bei der Bewältigung gebraucht werden könnte. Abhängig ist diese Fähigkeit von anderen Faktoren wie z.B. Lebenserfahrung und kognitiven Fähigkeiten. Besonders durch die gemeinsame Reflexion vergangener Stresssituationen können Erwachsene diese Fähigkeit bei Kindern unterstützen. (Vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.53f).

Auf Bauspielplätzen wird diese Fähigkeit unterstützt, indem durch verschiedene Methoden (z.B. Kinderplenum) immer wieder Austausch und Reflexion über gemeinsame Situationen angeregt wird. Dabei werden Kinder durch die Pädagog*innen unterstützt Gefahren frühzeitig zu erkennen und eigene Lösungsstrategien zu entwickeln. Auch hier spielen die praktischen Angebote, aber auch der Ort (draußen, Kinder können sich frei bewegen) eine wichtige Rolle, um sich in einem sicheren Raum ausprobieren zu können und Fehler machen zu dürfen. (Vgl. BdJA 2015, S. 15ff) (Vgl. Bringmann 2020, S.29ff)

Die Fähigkeit *Probleme lösen* ermöglicht es Menschen, problematische Lebenssituationen, sich selbst oder die Umwelt betreffend, mit „Rückgriff auf vorhandenes Wissen“ (Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.54) bewältigen zu können. Problemlösungsfähigkeit besteht aus verschiedenen Kompetenzen (z.B. Entdeckungs-, Planungs-, Handlungskompetenz), die zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Prozesses relevant sein können. Planungskompetenz ist hierbei besonders wichtig, da sie Menschen ermöglicht, Fähigkeiten und Ressourcen realistisch einschätzen zu können. (Vgl. ebd., S.55f)

Durch das Lösen von Problemen in geschützten Rahmenbedingungen finden bei Kindern kognitive Entwicklungsprozesse statt. Erwachsene sollten Kindern daher verschiedene 'Lernsettings' (z.B. freies Spiel) ermöglichen, in denen sie Probleme selbstständig lösen können und nur bei Bedarf Hilfe bekommen. Auch durch die aktive Einbeziehung in Planungs-, Entscheidungsprozesse und das Übertragen von Alltagsaufgaben können Kinder diese Fähigkeit erproben und lernen Verantwortung zu übernehmen. (Vgl. Vogt 2018)

Auf Bauspielplätzen werden problematische Situationen entweder in Einzel- oder Gruppengesprächen unter Anleitung pädagogischer Mitarbeiter gelöst. Für allgemeine Themen dient das Kinderplenum als Plattform, um in einer größeren Gruppe gemeinsam zu Lösungen zu gelangen. Durch die Angebotsstruktur des Platzes sehen sich Kinder stetig vor Problemen, die nach einer Lösung verlangen. So können sie sich in dieser Kompetenz weiterentwickeln und immer wieder neue Lernerfahrungen machen. (Vgl. Bringmann 2020, S.28f)

4.1.3 Statistik BdJA

Durch den Rechtsanspruch auf Ganztagschule wird der Aufenthalt von Kindern in Schule flächendeckend bis in den Nachmittag verlängert. Aufgrund dessen sorgen sich viel pädagogisch betreute Spielplätze um ihr Klientel. Da das Konzept der pädagogisch betreuten Spielplätze allerdings auch als 'außerschulisches Lernangebot' eine wichtige Ergänzung zur Schule darstellen kann, wird aktuell vermehrt nach Kooperationsformen beider Einrichtungstypen gesucht. (Vgl. bdja.org (1)) Verdeutlicht wird dies durch die 2019 initiierte Studie des Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e.V. (BdJA) (siehe: Puhle 2020, S.26ff). Bei dieser Untersuchung sollten insbesondere Bedarfe aufgezeigt und Grundlagen für argumentative Aushandlungsprozesse mit kommunalen Strukturen (Politik und Verwaltung) erfasst werden (vgl. Puhle 2020, S.26). Ein wesentliches Thema der Einrichtungen des BdJA ist ihre Finanzierung. So fehlen oftmals nötige finanzielle Mittel, so dass Einrichtungen auf Drittmittel oder kommerzielle Angebote ihrerseits angewiesen sind. Dies trifft auch für die Kooperationen mit Schulen zu. Hier fehlen oftmals benötigte Gelder, vor allem für Personal, die teilweise von den Schulen getragen werden müssen. 89% der befragten Einrichtungen stehen in Kooperation mit Schulen (siehe: Anhang 4). Diese Zusammenarbeit kann vielfältige Formen haben, findet aber nur zu einem Bruchteil (5%) im Schulgebäude selbst statt. Ungefähr 1/3 der wöchentlichen Arbeitszeit wird im Durchschnitt für die Zusammenarbeit mit Schulen genutzt (vgl. ebd., S27). Der BdJA beschreibt, dass pädagogisch betreute Spielplätze, als Antwort auf den umfassenden Rechtsanspruch auf Ganztagschule, größeres Augenmerk auf die Betonung ihrer Inhalte und Qualitäten als wichtige Ergänzung zur schulischen Bildung legen sollten. Dabei werden Einrichtungen vermehrt als Bildungsort wahrgenommen, was durch den 16. Kinder- und Jugendbericht unterstrichen wird, in dem der BdJA erstmals namentlich auftaucht (vgl. ebd.). Ein besonderes Feld, in dem Erfahrung und Profession durch Schule genutzt werden kann, ist das Thema Beteiligung und Partizipation. Dieses Thema ist bereits Bestandteil vieler Mitgliedseinrichtungen und wird vielfältig unterstützt. Ein weiteres wichtiges Thema ist Inklusion. Im Umgang mit inklusiven Angeboten und Themen werden stetig neue Erkenntnisse erlangt und durch praktische Angebote in einem außerschulischen Kontext umgesetzt werden. Ein dritter wichtiger Bestandteil ist die Tierhaltung und Pflege. Die

Tiergestützte Pädagogik vermittelt Kenntnisse und Fähigkeiten, die in anderen Lernkontexten oftmals schwierig zu finden sind. Darüber hinaus gibt es viele inhaltliche Themen (z.B. Naturerfahrungsräume), welche für die Zusammenarbeit mit Ganztagschule inhaltlich aufbereitet werden können. Neben der stetigen Frage nach finanziellen Unterstützungsmöglichkeiten, bestehen Schwierigkeiten vor allem in der konkreten Ausgestaltung von Kooperationen. Hierbei taucht immer die Frage auf wie pädagogisch betreute Spielplätze sich als gleichberechtigten Bildungsort neben Schule etablieren können und trotzdem ihre Prinzipien (z.B. Offenheit, Entscheidungsfreiheit, Partizipation, etc.) beibehalten können. (Vgl. Puhle 2020, S.26ff)

4.2 Konzept Ganztagschule

Ganztagschulen (Primar- und Sekundarstufe I) sind nach Definition der Kultusministerkonferenz (KMK 2020) Schulen, die:

1. „an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitstellen, wobei dieses täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst“ (BmffSFJ 2020, S.183)
2. „an allen Tagen des Ganztagschulbetriebs die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler mit einem Mittagessen versorgen“ (ebd.)
3. „die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisieren und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchführen sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen“ (ebd.)

Weiterhin wird unterschieden zwischen offener (freiwillige Teilnahme), gebundener (verpflichtende Teilnahme) und teilgebundener (Mischform) Ganztagschulbetreuung.

„Ganztagschulen bieten ihrem Selbstverständnis nach gute Voraussetzungen für die Umsetzung integrativer und inklusiver Bildung, dies u.a. auch deshalb, weil sie verstärkt auf außerschulische Lernorte und auf vorhandene Ressourcen im Gemeinwesen zurückgreifen können.“ (BmffSFJ 2020, S.184) Durch diese Aussage wird Kooperation von Ganztagschule mit außerschulischen Lernangeboten zu einem wesentlichen Argument für die verbreitete Entwicklung und den Ausbau von Ganztagschulen. Im Grundschulbereich verfügen 67,5% der Schulen über einen Ganztagsbetrieb, der von 45% aller Schülerinnen (Primar- und Sekundarstufe I) genutzt wird (Stand: 2018/19). (Vgl. BmffSFJ 2020, S.184)

Die Entwicklung zu deutschlandweit flächendeckenden Ganztagschulangeboten wurde wesentlich durch die PISA-Studie ausgelöst, infolgedessen ein „Mehr an Bildung“ (Burow/Pauli 2006, S.24) gefordert wurde. Dieser Bildungsbegriff geht allerdings (nach Oelkers) über die schulische Bildung hinaus. So spielen neben bloßer Wissensvermittlung eben auch Themen wie Betreuungsangebot, Versorgung, Bewegung ect. nun eine Rolle. In diesem Zusammenhang wird von einer

„Vermittlung von Zugängen zur Welt bei ganzheitlicher Förderung der Persönlichkeitsentwicklung“ (ebd.) gesprochen. Es geht nunmehr sowohl um die Vermittlung von Basisqualifikationen als auch um die Befähigung gesellschaftliche und individuelle Prozesse mitzugestalten. Auch eine sozialstaatliche Dimension ist Ziel ganztägiger Schulen, da so versucht wird Bildungschancen anzupassen und individuelle Nachteile auszugleichen. Dies soll auch in Zusammenarbeit mit außerschulischen Bildungsträgern geschehen. Daher sollte (nach Coelen) besser von „Ganztagsbildung“ (Burow/Pauli 2006, S.26) anstatt von Ganztagschule gesprochen werden. (Vgl. ebd., S.24f)

Allgemein lässt sich zwischen Vermittlung von Orientierungswissen („Orientierung im gesellschaftlichen Kontext“ (ebd., S.31)) und Verfügungswissen (Fakten- und Handhabungswissen bzw. Qualifikationen) unterscheiden (vgl. ebd.). Die konkrete Ausformulierung der Ziele ist abhängig vom Bundesland aber auch von der individuellen Zielsetzung jeder Einrichtung (vgl. BmF/SFJ 2020, S196). Um ein ganzheitliches Bildungsangebot zu ermöglichen setzen Ganztagschulen auf Eigeninitiative und sinnstiftende Settings (vgl. ebd., S.33). Ein wesentliches Element von Ganztagschulen im Vergleich zu herkömmlicher Schulbildung ist, dass spezifische Entwicklungsaufgaben der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen durch Lernprozesse unterstützt werden und so auch die Identitätsbildung als Ziel definiert wird (vgl. Burow/Pauli 2006, S.41).

Ab 2025 soll in Deutschland ein bundesweiter Rechtsanspruch auf Ganztagsschulbetreuung in Kraft treten. Dieses Vorhaben deckt eine Menge organisatorischer Hindernisse auf, die bewältigt werden müssen. So ist beispielsweise die Finanzierung über die immensen Kosten zwischen Bund und Ländern nach wie vor in einem Aushandlungsprozess. Überschlagen handelt es sich dabei um insgesamt 7,5 Milliarden Euro an Investitionskosten und ab 2025 jährlich anfallende Betriebskosten in Höhe von 4,5 Milliarden Euro (vgl. Wehrmann 2020, S.12). Zudem fehlt es bereits seit Langem an qualifizierten Fachpersonal (z.B. Erzieher*innen, Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen). Ein Rechtsanspruch auf einen Ganztagsschulplatz wird diesen sog. „Fachkräftemangel“ (ebd.) noch verschärfen. Der in diesem Zusammenhang diskutierte Vorschlag zu großen Teilen unausgebildete Fachkräfte einzusetzen, scheint eine Verminderung der Qualität zu Gunsten der Quantität zu befürworten. Der Einsatz „pädagogische[r] Laien“ (Irle 2021, S.10) wird da, wo es ohne Qualitätsverlust möglich ist, jedoch ein notwendiges Mittel für die Umsetzung des Rechtsanspruchs sein. Allerdings können Ganztagsschulangebote nur dann zu mehr Chancengerechtigkeit und Abbau sozialer Benachteiligungen führen, wenn sie qualitativ und inhaltlich hochwertig umgesetzt werden. Daher wäre zunächst z.B. ein Rechtsanspruch nur für die ersten Schulklassen eine denkbare Herangehensweise um Qualitätsstandards zu wahren. Aus den genannten Gründen verschiebt sich die Umsetzung des Rechtsanspruchs bereits jetzt auf das Jahr

2029 (Stand: Februar 2021). „Geplant ist jetzt ein Stufenverfahren...“ (Irle 2021, S.10), wodurch die organisatorischen Veränderungen „jahrgangsweise umgesetzt werden“ (ebd.) sollen. (Vgl. Wehrmann 2020, S.12f; Irle 2021, S.9f)

4.2.1 Ganztagschule und Hort

In der inhaltlichen, konkreten Ausgestaltung von Ganztagschule gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern. Auch traditionelle Prägungen müssen dabei betrachtet werden. So ist z.B. die Nachmittagsbetreuung in den neuen Bundesländern in Form von sog. 'Hort' schon relativ lange gewährleistet (vgl. Fritz 2020). Als Schulhort bezeichnet man*frau eine an Schule angegliederte Nachmittagsbetreuung, die Aufgabenbereiche wie Mittagsverpflegung, Hausaufgabenhilfe, AGs und Bewegungsangebote für Grundschulkindern abdeckt. Bei der Horterziehung stehen insbesondere pädagogische Aspekte und die Betreuung der Kinder während der Arbeitszeit der Eltern im Vordergrund (vgl. ebd.), weniger die „Suche nach neuen Bildungsmöglichkeiten“ (Burow/ Pauli, S.64). Da aber auch an die Schule angrenzende Angebote wie Hausaufgabenbetreuung gewährleistet werden, stellt sich die Frage inwieweit sich Hort von Ganztagschule tatsächlich abgrenzt?

Ein grundlegender Unterschied beider Einrichtungsarten ist, dass Hort eher einen Betreuungsauftrag hat, z.B. auch für die Nutzer*innen kostenpflichtig ist, und die Ganztagschule eher einen Bildungsauftrag (und somit kostenfrei bzw. geringere Kosten) (vgl. Schulz 2013). Hort ist meist besser an die Arbeitszeiten der erwerbstätigen Eltern angepasst als Ganztagschule (vgl. Fritz 2020). „Ein weiterer Vorteil ist, dass ein Hort im Gegensatz zu einer Ganztagschule auch geöffnet hat, wenn Ferien sind oder die Schule einmal ausfällt“ (ebd.) Ganztagschule hingegen gewährleistet oftmals eine Art Förderunterricht am Nachmittag. Paradoxer Weise führt der flächendeckende Ausbau der Ganztagschulangebote seit einigen Jahren zu einem Abbau der Hortbetreuungsangebote, anstatt, dass diese inhaltlich sehr nah aneinander liegenden Einrichtungstypen zusammenarbeiten oder sich gar vereinen. (Vgl. ebd.)

In dieser Arbeit wird hauptsächlich auf Kooperation von pädagogisch betreuten Spielplätzen und Ganztagschule Bezug genommen. Unter Umständen wird auch heute der Begriff 'Ganztagschule' deshalb nicht deutschlandweit flächendeckend angewendet, da ein Angebot mit ähnlicher Bedeutung (Hort) existiert. Tatsächlich scheint eine große Überschneidung bei den Aufgabenbereichen von Ganztagschule (Nachmittagsbereich) und Hort zu existieren. Teilweise scheint Hort sogar besser auf die Bedürfnisse von Eltern und Kindern einzugehen als Ganztagschulangebote. Aus diesem Grund ist es schwer zu verstehen, warum diese beiden Einrichtungstypen nicht generell zusammen arbeiten und voneinander lernen. In diesem Bereich lägen vermutlich große Po-

tentiale. Zudem wäre es möglich, dass die hier erarbeitenden Kooperationspotentiale gleichermaßen für Ganztagschule wie für Hortbetreuung relevant sein könnten.

4.2.2 Angebotsstruktur

Die Angebote von Ganztagschulen orientieren sich im Wesentlichen an den Bestimmungen des Lehrplans und sehen Schule als wichtige Qualifikationsinstanz (vgl. Soremski 2016, S.8). Allerdings ist es durch veränderte zeitliche und organisatorische Aufteilung möglich, besser auf individuelle Bedürfnisse einzugehen. Zudem gibt es sog. multiprofessionelle Teams (Lehrer*innen, Sozialpädagog*innen, Erzieher*innen, ect.), welche für spezifische Bereiche zuständig sind und sich so Verantwortlichkeiten besser aufteilen können. Dadurch erweitern sich die Bildungsmöglichkeiten und es kann eine breitere Angebotspalette geboten werden. So können, neben individueller schulischer Betreuung, auch Sport- und Kreativangebote integriert werden. Durch diesen Zuwachs an pädagogischer und fachlicher Förderung können letztlich auch resilienzfördernde Aspekte wie z.B. Selbstvertrauen, soziale Verantwortung und Teilhabe besser unterstützt werden (vgl. BmBF 2015, S.4). Die Entwicklung von Ganztagschulen ist ein konzeptioneller Ansatz, um schulische und außerschulische Bildungsangebote zu verbinden und die Kinder und Jugendlichen partizipativ besser einzubeziehen (vgl. Soremski 2016, S.8f). Um mit außerschulischen Bildungsträgern Angebote zu gestalten gibt es drei verschiedene Kooperationsformen bzw. Modelle, die im folgenden vorgestellt werden. (Vgl. BmBF 2015, S. 3f)

Das *additiv-duale* Modell funktioniert, ähnlich wie die Hortbetreuung. Das schulische Angebot findet am Vormittag statt, während nachmittags die Räumlichkeiten für individuelle Lernangebote auf freiwilliger Basis genutzt werden. Diese ergänzenden Angebote werden durch den Hort oder Träger der Jugendarbeit oder von Vereinen in Kooperation mit Schule durchgeführt. (Vgl. Burow/ Pauli 2006, S.50)

Das *additive* Modell funktioniert ebenfalls mit fester Schulzeit, wobei diese Struktur teilweise durch freiwillige Angebote unterbrochen werden kann. Die Anleitung der Angebote liegt hauptsächlich bei den Lehrer*innen und sozialpädagogische Mitarbeiter*innen der Schule. Nur teilweise werden Angebote aus außerschulischer Trägerschaft integriert. (Vgl. ebd.)

Das *integrierte* Modell kombiniert Angebote aus obligatorischer Wissensvermittlung (z.B. Frontalunterricht, Hausaufgabenbetreuung) mit verschiedenen Unterrichtskonzepten (z.B. Arbeitsgemeinschaften, Projektarbeit) und diversen Freizeitangeboten und Wahlmöglichkeiten. Die Gestaltung der Einheiten liegt in der Regel beim Schulpersonal. (Vgl. ebd., S.51)

Bei Kooperation zwischen Ganztagschule und pädagogisch betreuten Spielplätzen ist sich daher immer nach der individuellen Ausgestaltung der jeweiligen Schule zu richten und Angebote ggf. daran anzupassen. Ein Großteil der Ganztagschulen kooperieren mit Sportvereinen oder Ange-

boten kultureller Bildung (BMBF 2015, S.5). Wenn Kinder nach ihren Wünschen für eine Traumschule gefragt werden, erwähnen sie, neben Sport und Kultur, vor allem Ausflüge, Natur- und Erlebnispädagogische Angebote, Selbst- und Mitbestimmung und interessante Spielangebote (vgl. Burow/ Pauli 2006, S.168). Die bisherigen Erkenntnisse dieser Arbeit weisen darauf hin, dass es an der Zeit ist, Angebote und Inhalte pädagogisch betreuter Spielplätze gleichberechtigt in Kooperationen mit Ganztagschule einzubeziehen, um den Lernbedürfnissen und Wünschen von Kindern aber auch den Zielen von Ganztagschule gerecht zu werden.

Im folgenden Kapitel wird das Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung vorgestellt. Dieses soll exemplarisch als thematische Grundlage einer möglichen Kooperation dienen, da es sowohl sehr aktuelle gesellschaftliche als auch beide Einrichtungstypen betreffende Inhalte zusammenfasst.

5. Bildung für nachhaltige Entwicklung

Ein aktuell wichtiger Begriff, der gesellschaftliche Problematiken (z.B. Klimawandel, Artensterben, Umweltschutz, soziale Ungleichheit, etc. (vgl. Carstens 2021)) und mögliche Lösungen vereint, heißt „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (kurz BNE) (BmBF 2017, S.7). Federführend in der Ausgestaltung der BNE sind u.a. Umweltverbände, Universitäten und gesellschaftliche Initiativen. Inhaltlich geht es darum, Menschen ein Grundverständnis für gesellschaftliche, biologische und kulturelle Zusammenhänge und Hintergründe zu vermitteln (vgl. ebd., 7ff). Ein solches Verständnis soll Menschen befähigen eine zukunftsfähige Gesellschaft partizipativ mitgestalten zu können. Insbesondere für die Jugendphase „ist die Auseinandersetzung mit politischer und gesellschaftlicher Verantwortung konstitutiv“ (Burow/ Pauli 2006, S.39). In dieser Phase bildet sich das Wertesystem und das ethische Bewusstsein aus, welche die Grundlagen für individuelles Handeln darstellen (vgl. ebd.). Nach wissenschaftlichen Erkenntnissen sind „Kinder- und Jugendliche noch relativ offen für die Auseinandersetzung mit sie betreffenden Fragen der Gestaltung einer lebenswerten Zukunft“ (ebd.). Deswegen sollte Bildung für nachhaltige Entwicklung als Teil demokratischer Bildung ein immanentes Bildungsziel unserer Gesellschaft sein. „Die Zukunft der Gesellschaft hängt auch von den Gestaltungsmöglichkeiten der Jugend ab: Die Gesellschaft ist also gefordert, Kindern und Jugendlichen demokratische Lernorte und Partizipationsmöglichkeiten zum Erhalt und zum Ausbau der Demokratie zur Verfügung zu stellen“ (ebd., S.40). Um Demokratie in dieser Weise „erfahrbar zu machen“ (ebd.), sollte Identitätsbildung (nach Erikson), also im Wesentlichen die Entwicklung der bereits definierten Resilienzfaktoren, „allen anderen Entwicklungsaufgaben übergeordnet“ (ebd., S.41) werden. (Vgl. Burow/ Pauli 2006, S.39ff)

Grundlage für die thematische Auseinandersetzung in der hier vorliegenden Arbeit ist der Nationale Aktionsplan BNE welcher vom Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017 veröffentlicht wurde. Ergänzend dazu werden Erkenntnisse des Postwachstumsökonomen Niko Paech und ihr Bezug zur pädagogischen Praxis betrachtet. Bildung für nachhaltige Entwicklung kann als aktuelle Querschnittsaufgabe unserer Gesellschaft (und aller anderen Nationen der Welt) gesehen werden (vgl. BmBF 2017, S.9). In diesem Zusammenhang können Schule und pädagogisch betreute Spielplätze als wichtige Bildungsakteure gesehen werden. Durch die Betrachtung dieses Themenbereiches, sollen Potentiale bzw. gegenseitige Ergänzungen für Kooperationen aufgezeigt werden. Auf Grund des Bildungsauftrags der Schulen sowie der Themen pädagogisch betreuter Spielplätze kann das Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung als eine mögliche Grundlage für Kooperationen gesehen werden.

5.1 Nationaler Aktionsplan

Der 2017 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BmBF) entwickelte Nationale Aktionsplan zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung beinhaltet Maßnahmen, welche sicherstellen sollen, „dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BmBF 2017, S.7). Das BmBF arbeitet dafür eng mit der Unesco zusammen, um eine weltweite Etablierung des Themas zu ermöglichen. Insbesondere Bildungsträger sollen „in ihren jeweiligen Handlungs- und Kompetenzrahmen“ (ebd., S.8) durch geeignete Instrumente zur Umsetzung der Ziele beitragen. (Vgl. ebd., S.7f)

Inhaltlich geht es neben Umweltschutz und Klimaschutz auch wesentlich um Themen sozialer Ungleichheit (z.B. Geschlechtergleichstellung, Wohnraum, Armut) über individuelle Gesundheitsfragen und Konsumverhalten bis hin zu systematischen Umstellungen von Wirtschaft, Produktion und natürlich Bildung (vgl. BmBF 2017, S.4f). Als „umfassenden partizipativen Prozess“ (ebd., S.9) soll der Nationale Aktionsplan gesamtgesellschaftliche Lernerfahrungen ermöglichen (vgl. ebd.). Er gliedert sich nach den verschiedenen Bildungseinrichtungen und Lernformen (formal/ non-formal/ informell) (vgl. ebd., S.1). In der frühkindlichen Bildung geht es vordergründlich darum, individuelle, praktische und sinnliche Erfahrungen zu ermöglichen. Daher werden Inhalte z.B. über gesunde Ernährung und Nahrungsmittel mit der Zubereitung von Essen verknüpft. Auch moralische Werte wie 'Gerechtigkeitsempfinden' sollen vermittelt werden, um demokratische und partizipative Fähigkeiten für das Verhalten in Gemeinschaft herauszubilden. Dafür sollen „abwechslungsreiche Lernzugänge und offene Lernarrangements“ (ebd., S.11) (z.B. freies Spiel, experimentieren, Projektarbeit) genutzt werden, um Themen erlebbar zu machen (vgl. ebd.). Darüber hinaus werden verschiedene Handlungsfelder beschrieben, die konkrete

Schwerpunkte aufzeigen und konkretisieren. Ein für diese Arbeit wichtiger Punkt ist, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung flächendeckend in den Bildungsplan der Schulen aufgenommen werden muss. Hier gibt es je nach Bundesland unterschiedliche Regelungen, wodurch die thematische Gewichtung aber auch die finanzielle Unterstützung des Themas diffizil ausfällt. Wenn eine solche gesetzliche Fundierung gegeben ist, können die Institutionen sich je nach Möglichkeiten Ziele und eine konkrete Umsetzung überlegen. (Vgl. BmBF 2017, S.12ff)

Zu einer professionellen Vermittlung der Bildungsinhalte gehören auch Aus- und Weiterbildungen der Fachkräfte, sowie allgemeine Sensibilität und Wertschätzung für das Thema als 'Lernkultur' der gesamten Einrichtung (vgl. ebd., S.15ff). Zudem sollen „Vernetzungsstrukturen zu informellen und formellen Bildungsorten“ (ebd., S.20) aufgebaut und durch die Kommunen gefördert werden (vgl. ebd.). Im schulischen Kontext sollte das Thema ganzheitlich in alle Bereiche ausstrahlen und mitgedacht werden (vgl. ebd., S.24ff). Non-formale oder informelle Bildungsträger wie pädagogisch betreute Spielplätze, „zeichnen sich durch Vielfalt, Kreativität, Diversität und Unabhängigkeit aus und verfügen daher über ein hohes Innovationspotenzial zur Umsetzung und Verwirklichung von BNE“ (BmBF 2017, S.69). Daher werden „Außerschulische [sic!] Lernorte [als] wichtige Partner in der Entwicklung von lokalen Bildungslandschaften“ (ebd.) beschrieben. Gleichzeitig wird auch schon die größte Problematik dieses Bereichs offen gelegt, wenn die Finanzierung als nicht strukturell gesichert beschrieben wird (vgl. ebd.). Als wesentliche Stärke wird die partizipative Einbeziehung der Zielgruppen und daraus resultierende Bedürfnisorientierung zur Gestaltung von Inhalten beschrieben (vgl. ebd., S.70f). Dies bietet auch Potentiale zur Förderung von Diversität und Inklusion (vgl. ebd., S.72) u.a. durch Gestaltung von Freiräumen (vgl. ebd., S.85). Der Nationale Aktionsplan BNE beschreibt darüber hinaus noch wesentlich detaillierter, welche konkreten Schritte auf den verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen vollzogen werden können und sollen. Ziel ist es, bis 2030 gesamtgesellschaftlich wirksame Elemente installiert zu haben, welche den negativen Einflussgrößen wirkungsvoll entgegenstehen (vgl. ebd., S.99ff).

5.2 Gesellschaftlicher und sozialer Wert

Pädagogisch betreute Spielplätze weisen schon lange, u.a. durch ihre spezifischen Angebotsbereiche, eindringlich auf den Wert nachhaltiger Lebensentwürfe hin und betonen in diesem Zusammenhang den Wert von Bildung für einen „verantwortungsvollen Umgang mit Natur und Umwelt“ (BdJA 2010, S.24) (vgl. ebd.). Auch Ganztagschulen haben das Thema erkannt und in ihre Angebotspalette, insb. in der Zusammenarbeit mit Kooperationspartner*innen, aufgenommen (vgl. Ganztagschulen.org 2021). Allerdings gibt es bei der konkreten Umsetzung, aber auch bei der Verankerung des Themas in Bildungs- und Lehrplänen der Bundesländer große Unter-

schiede, die „als insgesamt ausbaufähig“ (Arnold/ Carnap/ Bormann 2016, S. 67) beschrieben werden können (vgl. ebd.). Die uneinheitliche Auslegung der einzelnen Bundesländer führt dazu, dass wichtige Elemente teilweise unbeachtet bleiben, was eine Verankerung des Themas erschwert und dessen Brisanz nicht gerecht wird (vgl. ebd., S.67ff). Dadurch wird die Entwicklung nötiger Kompetenzen aber auch die Zusammenarbeit verschiedener Bildungseinrichtungen erschwert (vgl. ebd.). Aber welchen Wert hat Bildung für nachhaltige Entwicklung für unsere Gesellschaft?

Langfristiges Ziel ist es, wie beschrieben, eine Gesellschaft zu entwickeln, die ökologisch und ökonomisch nicht auf Kosten der Umwelt oder der Ungleichbehandlung anderer Menschen und zukünftiger Generationen beruht. Bildung für nachhaltige Entwicklung soll Kinder befähigen, körperlich und seelisch gesund, eine sich stetig verändernde Gesellschaft mitzugestalten. Ziel ist es, dass ganzheitliche, langfristige und nachhaltige Entscheidungen getroffen werden, die auch zukünftigen Generationen ein gesundes Leben ermöglichen. Aber auch individuell kann eine Implikation des Themas in gesellschaftliche Bereiche zu einem höheren Maß an Gesundheit und Resilienz der Menschen führen. (Vgl. BmBF 2017, S.7f)

Niko Paech ist ein Vordenker auf dem Gebiet der Entwicklung zukunftsfähiger Gesellschafts- und Lebensmodelle. Unsere Handlungsmöglichkeiten sieht Paech vor allem in der „Rückkehr zur Sesshaftigkeit und zum menschlichen Maß“ (Paech 2015, S.56). Hierbei definiert er zwei zentrale Begriffe: Subsistenz und Suffizienz. Subsistenz beschreibt eine moderne Form der Selbsterhaltung durch verschiedene Techniken wie z.B. Eigenproduktion (z.B. Gartenarbeit), Reparatur (z.B. von Elektrogeräten) und Nutzung bzw. Austausch von Gütern und Dienstleistungen in kleinen Gemeinschaften (z.B. gemeinsame Nutzung eines Autos) (vgl. Paech 2015, S.120ff). Der zweite von Niko Paech verwendete Begriff, die Suffizienz, bezieht sich auf Techniken, welche das Ziel verfolgen, möglichst wenig Rohstoffe und Energie zu verbrauchen. Suffizienz kann individuell umgesetzt werden, indem z.B. Konsumgüter länger in Benutzung bleiben oder insgesamt weniger Güter verbraucht werden. Herr Paech beschreibt Zeit als eine knappe Ressource unseres täglichen Lebens, was kohärent zu den Erkenntnissen dieser Arbeit in Bezug auf Lebensrealitäten von Kindern steht (siehe: 2.2.1). Faktoren, die die Resilienz von Menschen stärken, wie Selbstwirksamkeitserfahrungen, soziale Kompetenz, Problemlösungsfähigkeit ect. (siehe: Bringmann 2020, S. 17ff) kosten vor allem Zeit, kein Geld (vgl. Paech 2015, S.126). Daher wird auch Freiheit, u.a. zu verstehen als ausreichend Zeit und Raum für Lernerfahrungen, als eine Voraussetzung zur Entwicklung von Resilienz definiert (vgl. Bringmann 2020, S.18ff). Mehr Zeit, z.B. in Familie, kann auch wesentlich zu stabilen, sozialen Beziehungen (zweite Voraussetzung) beitragen (vgl. ebd.). Insgesamt können diese Faktoren zu einer gesunden, resilienten Persönlichkeitsentwicklung von Kindern beitragen und letztlich auch zu einer höheren Lebenszu-

friedenheit führen. Zusätzlich können dadurch positive gesellschaftliche Zwecke erfüllt werden. Nachhaltige Lebensweisen können also die Resilienz von Menschen steigern. Dabei geht es nicht unbedingt um Verzicht, sondern um eine Aufwertung des Wohlbefindens durch Entlastung, Entschleunigung des eigenen Konsumverhaltens und damit steigender Souveränität, also Unabhängigkeit. (Vgl. Paech 2015, S. 126 - 130)

„Souverän ist nicht, wer viel hat, sondern wer wenig braucht.“ (Paech 2015, S.130)

Die wichtigsten Ressourcen für Subsistenz und Suffizienz stellen die drei Punkte: Zeit, handwerkliche bzw. 'lebenspraktische' Fähigkeiten und soziale Beziehungen dar. So könnte dadurch auch eine gesellschaftliche Aufwertung handwerklicher, sozialer Berufe und anderer praktischer, oft unterbezahlter Arbeit stattfinden, was letztlich zu einem Abbau sozialer Ungleichheit führen könnte (vgl. Oxfam 2020, S.5f). (Vgl. Paech 2015, S.138f)

„Sinnvoll könnte eine Akzentverlagerung von der abstrakten zur handwerklichen Befähigung und Sesshaftigkeit sein. Kinder und Jugendliche benötigen das Rüstzeug dafür, ein verantwortbares Leben innerhalb ökologischer Grenzen zu gestalten. Die Verankerung einer Nachhaltigkeitsbildung als Pflichtfach, wäre dabei das Mindeste.“ (Paech 2015, S.138)

Bildung für nachhaltige Entwicklung ist demnach wertvoll für die gesamte Gesellschaft. Die Vermittlung und Wertschätzung diesbezüglicher Kompetenzen sollte daher eine Grundlage aller Bildungsangebote für Kinder darstellen (vgl. Bringmann 2020, S.32f). Daher sollte das Thema auch politisch und finanziell wesentlich mehr Unterstützung finden. Letztlich hat Bildung für nachhaltige Entwicklung das Potential, über die Förderung gesundheitlicher und gemeinschaftlicher Themenbereiche in verschiedenen Bildungskontexten zu einer vermehrten gesamtgesellschaftlichen Entstehung von Resilienz wesentlich beizutragen. Daher eignet sich das Thema sehr gut für die Kooperation zwischen pädagogisch betreuten Spielplätzen und Ganztagschule.

6. Zusammenführung der Ergebnisse

Im letzten, abschließenden Teil dieser Arbeit, sollen die gesammelten Ergebnisse zusammengefasst und für die pädagogische Praxis nutzbar gemacht werden. Zu diesem Zweck wurden zwei Dokumente entworfen, welche für die Entwicklung einer Kooperation zwischen zwei konkreten Einrichtungen angewendet werden können (siehe: Anhang 7/ 8). Die Inhalte sind auf die spezifischen Fragestellungen und Bedarfe von Ganztagschulen und pädagogisch betreuten Spielplätzen angepasst. Die Übersichten konnten überwiegend anhand der inhaltlichen Ausarbeitungen dieser Arbeit und in Anlehnung an allgemeine Leitfäden für die Gestaltung von Kooperationen zwischen Schule und anderen Einrichtungen, z.B. Sportvereinen, gestaltet werden. Im ersten Dokument ('Argumentationspapier') wurden Argumente aus dieser, aktuellen Arbeit und der ersten themenbezogenen Arbeit des Autors (Bringmann 2020) zusammengefasst, welche für eine Ko-

operation beider vorgestellter Einrichtungstypen sprechen. Auf diese Argumente wird im folgenden Kapitel genauer eingegangen. Anschließend wurde in einem zweiten Dokument (‘Gelingensbedingungen’) ein Überblick über Gelingensbedingungen und zu klärende Fragen für eine Kooperation zwischen Ganztagschule und pädagogisch betreuten Spielplätzen zusammengefasst. Die Gelingensbedingungen können für die Gestaltung einer Kooperation in der Praxis genutzt werden, um organisatorische Fragen zu klären und möglichst eine allumfassende Planung zu gewährleisten.

6.1 Argumente für Kooperation

„Bildung ist mehr als Schule“ (Deinet 2013, S.184)

Die Argumente für Kooperationen zwischen Ganztagsschulangeboten und pädagogisch betreuten Spielplätzen sind vielfältig. Sie beziehen sich auf ein ganzheitliches Bildungskonzept, welches neben Qualifikationsmöglichkeiten für Kinder auch gesundheitliche, nachhaltige und bedürfnisorientierte Aspekte von Bildung beinhaltet. So konnten die Argumente in mehrere Oberkategorien zusammengefasst werden, welche diverse Unterpunkte enthalten. Das erste große Argument ist die „*Förderung der körperlichen und geistigen Gesundheit*“ der Zielgruppe. Durch eine Kooperation können Kinder vielfältige Bewegungsmöglichkeiten (z.B. über Spiel- und Sportangebote) erfahren, wodurch sich deren Lernleistung steigern kann und was im Wesentlichen ihren Bewegungsbedürfnissen entspricht. So können vielfältige Methoden und Lernräume genutzt werden, was neue Lernformen ermöglicht und im besten Fall zu positiven Lernerfahrungen beiträgt. Bereits durch diese Verbesserungen kann es zu einer Verminderung von (ggf. schulischem) Stress kommen. Weitere gesundheitliche Verbesserungen entstehen durch die zweite Oberkategorie, die „*Förderung von Resilienz*“. Hierbei geht es um die Gestaltung möglichst präventiver Angebote, welche die Resilienz von Kindern stärken. Resilienzfördernde Angebote können, individuell mit einem einzelnen Kind oder mit einer Gruppe von Kindern arrangiert werden. So können Persönlichkeitsmerkmale (Resilienzfaktoren), aber auch Beziehungen untereinander oder zu Bezugspersonen (z.B. Eltern) gefestigt und verbessert werden. Auch die Einbeziehung des sozialen Nahraums ist hierbei denkbar. Weitere Argumente für vermehrte Zusammenarbeit wurden in der dritten Kategorie „*Förderung diverser Kompetenzen*“ zusammengefasst. Hierunter werden sämtliche Fähigkeiten und Kenntnisse gefasst, welche auf dem pädagogisch betreuten Spielplatz bzw. Bauspielplatz erworben werden können. Hierzu zählen u.a. handwerkliche Skills, Kenntnisse und Kompetenzen im Umgang mit Natur und Umwelt, soziale Kompetenzen (z.B. Umgang mit Vielfalt), Grundverständnis für demokratische Prozesse (z.B. durch Partizipation), Kreativität und eigener Ausdruck, reflektierter Umgang mit neuen Medien oder auch die Förderung von

Sprachkompetenzen. Als große Stärke solcher Kooperationen können die Gestaltungspotentiale der Einrichtungen gesehen werden, indem Projektinhalte je nach Ziel der Kooperation individuell gestaltet und angepasst werden können. Durch den Austausch der unterschiedlichen Bildungsansätze der beiden Einrichtungstypen (Schule und pädagogisch betreuter Spielplatz) sowie der unterschiedlichen Schwerpunkte deren professioneller Fachkräfte können neue Lernmethoden kennengelernt, entwickelt und ausprobiert werden. So kann auch das Lehrpersonal bei der inhaltlichen Gestaltung von Bildungsinhalten unterstützt werden. Über die hier gesammelten, allgemeinen Argumente hinaus, gibt es noch weitere, die die Einrichtungen, insbesondere für ihren spezifischen Einzelfall, finden können. Daher wurde im letzten Punkt des Argumentationspapiers („*eigene Argumente entwickeln*“) versucht, Anregungen, in Form offener Fragen, zu schaffen. Mit deren Hilfe können, über die vorherigen Punkte hinaus, eigene Argumente für eine Kooperation gefunden werden. So sollen die Einrichtungen zum eigenständigen Denken und zur Entwicklung individueller Fragestellungen angeregt werden. (siehe: Anlage 7) (Vgl. Schmidt 2010; Deinet/ Derecik 2017, S.9ff)

6.2 Gelingensbedingungen

„Bildung als Aneignung von Welt“ (Deinet 2013, S.185)

Auch die zweite Übersicht, die einen Überblick über Gelingensbedingungen einer erfolgreichen Kooperation zwischen pädagogisch betreuten Spielplätzen und Ganztagschulen bietet, wurde in mehrere Kategorien untergliedert. Die erste Kategorie „*Rahmenbedingungen und Ziele*“ beinhaltet, dass sich jede Einrichtung sowohl nach allgemeinen, z.B. rechtlichen Bestimmungen als auch nach einem eigenen, individuellen Konzept richtet. Für eine Kooperation ist es daher wichtig, sich Überzeugungen, Ziele und Rahmenbedingungen gegenseitig vorzustellen um für das gemeinsame Projekt Überschneidungspunkte und Zielstellungen zu formulieren. So können die Einrichtungen feststellen in welcher Form und zu welchen Themen eine Zusammenarbeit grundsätzlich möglich wäre. Die zweite Kategorie „*Kooperationsform*“ bezieht sich dann schon auf eine konkretere, organisatorische Ebene, wie Kooperation 'technisch' möglich ist. Hierzu werden Themen wie Anpassung des Projekts an den spezifischen Ganztagschultypus, Auswahl der Räume und zeitlichen Dimension, aber auch die Frage, nach welchen pädagogischen Grundsätzen die Arbeit funktionieren soll, gezählt. Wichtig ist hierbei, dass eine Arbeit 'auf Augenhöhe' beider Einrichtungen und deren professioneller Fachkräfte gewährleistet ist. Beide Einrichtungen sollten sich gemeinsam auf eine Vorgehensweise, z.B. bei der inhaltlichen Gestaltung von Bildungsinhalten, einigen und nach Möglichkeit die Bedürfnisse der anderen Einrichtung kompromissbereit einbeziehen. Denkbar ist hier auch, dass die Verantwortung für bestimmte Aufgabengebiete zwischen den Einrichtungen aufgeteilt wird. Die dritte Kategorie, „*Angebote und The-*

men“, bezieht sich nun auf die thematische Ausformulierung des Kooperationsprojektes. Orientierung bieten hier die Erfahrungen der Einrichtungen mit der Zielgruppe. Auch die aktuellen Bedürfnisse der Kinder sollten, z.B. durch Partizipation, einbezogen werden. Es gilt zu definieren, welche Kompetenzen gestärkt werden sollen, inwiefern schulische Fächer integriert werden, aber auch wie das zeitlich, didaktisch und methodisch aufbereitet werden kann. Aus diesen inhaltlichen Überlegungen geht hervor wie sich die vierte Kategorie „*Personal*“ gestaltet, also welches und wie viel Personal der beiden Einrichtungen benötigt wird und wie sich die Verantwortlichkeiten aufteilen. Eine weitere (fünfte) inhaltliche Unterkategorie ist „*Material und Methoden*“. Hier gilt es auszdifferenzieren, welche Lernmethoden und Materialien wann zum Einsatz kommen sollen. Auch didaktische Vorgehensweisen können hierbei besprochen und eingeplant werden. Eine fundamental wichtige (sechste) Kategorie ist die „*Finanzierung*“. Für jedes Projekt sollte ein Finanzierungsplan erstellt werden, in dem alle Kostenfaktoren (z.B. Personal, Material, Transport) aufgeführt sind. Anhand dieser Kostenermittlung kann im folgenden Schritt erörtert werden, woher die Gelder kommen können. Bei einer Kooperation kann überlegt werden, ob die Kosten auf die Einrichtungen aufgeteilt werden, oder ob z.B. extra Fördermittel beantragt werden müssen. Oft haben Schulen (oder deren Fördervereine) aber ein gewisses Budget für außerschulische Aktivitäten zur Verfügung (vgl. Schmid 2011, S.8). Eine weitere Möglichkeit wäre einen Teilnehmer*innenbeitrag zu erheben. Grundsätzlich sollte auch die Versicherung aller Beteiligten abgesichert sein, was ebenfalls im Vorhinein zu klären ist. Auch eine mögliche Verpflegung sollte, falls nötig, in der Planung und Finanzierung des Projektes einbezogen werden. Als abschließende Punkte der Gelingensbedingungen, wurde eine kleine Auswahl möglicher Themenvorschläge zur Verfügung gestellt. (siehe: Anlage 8) Hier ist auch Bildung für nachhaltige Entwicklung als wichtiges Thema zu finden, welches auf vielfältige Art und Weise in Kooperationsprojekte integriert werden kann. Zudem findet sich im Anhang eine Übersicht über empfehlenswerte und weiterführende Literaturhinweise zum Thema Kooperation (siehe: Anhang 9). (Vgl. Hübner/ Prautzsch 2016, S.70f) (Vgl. Thimm 2015)

7. Fazit

In dieser Arbeit konnte die aktuelle Situation von Ganztagschulen, pädagogisch betreuten Spielplätzen und deren Zielgruppe, Kinder von 6 bis 14 Jahren, auszugsweise vorgestellt werden. Dabei wurde festgestellt, dass beide Einrichtungstypen sich in wesentlichen Punkten gegenseitig sehr gut ergänzen könnten, um optimale Lernvoraussetzungen zu schaffen und dadurch die Resilienz ihrer Zielgruppe zu fördern. Dabei sollten sie sich sowohl an den Bedürfnissen der Kinder und deren Familien als auch an wissenschaftlichen Erkenntnissen z.B. für erfolgreiche Bildungskonzepte und Resilienz orientieren. Kinder sollten allerdings nicht mit Lehrstoff überfrachtet

werden, sondern Freiräume zur Verfügung gestellt bekommen. Auch andere Lernformen und Inhalte (z.B. soziales Lernen, Bewegung, Freies Spiel...) sollten einbezogen werden. Hier eignen sich pädagogisch betreute Spielplätze sehr gut als Kooperationspartner für Ganztagschulen um vielseitige und ganzheitliche Bildung zu gewährleisten. Insgesamt bietet eine Weiterentwicklung der deutschen Bildungslandschaft die große Chance, langfristig Ungleichheiten und strukturelle Benachteiligungen im Bildungssystem abzubauen. Hierfür braucht es ausreichende Finanzierung und Fachpersonal aber auch Visionen, Konzepte und Kooperationen, denn Bildungslandschaften lassen sich nicht einfach flächendeckend übertragen, sondern müssen immer wieder im Einzelfall lokal ausgehandelt werden. Eine solche ganzheitliche Form von Bildung verfügt über das Potential auf große Probleme unserer Zeit (z.B. Klimawandel) durch zeitgemäße Konzepte (z.B. Bildung für nachhaltige Entwicklung) angemessen reagieren zu können und die Reifung zu kompetenten, demokratisch geübten Menschen zu fördern.

Als Ergebnis dieser Arbeit wurden Argumente und Gelingensbedingungen zusammengefasst, welche für die pädagogische Praxis genutzt werden können. Bestenfalls können durch diese zwei Instrumente Kooperationen beider Einrichtungstypen einerseits angeregt, aber auch in einem zweiten Schritt in die Realität überführt und vermehrt ausprobiert werden. Insgesamt hätte auf viele Punkte in dieser Arbeit genauer eingegangen werden können, was nicht getan wurde, da bereits sehr viel Literatur über die einzelnen Themenbereiche vorhanden ist. Es ist für weiterführende Forschungen in diesem Bereich sinnvoll und wünschenswert, die erarbeiteten Ergebnisse in der Praxis an konkreten Beispielen zu testen und auf ihre Haltbarkeit zu überprüfen. Insbesondere empirische Forschung könnte hier zur Belegung der Ergebnisse dienen.

Schließen möchte diese Arbeit mit dem zukunftsorientierten Zitat von Unicef, dem Kinderhilfswerk der vereinten Nationen:

„Wünschenswert ist keine Welt, die sich doppelt so schnell dreht, sondern eine, die sich vernünftig dreht und zwar möglichst lange. Und das fängt bei den Kindern und der Zeit, die man ihnen widmet, an.“ (Pape In: Unicef 2013)

8. Quellenverzeichnis

Alles über Kinder (2021): Wie viel Bewegung tut Schulkindern gut? alles-ueber-kinder.net. Online verfügbar unter <https://www.alles-ueber-kinder.net/schulkind/bewegung>, zuletzt geprüft am 21.02.2021.

Arnold, Marie-Therese; Carnap, Anna; Bormann, Inka (2016): Bestandsaufnahme zur Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Bildungs- und Lehrplänen. Hg. v. Stiftung Haus der kleinen Forscher. Freie Universität Berlin. Berlin. Online verfügbar unter https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/4_Ueber_Uns/Evaluation/Abgeschlossene_Studien/170301_BNE_Expertise.pdf, zuletzt geprüft am 30.01.2021.

BdJA.org (1): BdJA Bildungslandschaften. Erneuerung der kommunalen Bildungslandschaften durch Jugendfarmen und Aktivspielplätze als bedeutende Lernorte. Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze (BdJA). Online verfügbar unter <https://www.bdja.org/ueber-uns/bildungslandschaften/>, zuletzt geprüft am 21.01.2021.

BdJA.org (2): Über uns. Über den BdJA. Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze (BdJA). Online verfügbar unter <https://www.bdja.org>, zuletzt geprüft am 20.02.2021.

Behrens, Christoph (2015): Land der Sitzenbleiber. Gesundheitsstudie. Süddeutsche Zeitung. sueddeutsche.de. Online verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/gesundheit/gesundheitsstudie-land-der-sitzenbleiber-1.2321117>, zuletzt aktualisiert am 26.01.2015, zuletzt geprüft am 22.01.2021.

DAK Gesundheit (2017): Fast jeder zweite Schüler leidet unter Stress. DAK-Präventionsradar 2017: Schulstress führt zu Kopf-, Bauch- und Rückenschmerzen / Energydrinks auf dem Schulhof beliebt / Viele Schüler ernähren sich schlecht, dak.de. Online verfügbar unter https://www.dak.de/dak/bundesthemen/fast-jeder-zweite-schueler-leidet-unter-stress-2116176.html#/, zuletzt geprüft am 22.01.2021.

Bringmann, Nikolai (2020): Bauen fürs Leben. Die Bedeutung von Bauspielplätzen für die Entwicklung der Resilienz bei Kindern im Grundschulalter. Unter Mitarbeit von Jörg Meier und Esther Stahl. Merseburg. Online verfügbar unter https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/34882/1/BringmannNicolai_Bauen_f%C3%BCrs_Leben_Die_Bedeutung_von_Bauspielpl%C3%A4tzen.pdf, zuletzt geprüft am 19.02.2021.

Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze; Technische Universität Berlin (1997): Ökologische Spiel(t)räume. Ein Fachbuch zur Spielraumplanung und Spielraumgestaltung. Unter Mitarbeit von Hans-Jörg Lange. Stuttgart: Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze.

Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze (BdJA) (2010): Spielen fürs Leben - auf pädagogisch betreuten Spielplätzen. Unter Mitarbeit von Oliver Ginsberg. 1. Aufl. Stuttgart: Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e.V.

Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze (BdJA) (2015): Rahmenkonzeption für pädagogisch betreute Spielplätze. Online verfügbar unter https://www.bdja.org/fileadmin/bdja/downloads/mitglieder/Rahmenkonzeption_korrigiert.pdf, zuletzt geprüft am 20.02.2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BmBF) (Hg.) (2015): Gut gebildet - ganztägig gefördert. Das Ganztagschulprogramm. Online verfügbar unter [https://www.ganztagschulen.org/_media/gut_gebildet_ganzt%C3%A4gig_gefoerdert\(1\).pdf](https://www.ganztagschulen.org/_media/gut_gebildet_ganzt%C3%A4gig_gefoerdert(1).pdf), zuletzt geprüft am 15.02.2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BmBF) (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. bmbf.de. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/files/Nationaler_Aktionsplan_Bildung_f%C3%BCr_nachhaltige_Entwicklung.pdf, zuletzt geprüft am 21.01.2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BmBF) (2018): Ausbau der Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter. Pressemitteilung: 088/2018. Online verfügbar unter <https://www.ganztagsschulen.org/de/29559.php>, zuletzt aktualisiert am 26.09.2018, zuletzt geprüft am 20.02.2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BmBF) (2019): Bekanntmachung. Richtlinie zur Förderung einer „BNE-Kompetenzagentur Kommunen“, Bundesanzeiger vom 26.06.2019. bmbf.de. Online verfügbar unter <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-2526.html>, zuletzt geprüft am 20.02.2021.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BmFSFJ) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>, zuletzt geprüft am 28.01.2021.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BmFSFJ) (2017): Familienreport 2017. Leistungen, Wirkungen, Trends. bmfsfj.de. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/119524/f51728a14e3c91c3d8ea657bb01bbab0/familienreport-2017-data.pdf>, zuletzt geprüft am 21.01.2021.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BmFSFJ) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. bmfsfj.de. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>, zuletzt geprüft am 20.02.2021.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hg.) (2017): Nationale Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung. Unter Mitarbeit von Alfred Rütten und Klaus Pfeifer. d. Auflage: 1.2.06.17. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Sonderheft 3). Online verfügbar unter <https://www.bzga.de/pdf.php?id=136839b90f0197896479a5f650dc5daf>, zuletzt geprüft am 22.01.2021.

Bundeszentrale für politische Bildung (BpB): Schulpflicht. bpb.de. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/recht-a-z/22855/schulpflicht>, zuletzt geprüft am 21.01.2021.

Burow, Olaf-Axel; Pauli, Bettina (2006): Ganztagschule entwickeln. Von der Unterrichtsanstalt zum kreativen Feld. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.

Carstens, Peter: Klimawandel in Deutschland: Das kommt auf uns zu. Auch vor der Haustür findet der Klimawandel statt. Wir zeigen fünf Beispiele. Erderwärmung. Hg. v. Geo. geo.de. Online verfügbar unter <https://www.geo.de/natur/nachhaltigkeit/15344-rtkl-erderwaermung-klimawandel-deutschland-das-kommt-auf-uns-zu>, zuletzt geprüft am 21.01.2021.

DAK Gesundheit (2018-): Kinder- und Jugendreport. Gesundheitsversorgung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Heidelberg: medhochzwei Verlag GmbH (DAK Gesundheit).

- Deinet, Ulrich** (2013): Innovative Offene Jugendarbeit. Bausteine und Perspektiven einer sozialräumlichen Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich (Soziale Arbeit und sozialer Raum, Bd. 3).
- Deinet, Ulrich; Derecik, Ahmet** (2017): Partner im Sozialraum finden –Gelingensbedingungen von Kooperationen. Sport: Bündnisse! Bewegung – Bildung – Teilhabe. Hg. v. Deutscher Sportjugendbund (DSJ). Frankfurt a. M. Online verfügbar unter https://www.dsj.de/fileadmin/user_upload/Handlungsfelder/Bildung_Bildungsnetzwerke/Bildungsbuendnisse/web_Sozialraum_11_2017.pdf, zuletzt geprüft am 02.02.2021.
- Deinet, Ulrich; Gumz, Heike; Muscutt, Christina; Thomas, Sophie** (2018): Offene Ganztagschule - Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer. [1. Auflage]. Opladen, Berlin: Verlag Barbara Budrich (Soziale Arbeit und sozialer Raum, Band 5).
- Destatis - Statistisches Bundesamt** (14.11.2018): Lebenssituation von Kindern in Deutschland wird entscheidend von der sozialen Herkunft geprägt. Pressemitteilung Nr. 441 vom 14. November 2018. Datenreport 2018 – Sozialbericht für Deutschland erschienen. destatis.de. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2018/11/PD18_441_p001.html, zuletzt geprüft am 21.02.2021.
- Deutscher Verband für Gesundheitssport und Sporttherapie e. V. (DVGS)** (2017): Bewegt Euch! Kinder sitzen fast 70 Prozent ihrer wachen Zeit. dvgs.de. Online verfügbar unter <https://dvgs.de/de/aktuelles/749-bewegt-euch-kinder-sitzen-fast-70-prozent-ihrer-wachen-zeit.html>, zuletzt aktualisiert am 13.05.2017, zuletzt geprüft am 22.01.2021.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Deutscher Verein)** (2009): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung Kommunaler Bildungslandschaften1. deutscher-verein.de. Online verfügbar unter <https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/dv-19-09.pdf>, zuletzt geprüft am 20.02.2021.
- Humanrights.ch - Deutsches Institut für Menschenrechte:** Formale und non-formale Bildung. kompass.humanrights.ch. Online verfügbar unter http://kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php?idcat=1539, zuletzt geprüft am 21.01.2021.
- Deutschlandfunk** (2019): WHO-Studie zu Bewegungsmangel. „Es geht um Bewegung, nicht um Sport“. deutschlandfunk.de, zuletzt aktualisiert am 23.11.2019, zuletzt geprüft am 22.01.2021.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ)** (Hg.) (2019): Milliardenzuschuss für den Ausbau von Ganztagschulen. Kabinettsbeschluss. Online verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/milliardenzuschuss-fuer-den-ausbau-von-ganztagschulen-16483299.html>, zuletzt aktualisiert am 13.11.2019, zuletzt geprüft am 22.01.2021.
- Fritz, Dana** (2020): Der Kinderhort: Beachten Sie unsere Hinweise zur Betreuung von Grundschulkindern im Hort. kita.de. Online verfügbar unter <https://www.kita.de/wissen/hort/>, zuletzt aktualisiert am 21.11.2020, zuletzt geprüft am 30.01.2021.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Rönau-Böse, Maike** (2019): Resilienz. 5. aktual. Auflage. Stuttgart: UTB GmbH; Ernst Reinhardt.
- Ganztagschulen.org** (2021): Kooperationen und Partner. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BmBF). Online verfügbar unter <https://www.ganztagschulen.org/de/252.php>, zuletzt aktualisiert am 18.01.2021, zuletzt geprüft am 30.01.2021.

Ganztagsschulen.org (2021): Umweltbildung und Nachhaltigkeit. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BmBF). Online verfügbar unter <https://www.ganztagsschulen.org/de/38121.php>, zuletzt aktualisiert am 15.12.2020, zuletzt geprüft am 02.02.2021.

Geolino: So funktionieren unsere Sinne. Der menschliche Körper. [geo.de](http://www.geo.de). Online verfügbar unter <https://www.geo.de/geolino/wissen/17560-rtkl-der-menschliche-koerper-so-funktionieren-unsere-sinne>, zuletzt geprüft am 30.01.2021.

gesetze-im-internet.de: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG). Art. 2/6/7 GG. Hg. v. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. Online verfügbar unter <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html>, zuletzt geprüft am 02.02.2021.

gesetze-im-internet.de: Sozialgesetzbuch (SGB VIII) Aches Buch Kinder- und Jugendhilfe. §§ 11 - 14 SGB VIII Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz. Hg. v. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. Online verfügbar unter http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/index.html, zuletzt geprüft am 20.02.2021.

Groeben, Annemarie von der (2010): Wir wollen Schule machen. Eine Streitschrift des Schulverbands "Blick über den Zaun". Opladen: Budrich. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-86649-300-1>.

Gunz, Heike; Hübner, Kerstin (2019): Bildungslandschaften. Perspektive Kinder- und Jugendarbeit : Arbeitshilfe. Remscheid, Berlin: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ).

Hübner, Kerstin; Prautzsch, Susanna M. (Hg.) (2016): Künste öffnen Welten. Potenzial: Kooperation. Bündnisarbeit zwischen Kultur, Sozialraum und Bildung. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (bkj). Remscheid, Berlin: Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. Online verfügbar unter https://www.kuenste-oeffnen-welten.de/wp-content/uploads/2017/01/PU_20161228_Themenheft_Buendnis_KoeW_BKJ_FIN_AL_web.pdf, zuletzt geprüft am 04.02.2021.

In Form (1) - Deutschlands Initiative für gesunde Ernährung und mehr Bewegung: Poster Bewegungsdreieck. Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft. [in-form.de](http://www.in-form.de). Online verfügbar unter <https://www.in-form.de/materialien/poster-bewegungsdreieck/>, zuletzt geprüft am 21.01.2021.

In Form (2) - Deutschlands Initiative für gesunde Ernährung und mehr Bewegung: Bewegung im Kindesalter. Wie viel Bewegung brauchen Kinder und wie kann die Bewegung gefördert werden? Unter Mitarbeit von Ulrike Ungerer-Röhrich. Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft. [in-form.de](http://www.in-form.de). Online verfügbar unter <https://www.in-form.de/in-form/experten/bewegung-im-kindesalter/>, zuletzt geprüft am 21.01.2021.

Irle, Katja (2021): Ganztagsbetreuung: Rechtsanspruch häppchenweise. In: *Erziehung & Wissenschaft (E&W) Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW* (01/2021), S. 9–10.

Kramer, Bernd (2019): Wer Sport macht, rechnet besser. Eine Studie zeigt: Was Kinder in der Freizeit machen, hat großen Einfluss auf ihren Lernerfolg. Ob sie am Nachmittag in der Schule bleiben, dagegen kaum. Hg. v. [sueddeutsche.de](http://www.sueddeutsche.de). Online verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/bildung/studie-grundschule-sport-1.4489529>, zuletzt geprüft am 21.01.2021.

Krause, Christina; Lorenz, Rüdiger-Felix (2009): Was Kindern Halt Gibt. Salutogenese in der Erziehung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Online verfügbar unter <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10520885>.

Lange, Hans-Jörg; Lehmann, Jens (Hg.) (2007): Abenteuer erleben. Jugendfarmen und Aktivspielplätze als erlebnispädagogische Lernorte und soziale Erfahrungsräume. Lüneburg: Verl. Ed. Erlebnispädagogik (Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 27.2007,3/4). Online verfügbar unter [http://fox.leuphana.de/portal/de/publications/abenteuer-erleben\(74be4f46-4cbf-47a6-990e-794fe9689f4b\).html](http://fox.leuphana.de/portal/de/publications/abenteuer-erleben(74be4f46-4cbf-47a6-990e-794fe9689f4b).html).

Lohaus, Arnold (2018): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Medienpädagogischer Forschungs-verbund Südwest (MpFS) (Hg.) (2019): Kim- Studie 2018. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Online verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf, zuletzt geprüft am 30.01.2021.

Mietzel, Gerd (2002): Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend. 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Grundlagen Psychologie). Online verfügbar unter <https://content-select.com/de/portal/media/view/519cc0cc-af40-4ce3-886c-23ef5dbbeaba>.

Oxfam Deutschland (2020): Im Schatten der Profite. Wie die systematische Abwertung von Hausarbeit, Pflege und Fürsorge Ungleichheit schafft und vertieft. Hg. v. Oxfam Deutschland. [oxfam.de](https://www.oxfam.de). Online verfügbar unter https://www.oxfam.de/system/files/2020_oxfam_ungleichheit_studie_deutsch_schatten-der-profite.pdf, zuletzt geprüft am 21.01.2021.

Paech, Niko (2015): Befreiung vom Überfluss. Auf dem Weg in die Postwachstumsökonomie. 8. Auflage. München: Oekom-Verl.

Puhle, Jörn (2020): Umfrage in den Einrichtungen VOR Corona. In: *Offene Spielräume - Jugendfarmen und Aktivspielplätze (BdJA)* (4/2020), S. 26–28.

Renz-Polster, Herbert; Hüther, Gerald (2013): Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Denken und Fühlen. 1. Aufl. Weinheim: Beltz.

Schemel, Hans-Joachim; Müller, Carmen (2010): Bewegungsräume im Wohnumfeld zur Förderung der Gesundheit von älteren Kindern. Ein Leitfaden für Kommunen und Bürgergruppen. Teilergebnis des Projekts „Freiräume für Bewegung zur Förderung der Gesundheit von Kindern“ im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2006-2009). München. Online verfügbar unter https://www.recht-auf-spiel.de/images/content/Tipps/Leitfaden_Bewegungsrume_fr_ltere_Kinder_Teil_I.pdf, zuletzt geprüft am 20.02.2021.

Schipp, Anke (2016): Zwischen Kindheit und Pubertät. Die vergessenen Lückekinder. Hg. v. FAZ.net. Online verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/lueckekinder-werden-von-forschung-und-ratgebern-oft-vergessen-14018212.html>, zuletzt aktualisiert am 2016, zuletzt geprüft am 30.01.2021.

Schmidt, Monica (2010): Leitfaden für die Kooperation Schule Sportverein. Wie entsteht eine erfolgreiche Kooperation? Hg. v. Stadt Ulm Abteilung Bildung und Sport Bildungsbüro. Online verfügbar unter <https://docplayer.org/4920611-Leitfaden-fuer-die-kooperation-schule-sportverein.html>, zuletzt geprüft am 02.02.2021.

Schopp, Stefanie; Hamberger, Mathias (Hg.) (2014): Grundschule macht stark! Resilienzförderung in der Grundschule - Prinzipien, Methoden und Evaluationsergebnisse. Unter Mitarbeit von Klaus Fröhlich-Gildhoff, Kerscher-Becker, Rieder, Sophia und Bianca von Hüls. Freiburg: FEL (Materialien zur Frühpädagogik, 14).

Schulz, Karoline (2013): „Die Ganztagschule kann den Hort nicht ersetzen“. nwzonline.de. Online verfügbar unter https://www.nwzonline.de/oldenburg-kreis/bildung/die-ganztagschule-kann-den-hort-nicht-ersetzen_a_5,1,1617288017.html, zuletzt aktualisiert am 08.05.2013, zuletzt geprüft am 30.01.2021.

Schwarte, Johannes (2002): Der werdende Mensch. Persönlichkeitsentwicklung und Gesellschaft heute. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-80437-2>.

Soremski, Regina (2016): Keine Zeit für Freizeit? Ganztagschule im Alltag Jugendlicher. Unter Mitarbeit von Ralf Augsburg. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BmBF). bmbf.de. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/files/keine_zeit_fuer_freie_zeit_bf_2.pdf, zuletzt geprüft am 21.01.2021.

Stuernagel, Andrea (2010): Mehr Platz für wilde Spiele an der Schule. In: *Offene Spielräume - Bunte Jugendfarmen und Aktivspielplätze (BdJA)* (2/2010), S. 3–5.

Techniker Krankenkasse (TK) (2016): Beweg dich Deutschland! TK Bewegungsstudie 2016. tk.de. Online verfügbar unter <https://www.tk.de/resource/blob/2033598/9f2d920e270b7034df3239cbf1c2a1eb/beweg-dich-deutschland-data.pdf>, zuletzt geprüft am 24.01.2021.

Techniker Krankenkasse (TK) (2020): So viel Zeit verbringen Kinder und Jugendliche vorm Smartphone oder PC. tk.de. Online verfügbar unter <https://www.tk.de/techniker/magazin/life-balance/medienkompetenz/zeit-kinder-jugendliche-online-2009378>, zuletzt aktualisiert am 30.10.2020, zuletzt geprüft am 22.01.2021.

Thimm, Karlheinz (2015): Bildungslandschaften: Wie Kooperation gelingen kann. Hg. v. Heinrich Böll Stiftung. Online verfügbar unter <https://www.boell.de/de/2016/11/14/bildungslandschaften-bedingungen-gelinger-kooperation>, zuletzt aktualisiert am 04.10.2015, zuletzt geprüft am 04.02.2021.

Unicef (2013): Schule ist Vollzeitjob für Kinder. Deutsches Kinderhilfswerk und Unicef veröffentlichen Umfrageergebnis. Pressemitteilung. Unicef.de. Online verfügbar unter <https://www.unicef.de/informieren/aktuelles/presse/2012/schule-ist-vollzeitjob-fuer-kinder/14834>, zuletzt aktualisiert am 05.09.2013, zuletzt geprüft am 21.01.2021.

Unterberg, Swantje (2019): Wo Kinder gern zur Schule gehen - und warum. Erst- bis Sechstklässler. Hg. v. Spiegel. DER SPIEGEL (online). spiegel.de. Online verfügbar unter <https://www.spiegel.de/services/wie-sie-im-browser-cookies-zulassen-a-b59c9ff2-7e3a-4232-ad48-bfc080c2b4d7>, zuletzt aktualisiert am 06.09.2019, zuletzt geprüft am 22.01.2021.

van Laak, Claudia: Mehr Geld für Ganztagschulen. Kabinettsbeschluss. Hg. v. deutschlandfunk.de. Online verfügbar unter https://www.deutschlandfunk.de/kabinettsbeschluss-mehr-geld-fuer-ganztagschulen.1766.de.html?dram:article_id=463323, zuletzt geprüft am 20.02.2021.

Vogt, Leandra (2018): Resilienz bei Kindern: Wie die 6 Schutzfaktoren die seelische Immunabwehr fördern (Teil 2 von 3). Online verfügbar unter <https://www.mini-and-me.com/resilienz-bei-kindern-wie-die-6-schutzfaktoren-die-seelische-immunabwehr-foerdern-teil-2-von-3/>, zuletzt aktualisiert am 19.01.2018, zuletzt geprüft am 30.01.2021.

Wehrmann, Anne-Katrin (2020): "Wir wollen keine Billiglösungen für Grundschulen". In: *Erziehung & Wissenschaft (E&W) Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW* (11/2020), S. 12–13.

Weißmann, Eva (2016): Lernen im Gleichgewicht. Wie Bewegung die emotionale und kognitive Entwicklung fördert. 1. Auflage. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

Wrase, Michael (2013): Bildungsrecht – wie die Verfassung unser Schulwesen (mit-) gestaltet. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung (BpB). bpb.de. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/174625/bildungsrecht-wie-die-verfassung-unser-schulwesen-mit-gestaltet>, zuletzt geprüft am 21.01.2021.

Zeichen gegen Mobbing e.V. (2020): Zahlen und Fakten über Mobbing. zeichen-gegen-mobbing.de. Online verfügbar unter <https://zeichen-gegen-mobbing.de/zahlen>, zuletzt geprüft am 30.01.2021.

Zentrum für Salutogenese (2018): Was bedeutet „Salutogenese“? Online verfügbar unter <https://salutogenese-zentrum.de/>, zuletzt geprüft am 26.01.2021.

Ziegler, Holger (2015): Stress-Studie 2015: Burn-Out im Kinderzimmer: Wie gestresst sind Kinder und Jugendliche in Deutschland? Abstract Professor Dr. Holger Ziegler Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld. Hg. v. Universität Bielefeld. bepanthen.de. Online verfügbar unter https://www.bepanthen.de/static/documents/stress-bei-kindern/03_abstract_ziegler.pdf, zuletzt geprüft am 25.01.2021.

Abkürzungsverzeichnis

u.U.	unter Umständen
vlt.	vielleicht
ggf.	gegebenenfalls
ca.	circa
u.a.	unter anderem/ und andere in Quellenangaben
u.ä.	und ähnliche
ebd.	ebenda
etc.	etcetera
f	folgende
ff	fortfolgende
z.B.	zum Beispiel
Bsp. 1	Beispiel 1 (Zahlen fortlaufend)
v.a.	vor allem
insb.	insbesondere
sog.	sogenannte(n)
[sic!]	so in Originalquelle
Kap.	Kapitel
OKJA	offene Kinder- und Jugendarbeit
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
BdJA	Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze
BmBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BZgA	Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
DVGS	Deutscher Verband für Gesundheitssport und Sporttherapie e. V.
BmfSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BmffSFJ)
BpB	Bundeszentrale für politische Bildung
NB	Nikolai Bringmann

Genderform: In dieser Arbeit wurden Begriffe, die sich auf Personen beziehen, gegendert. Begriffe, die sich auf Institutionen und Personen beziehen, wurden ebenfalls gegendert. Begriffe, die sich ausschließlich auf Institutionen beziehen, wurden nicht gegendert.

Anhang

Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Abbildung „Bildungsmodalitäten“

Anhang 2: Abbildung „Bildungsorte und Lernwelten in Deutschland“

Anhang 3: Abbildung „Bewegungsdreieck (BZgA)“

Anhang 4: Abbildung „Kooperation mit Schule“

Anhang 5: Tabelle 1 „Analyseinstrument“

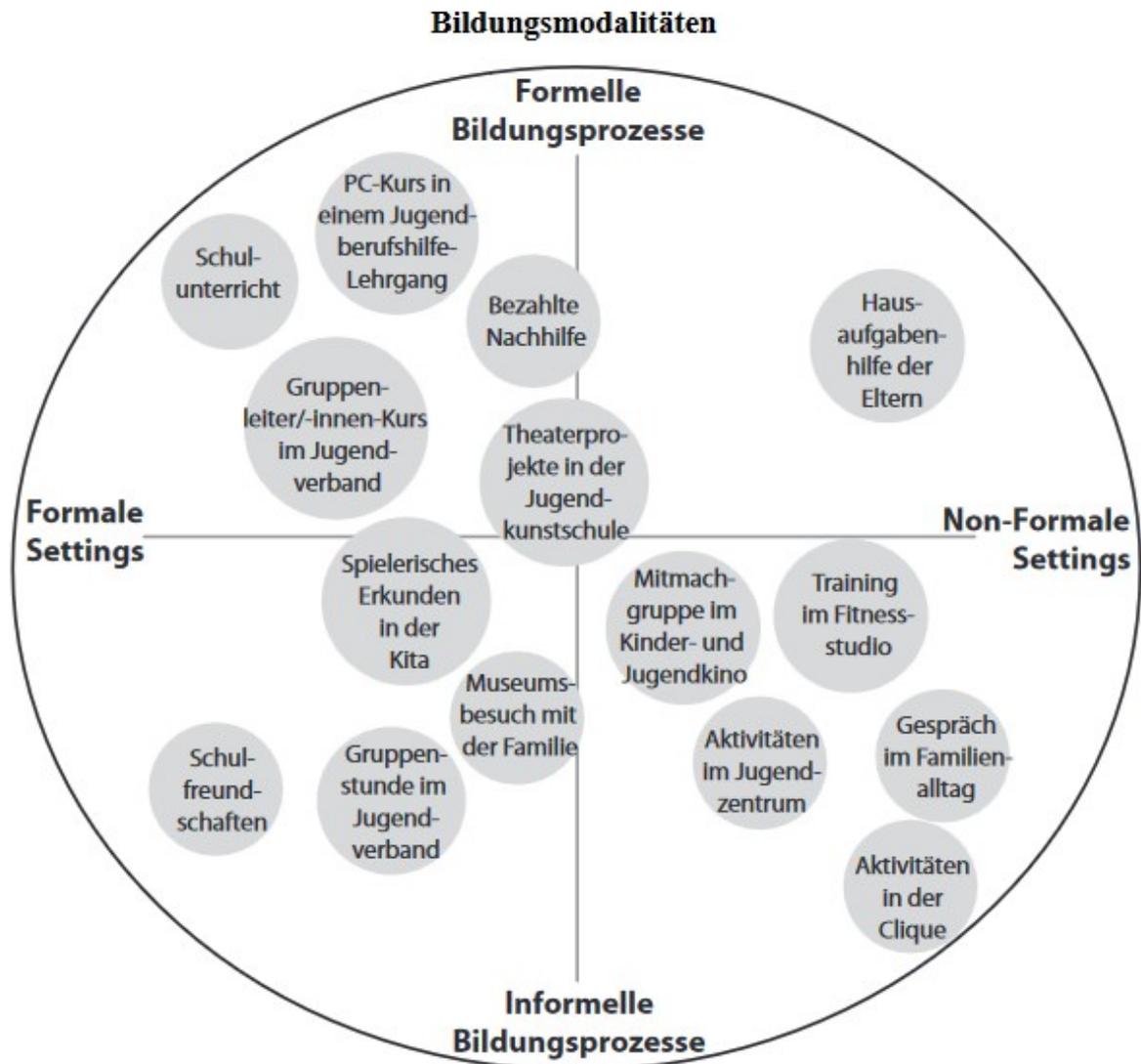
Anhang 6: Tabelle 2 „Zusammenfassung“

Anhang 7: Argumentationspapier

Anhang 8: Gelingensbedingungen

Anhang 9: Empfehlenswerte Literatur

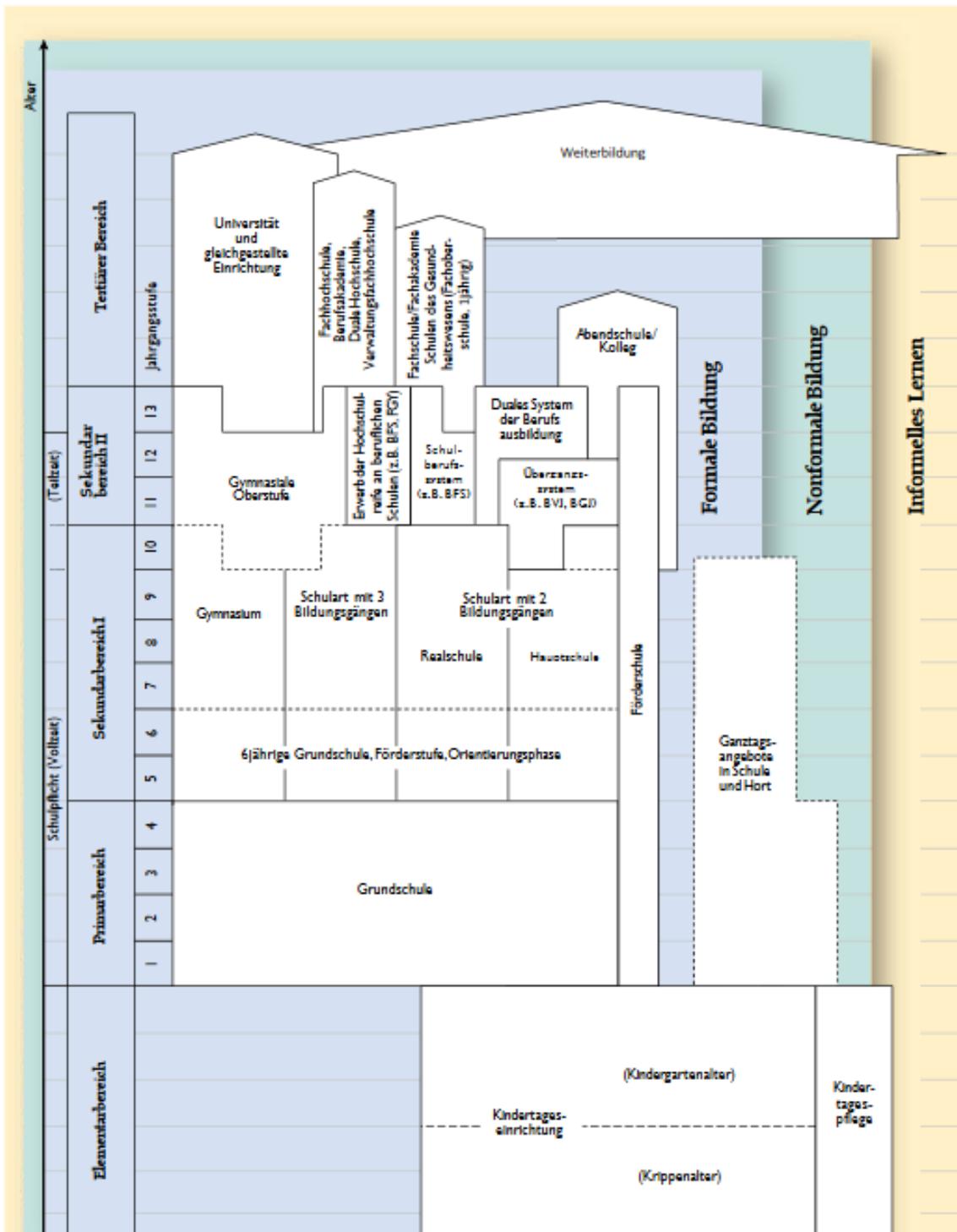
Anhang 1



Quelle: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BmFSFJ) (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, S. 97

Anhang 2

Bildungsorte und Lernwelten in Deutschland



Quelle: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BmFSFJ) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, S. 181

Bewegungsdreieck

Bewegung tut gut. Dem Körper und der Seele!

Für Kinder, Jugendliche und auch für Erwachsene wird regelmäßige Bewegung empfohlen.

Kinder & Jugendliche

Erwachsene

Alltagsbewegung

- 0–3 Jahre: so viel Bewegung wie möglich in sicherer Umgebung
- 4–6 Jahre: mind. 180 Min./Tag, z. B. Laufen, Klettern, Springen
- 7–18 Jahre: mind. 60 Min./Tag, z. B. Radfahren, Gehen

Alltagsbewegung

- im Alltag so viel wie möglich bewegen, z. B. Treppen steigen, zu Fuß gehen, Rad fahren

Angeleitete Bewegung

- 4–6 Jahre: nach Lust und Laune in Alltagsbewegung integrieren
- 7–18 Jahre: mind. 30 Min./Tag zusätzlich zur Alltagsbewegung, z. B. Schwimmen, schnelles Radfahren, Laufen**

Ausdauer

- moderat-intensiv** : mind. 150 Min./Woche, z. B. 3 × 30 Min., oder
- höher-intensiv* : mind. 75 Min./Woche oder
- moderat-intensiv und höher-intensiv** kombiniert, mind. 150 Min./Woche, z. B. 3 × 10 Min./Tag, 5 × Woche

Kraft

- mind. 2 × Woche muskelkräftigende Bewegung

Sitzen/Bildschirmzeiten

Für alle Altersgruppen gilt: so wenig wie möglich

- 0–3 Jahre: minimale Sitzzeiten
- 4–6 Jahre: max. 30 Min./Tag
- 7–11 Jahre: max. 60 Min./Tag
- 12–18 Jahre: max. 120 Min./Tag

Sitzen

- lange Sitzphasen vermeiden
- Sitzen regelmäßig unterbrechen und bewegen

** Hier ist moderat-intensive bis höher-intensive körperliche Aktivität gemeint.

Moderat-intensive körperliche Aktivität:

- wird als etwas anstrengend empfunden
- leichter bis mittlerer Anstieg der Atemfrequenz; man kann dabei noch sprechen, aber nicht mehr singen
- z. B. schnelles Gehen, langsames Laufen

Höher-intensive körperliche Aktivität:

- wird als anstrengend empfunden
- mittlerer bis etwas stärkerer Anstieg der Atemfrequenz; man kann dabei nicht mehr durchgängig sprechen
- z. B. Laufen, schnelles Radfahren, Schwimmen

Quelle: In Form - Deutschlands Initiative für gesunde Ernährung und mehr Bewegung - Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (HG.): Bewegungsdreieck

Kooperationen mit Schule

Ja = 89 % (hiervon führen 92% die Angebote selbst durch)

Nein = 11 %

Inhalte

offenes Angebot	37 %
'festes' Angebot	49 %
Vergabe von Zensuren	-
lehrplanbezogener Unterricht	12 %
Ausflug	56 %
weitere, z.B.: Schulverweigerung o.ä.	11 %

Quelle: Puhle Jörn (2020): Umfrage in den Einrichtungen VOR Corona In: Offene Spielräume - Jugendfarmen und Aktivspielplätze (BdJA), S.27

Anhang 5

Tabelle 1 „Analyseinstrument“:

Resilienzfaktor	Zeichnet sich aus durch...	Prinzipien und Angebote des Bau- spielplatzes	Trifft zu?
Selbst- und Fremd- wahrnehmung	- Körper- und Sinneswahrnehmung → Förderung der Sinnesorgane: 1. Riechen 2. Schmecken 3. Hören 4. Fühlen 5. Sehen	- Natur- und Umwelterfahrungen - Handwerkliches arbeiten - künstlerisches Gestalten - Freies Spiel - Spiel und Sport - Angebotsbereiche	xx xx
	- sprachlichen Ausdruck, Vokabular	- „Transparenz“, „Partizipation“, Kinderplenum, Auseinandersetzung mit anderen Kindern über Konflikte, Elternarbeit, pädagogische Betreuung	xx
	- Selbstreflexion, Wahrnehmung der eigenen Gefühle	- künstlerische Gestaltung, Kinderplenum, pädagogische Betreuung	xx
	- Anleitung und Vorbildfunktion Erwachsener	- „pädagogische Betreuung“; „Kontinuität“ Elternarbeit	xx
Selbstwirksamkeit	- Selbstständiges Handeln	- Natur und Umwelt, Hüttenbau, eigene Entscheidungsfähigkeit „Offenheit der Angebote“, „Freies Spiel“	xx
	- Vermittlung von Kompetenzen	- Handwerkliche, soziale, künstlerische, soziale...Skills, „pädagogische Betreuung“	xx
	- Verantwortung übernehmen → alltägliche Abläufe → Freiräume zur kreativen Gestaltung	„Partizipation“ „Offenheit der Angebote“ „Veränderbarkeit“ Kinderplenum, Eigeninitiative, Angebotsbereiche, Freies Spiel	xx
	- Vertrauen durch Erwachsene	- Freies Spiel, alleine/ Eigenständige Entscheidungen, „Partizipation“, „Transparenz“, Elternarbeit, pädagogische Betreuung	xx
- Einbindung in Abläufe	„Partizipation“, Kinderplenum, Gemeinschaft, Tierpflege	xx	

	- Anerkennung/ Lob	- „pädagogische Betreuung“, Bezugspersonen	xx
	- gemeinsame Reflexion von Situationen	- Kinderplenum, „pädagogische Betreuung“, Umgang mit Konflikten	xx
Selbstregulation	- Kind annehmen wie es ist	„Offenheit“, pädagogische Betreuung, Vielfalt, Inklusion	xx
	- Bezugspersonen als Vorbilder im Umgang mit Gefühlen	- „pädagogische Betreuung“, ständige Reflexion der Arbeit, „Transparenz“, Elternarbeit	xx
	- insbesondere Eltern	- Elternarbeit → Einbindung in Abläufe ect.	xx
	- Handlungsalternativen im Umgang mit Gefühlen → Angebote?	- Angebotsvielfalt, insb. künstlerische/ handwerkliche; Spiel und Sport, pädagogische Betreuung, Tierpflege	xx
	- Austausch mit Gleichaltrigen (Peergroup)	- alle Angebote, Kinderplenum, Gemeinschaft, Vielfalt	xx
Soziale Kompetenz	- Stärkung des sozialen Verbandes	Kinderplenum; Gemeinschaft, Vielfalt	xx
	- Raum um mit anderen Kindern in Kontakt zu kommen	„Offenheit der Angebote“, Kinderplenum, Freies Spiel, Gemeinschaft, Gelände der Einrichtung	xx
	- Bezugsperson(en) als Vorbildfunktion 1. Authentisch sein 2. Wahrnehmung und Artikulation von Gefühlen	- „pädagogische Betreuung“ → ständige Reflexion; „Transparenz“, Elternarbeit	xx
	- Möglichkeiten über Gefühle sprechen zu können	- „Freiräume“; Kinderplenum, Gemeinschaft, pädagogische Betreuung	xx
	- Konfliktlösungskompetenz	- Kinderplenum; pädagogische Betreuung, Gemeinschaft	xx
	- Gruppen (Selbstwert-) Gefühl stärken	- Kinderplenum; Gemeinschaft, Vielfalt, Inklusion	xx
Adaptive Bewältigung	- Fähigkeit Stresssituation	- „Partizipation“; Kinderplenum;	xx

gungskompetenzen	<p>einschätzen zu können → Reflektieren und bewerten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fähigkeit nach Hilfe zu fragen - stressige Situationen reflektieren (Revue passieren lassen) - Handlungen im Umgang mit Stress (z.B. Entspannung/ Bewegung) - Vorhandensein unterstützender Personen - Vorhandensein unterstützender Orte - Selbstregulation 	<p>pädagogische Betreuung, Elternarbeit</p> <ul style="list-style-type: none"> - „pädagogische Betreuung“, Elternarbeit - Plenum, pädagogische Betreuung, Elternarbeit - Spiel und Sport, handwerklich/künstlerische Angebote - „pädagogische Betreuung“ → Reflexion, Elternarbeit - „Freiräume“, „Offenheit“, Gelände des Platzes → Rückzugsmöglichkeiten; Natur und Umwelt, Tiere - „Freiräume“, Kinderplenum, Umgang mit Konflikten, Gemeinschaft, Vielfalt 	<p>xx</p> <p>xx</p> <p>xx</p> <p>xx</p> <p>xx</p>
Problemlösungsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - realistische Ziele setzen - Kinder alleine Spielen lassen - bei Problemen erst eingreifen wenn Kinder danach fragen - Kinder mit in Planungs-Entscheidungsprozesse einbeziehen - Kinder aktiv in den Alltag einbeziehen - Verantwortungen für bestimmte Bereiche überlassen 	<ul style="list-style-type: none"> - handwerkliche/ künstlerische Angebote, pädagogische Betreuung, Reflexion, Kinderplenum - Freies Spiel - pädagogische Betreuung, Freies Spiel - Kinderplenum, pädagogische Betreuung, Verantwortungen übergeben - Natur und Umwelt, Hüttenbau, künstlerisches Gestalten, Eigeninitiative, Partizipation, Tierpflege - Gartenarbeit, Hüttendorf, „Partizipation“, Gemeinschaft, Tierpflege 	<p>xx</p> <p>xx</p> <p>xx</p> <p>xx</p> <p>xx</p>
Allgemeine Faktoren	- Freiheit	- Freies Spiel, eigene Entscheidungsfähigkeit „Offenheit der Angebote“	xx

	- Beziehung	„Kostenfreiheit“ „Veränderbarkeit“ „Partizipation“ - pädagogische Betreuung/ Bezugspersonen - Beziehungen zu Gleichaltrigen (Peers) (Gemeinschaft, Vielfalt) - Elternarbeit	xx xx xx
Sinn und Ziele	- Entwicklung von Lebenssinn	- Gesamtheit des Konzeptes u.A.: - ausprobieren - ernst genommen werden - viele versch. Erfahrungen, die in anderen Kontexten nicht möglich sind → Angebotsvielfalt - „Offenheit der Angebote“	xx

1 mal x = trifft zu

2 mal x = trifft in besonderem Maße zu

1 mal / = trifft nicht zu

Quelle: Bringmann 2020: Bauen fürs Leben - Die Bedeutung von Bauspielplätzen für die Entwicklung der Resilienz bei Kindern im Grundschulalter, S. 44 - 47

Anhang 6

Tabelle 2 „Zusammenfassung“:

	Resilienzfaktoren	Angebote Bauspielplatz „Oberthemen“	Trifft zu?
Zusammengefasst	Freiheit	Freies Spiel, Offenheit, Vielfalt	xx
	Beziehung-(spersonen) als Vorbilder	pädagogische Arbeit, Elternarbeit	xx
	Eltern als wichtigste Bezugsperson	Elternarbeit → Einbindung in Arbeit	xx
	Verantwortungen übernehmen und Freiräume, Vertrauen durch Erwachsene	Angebotsbereiche, Gemeinschaft, Freies Spiel, pädagogische Betreuung, Tierpflege	xx
	Umgang mit Gefühlen Verbalisierung innerer Zustände	Umgang mit Konflikten, pädagogische Betreuung, Spiel und Sport, Angebotsbereiche	xx
	Fähigkeit schwierige Situationen einschätzen zu können und ggf. nach Hilfe zu fragen	Umgang mit Konflikten, pädagogische Betreuung, Kinderplenum	xx
	Erproben von Kompetenzen mit Gleichaltrigen	Gemeinschaft, Vielfalt, Inklusion, Kinderplenum, Angebotsbereiche, Freies Spiel	xx
	eigene Fehler bzw. Erfahrungen machen dürfen	Freies Spiel, Angebotsbereiche,	xx
	Handlungsalternativen im Umgang mit Stress	Umgang mit Konflikten, pädagogische Betreuung, Spiel und Sport, Angebotsbereiche	xx
	Lob, Anerkennung, angenommen sein	pädagogische Betreuung, Gemeinschaft, Vielfalt, Elternarbeit	xx
	Entwicklung eines Lebenssinns	Angebotsbereiche, pädagogische Betreuung, Gemeinschaft, Vielfalt, Verantwortung, ...	xx

Quelle: Bringmann 2020: Bauen fürs Leben - Die Bedeutung von Bauspielplätzen für die Entwicklung der Resilienz bei Kindern im Grundschulalter, S. 44 - 47

Anhang 7

Argumentationspapier:

...für Kooperation zwischen Ganztagschule und pädagogisch betreuten Spielplätzen

Förderung der körperlichen und geistigen Gesundheit

- vielfältige Bewegungsangebote (dadurch bessere kognitive Leistungen möglich)
- Einbeziehung der Bedürfnisse der Kinder (Partizipation)
- vielfältige Methoden/ Lernräume
- neue Lernformen / positive Lernerfahrungen fördern
- Verminderung von Stress

Förderung von Resilienz

- allgemeine Resilienzfaktoren: Freiheit, soziale Beziehungen
- spezifische Resilienzfaktoren: Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Selbststeuerung, soziale Kompetenz, Adaptive Bewältigungskompetenz, Probleme lösen
- Kindbezogen (Persönlichkeitsmerkmale)
- soziales Umfeld (Familie, Bezugspersonen)
- sozialer Nahraum (Stadtteilarbeit ect.)

Förderung diverser Kompetenzen:

- handwerklicher, „lebenspraktischer“ Fähigkeiten (z.B. bauen, reparieren, nähen, ect.)
- Kompetenzen und Kenntnisse im Umgang mit Natur, Umwelt und Tieren
- Grundverständnis für demokratische Prozesse (z.B. Partizipation, Kinderplenum)
- Kreativität und eigener Ausdruck (vielfältige Materialien und Methoden)
- Wissen und praktische Fähigkeiten über gesunde Ernährung (z.B. Kochen, Gartenarbeit)
- Bewegung und freies Spiel (dadurch bessere Lernfähigkeit)
- soziale Kompetenzen (z.B. Ich und Gruppe, Vielfalt/ Diversität kennenlernen, gemeinsam etwas erschaffen, Inklusion/ Integration, Interkulturelle Verständigung)
- Umfeld der Kinder in Projekte integrieren (Gemeinwesenarbeit, Projekte im Stadtteil/ sozialräumliche Orientierung, Einbeziehung der Familie und anderer Bezugspersonen)
- Eigeninitiative stärken (z.B. durch Projektarbeit, Eigenverantwortung, selbstständige Raumaufneigung, Umgang mit der Ressource „Zeit“)
- ganzheitliche Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse (ggf. Verbalisierung)

- Nachhaltige Lebensweisen als Aufgabe von *allen* Menschen begreifen und weiterentwickeln (z.B. Konsumverhalten, recycling, Umweltschutz, ect.)
- Umgang mit Medien reflektieren und thematisieren (Medienprojekt, Einbindung neuer Medienformate, ect.)
- Sprachkompetenzen stärken (sinnliche Wahrnehmung, Austausch, eigene Bedürfnisse verbalisieren, gemeinsame Entscheidungen treffen)

- Projektinhalte können je nach Ziel der Kooperation individuell gestaltet und angepasst werden

- Austausch professioneller Fachkräfte (Schule/ pädagogisch betreuter Spielplatz), dadurch können neue Lernmethoden kennengelernt/ entwickelt werden, inhaltliche Unterstützung des Lehrpersonals

Eigene Argumente entwickeln:

mögliche Fragen:

- Warum? Welche Gründe sprechen dafür?
- Welche Fähigkeiten können (je nach Projektschwerpunkt) gefördert werden?
- Welche Ziele (langfristig/ kurzfristig) verfolgen wir?
- Welche Themen können integriert werden?
- Wie kann die Zielgruppe partizipativ beteiligt werden?
- Weitere eigene Fragestellungen...

Anhang 8

Gelingensbedingungen:

...für Kooperation zwischen Ganztagschule und pädagogisch betreuten Spielplätzen

Rahmenbedingungen und Ziele:

- gegenseitige Vorstellung des jeweiligen, individuellen Konzepts der Einrichtungen (welche Punkte sind uns besonders wichtig?)
- Überschneidungspunkte der Einrichtungsziele feststellen / 'gemeinsamen Nenner' finden
- rechtliche Rahmenbedingungen (je nach Bundesland/ Kommune) abklären
- gemeinsame Ziele und Rahmenbedingungen der Kooperation festlegen
- welche Ganztagschulform besteht (additiv-dual, additiv, integrativ)
- in welchem Rahmen können die Einrichtungen kooperieren?

Kooperationsform

- Teilnahmebedingungen: offen (freiwillige Teilnahme), gebunden (verpflichtende Teilnahme) oder teilgebunden (Mischform)
- Ort: Schule oder pädagogisch betreuter Spielplatz/ welche 'Lernräume' stehen zur Verfügung?
(Schule/ päd. Betr. Spielplatz/ öffentlicher bzw. Sozialer Nahraum/ Orte in der Natur)
- innerhalb oder außerhalb der Schulzeit
- an den Lehrplan angelehnt oder 'freies Lernen' (Themenbereich)
- Grundprinzipien: schulisch/ frei/ Mischform
(z.B. Freiwilligkeit, Partizipation, ect. vs. 'Schulischer Unterricht')
- zeitlich begrenzte Projektarbeit oder regelmäßig/ langfristige Kooperation
- gemeinsame inhaltliche Planung/ Gestaltung von Bildungsinhalten *oder* alleinige Planung durch eine der beiden Einrichtungen ('separierte Module')
- in welcher Form kann Zielgruppe in die Projektgestaltung einbezogen werden? (Partizipation)
- ggf. Verantwortlichkeiten für Aufgabenbereiche aufteilen
- regelmäßiger, gemeinsamer Austausch/ Reflexion über die Zeit der Zusammenarbeit

Angebote und Themen

- Welche Angebote sind möglich?/ gemeinsame Themenfindung
- Lebensweltbezug / Bezug zu schulischen Fächern
- welche Themen und Tätigkeiten lassen sich verbinden?

(z.B. Bewegungs- und Lernphasen kombinieren)

→ individuelles Konzept/ Ablaufplan/ Zeitplan erstellen (Wann? Wie oft? Wo?)

→ Welche Kompetenzen wollen wir stärken? (Persönlichkeitsmerkmale / soziales Umfeld)

→ Bedürfnisorientierung (Kinder: partizipativ einbeziehen?/ 'Freizeitstress' vermeiden)

Personal

→ Projektverantwortliche Personen/ Ansprechpartner der Einrichtung festlegen

(Welches Fachpersonal brauchen wir? Wie viele Personen? Wie viele Personen aus Schule/ päd.

Betr. Spielplatz? Wie oft?)

→ Planung inhaltlicher Themen (Wer plant was?)/ Verantwortlichkeiten

Material und Methoden

→ freies Spiel/ angeleitete Einheiten

→ drinnen/ draußen (Lernräume)

→ sitzende/ bewegte Tätigkeiten

→ Medieneinsatz: wofür/ in welchem Rahmen?

→ Materialien: was wird benötigt?

→ ggf. Konfliktregeln klären (Welche Verhaltensregeln gelten bei dem Projekt?)

Finanzierung

→ Finanzierungsplan erstellen/ welche Gelder werden benötigt? (Personalkosten, Material, ect.)

→ klären: Welche Gelder kommen von Schule oder pädagogisch betr. Spielplatz (wer zahlt was?)

→ ggf. Extra Fördermittel beantragen

→ Teilnehmerbeitrag: Ja/ nein?

→ Versicherungsfragen klären

→ Verpflegung der Teilnehmenden

→ ggf. Kooperationsvertrag aufsetzen

→ Werbung (Flyer, Plakate, ect.)

Themenbeispiele: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Erlebnispädagogik, handwerklich Projekte, Ernährung/ Kochen, Gartenarbeit (Natur/ Umwelt/ Tiere), Tiergestützte Pädagogik, Künstlerische Projekte, demokratische Bildung, kulturelle Vielfalt, Gemeinwesenarbeit, ...

Anhang 9

Empfehlenswerte Literatur:

Austausch macht Schule (2012): Gelingensbedingungen. für die Kooperation von Internationaler Jugendarbeit und Schule. Hg. v. Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (IJAB). Bonn. Online verfügbar unter <https://www.austausch-macht-schule.org/gelingensbedingungen-0>, zuletzt geprüft am 04.02.2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2012): Ganztagig bilden. Eine Forschungsbilanz. Unter Mitarbeit von Ralf Augsburg und Petra Gruner. Deutschland. Stand: September 2012. Berlin BMBF (Bildung). Online verfügbar unter https://www.ganztagsschulen.org/_media/121206_BMBF_GTS-Forschungsbilanz_bf_df.pdf, zuletzt geprüft am 04.02.2021.

Deinet, Ulrich; Derecik, Ahmet (2017): Partner im Sozialraum finden -Gelingensbedingungen von Kooperationen. Sport: Bündnisse! Bewegung - Bildung - Teilhabe. Hg. v. Deutscher Sportjugendbund (DSJ). Frankfurt a.M. Online verfügbar unter https://www.dsj.de/fileadmin/user_upload/Handlungsfelder/Bildung_Bildungsnetzwerke/Bildungsbuendnisse/web_Sozialraum_11_2017.pdf, zuletzt geprüft am 02.02.2021.

Hübner, Kerstin; Prautzsch, Susanna M. (Hg.) (2016): Künste öffnen Welten. Potenzial: Kooperation. Bündnisarbeit zwischen Kultur, Sozialraum und Bildung. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (bkj). Remscheid, Berlin: Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. Online verfügbar unter https://www.kuenste-oeffnen-welten.de/wp-content/uploads/2017/01/PU_20161228_Themenheft_Buendnis_KoeW_BKJ_FIN_AL_web.pdf, zuletzt geprüft am 04.02.2021.

Schmidt, Monica (2010): Leitfaden für die Kooperation Schule Sportverein. Wie entsteht eine erfolgreiche Kooperation? Hg. v. Stadt Ulm Abteilung Bildung und Sport Bildungsbüro. Online verfügbar unter <https://docplayer.org/4920611-Leitfaden-fuer-die-kooperation-schule-sportverein.html>, zuletzt geprüft am 02.02.2021.

Soremski, Regina (2016): Keine Zeit für Freizeit? Ganztagsschule im Alltag Jugendlicher. Unter Mitarbeit von Ralf Augsburg. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). bmbf.de. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/files/keine_zeit_fuer_freie_zeit_bf_2.pdf, zuletzt geprüft am 21.01.2021.

Stadt Ulm: Der Weg zur Kooperation. Online verfügbar unter <https://www.ulm.de/leben-in-ulm/bildung-und-arbeit/kooperationen-mit-schulen-und-kitas/der-weg-zur-kooperation>, zuletzt geprüft am 04.02.2021.

Thimm, Karlheinz (2015): Bildungslandschaften: Wie Kooperation gelingen kann. Hg. v. Heinrich Böll Stiftung. Online verfügbar unter <https://www.boell.de/de/2016/11/14/bildungslandschaften-bedingungen-gelingender-kooperation>, zuletzt aktualisiert am 04.10.2015, zuletzt geprüft am 04.02.2021.