



Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg  
*Hamburg University of Applied Sciences*

Fakultät Soziale Arbeit und Pflege  
Bachelor Soziale Arbeit

**BACHELOR-THESIS**

# **Bildung in der Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze**

**Die Bedeutung einer Bildungsperspektive für die Praxis pädagogisch  
betreuter Spielplätze der Offenen Kinder- und Jugendarbeit**

Tag der Abgabe : 10.06.2014  
Vorgelegt von : Tobias Pabel  
[Redacted] : [Redacted]  
[Redacted] : [Redacted]  
Betreuende Prüfende : Frau Prof. Dr. Marion Panitzsch-Wiebe  
Zweiter Prüfer : Frau Tewes

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Pädagogisch betreute Spielplätze der Offenen Kinder – und Jugendarbeit	5
2.1 Begriffsbestimmung	6
2.2 Rechtliche und institutionelle Grundlagen	9
2.3 Pädagogisch betreute Spielplätze und das Handlungsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit	12
2.3.1 Prinzipien und Leitbild	14
2.3.2 Aufgaben und Ziele	15
2.3.3 MitarbeiterInnen	17
2.3.4 Zielgruppe	18
3. Bildung	19
3.1 Historischer Kontext	20
3.2 Gegenwärtige Bestimmung von Bildung	21
3.3 Formelle, informelle und nicht formelle Bildungsprozesse	27
3.4 Die „andere Seite“ der Bildung	28
4. Bildung auf pädagogisch betreuten Spielplätzen	30
4.1 Rechtliche Grundlagen	31
4.2 Ausgewählte theoretische Ansätze	33
4.2.1 Grunddimensionen von Bildung	35
4.2.2 Merkmale der außerschulischen Jugendbildung	37
4.2.3 Emanzipatorischer Bildungsansatz	39
4.2.4 Sozialraumorientierter Bildungsansatz	41
4.2.5 Cliquenorientierter Bildungsansatz	42
5. Bildungslandschaften	44
5.1 Bildung, Betreuung, Erziehung	45
5.2 Ganztagschulen	47
6. Konzeptionelle Überlegungen	49
Literaturverzeichnis	55
Internetverzeichnis	59
Eidesstattliche Erklärung	62

# 1. Einleitung

Die Diskussion über eine Neugestaltung des Bildungswesens in Deutschland ist zunächst keine neue. Spätestens seit der Bekanntgabe der Ergebnisse der ersten PISA- Studie im Jahr 2000, die dem deutschen Bildungswesen deutliche Mängel bescheinigte, wurde bundesweit über diverse Reformvorhaben diskutiert. Im weiteren Verlauf der Diskussion um die Neugestaltung von sogenannten „Bildungslandschaften“ stand zunächst vor allem die Kleinkinderbetreuung, Schulen und Universitäten. Im weiteren Verlauf wurde aber auch die Rolle der Jugendhilfe und der in ihr verorteten Kinder- und Jugendarbeit diskutiert.

„Wo auf allen gesellschaftlichen Ebenen der neue Stellenwert von Bildung im Gespräch ist, erlangt zwangsläufig auch der Bildungsauftrag in der Kinder- und Jugendarbeit neue Aktualität“ (Lindner/Sturzenhecker 2004, 7). Die pädagogisch betreuten Spielplätze, die Hauptgegenstand dieser Arbeit sind, gehören zu dem sogenannten Bereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, die sich als ein sehr heterogenes Praxisfeld mit einer Vielfalt an verschieden ausgeprägter Einrichtung beschreiben lässt. Die pädagogisch betreuten Spielplätze sind seit den 60er Jahren vor allem in städtischen Gebieten entstanden und verfolgen ganz eigene pädagogische Schwerpunkte.

In den letzten Jahren wird vor allem der Ausbau von Ganztagschulen bundesweit politisch vorangetrieben. In der Bildungsdebatte werden auch die Bildungsgelegenheiten neben der Schule fokussiert und der Blick auf die außerschulischen „Lebens- und Lernwelten“ von Kindern und Jugendlichen ausgeweitet wird (vgl. Kaiser 2011, 12). Der Aspekt des Aufbaus bzw. der Erweiterung von Kooperationsbeziehungen von Schulen zu außerschulischen Partnern nimmt einen immer zentraleren Stellenwert ein. So merkt beispielsweise Deinet schon 2005 an, dass „die Zukunft der Offenen Kinder- und Jugendarbeit [...] ganz wesentlich über die Bildungsdiskussion und die Einbeziehung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in die Konzepte der Ganztagschule entschieden“ wird (Deinet 2005, 24).

Diese Arbeit bezieht sich auf den in der Jugendhilfe begründeten Bereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und dabei explizit auf die Institutionen der pädagogisch betreuten Spielplätze. Für diese stellt sich die Frage, ob für sie in den Konzepten ganztägiger Bildung einerseits die Chance besteht, als anerkannter Bildungsort aufgewertet zu werden oder andererseits die Gefahr, für die Herstellung ökonomisch verwertbarer Qualifikationen

vereinnahmt zu werden (vgl. Sting/Sturzenhecker 2013, 376). In meiner eigenen praktischen Erfahrung auf pädagogisch betreuten Spielplätzen wurde deutlich, dass sich die Arbeit im Zuge der zunehmenden Kooperationen mit Schulen verändert, da wichtige Grundprinzipien wie z.B. eine freiwillige Teilnahme an und der offene Zugang zu den Angeboten in den Hintergrund geraten können. Hinsichtlich der Ausgestaltung von Kooperationen gibt es Tendenzen, die Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit den Schulen zu unterstellen, sodass diese den eigenständigen Charakter und die besonderen pädagogischen Chancen außerschulischer Bildung verlieren (vgl. Deinet 2006, 3). Ausgehend von elementaren Veränderungen in der Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze ist es notwendig, diese aus einer Bildungsperspektive zu betrachten, um sich im Hinblick auf Konzepte ganztägiger Bildung eindeutig zu positionieren, um in der Praxis nicht von anderen Interessen oder Akteuren vereinnahmt zu werden. Durch den zunehmenden ganztägigen Bildungsanspruch stellt sich weiter die Frage, inwiefern pädagogisch betreute Spielplätze mit ihren Grundprinzipien überhaupt als ein Teil der neu entstehenden „Bildungslandschaften“ gesehen werden können und welche Rolle sie dann spielen. Das Hauptanliegen dieser Arbeit ist die „Bildung in der Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze“, mit der zentralen Absicht aufzuzeigen, was eine Bildungsperspektive für die Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze bedeutet.

In der vorliegenden Bachelor-Arbeit setzt sich das Kapitel 2 zunächst mit der Institution der „pädagogisch betreuten Spielplätze der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“ auseinander, um den Gegenstand dieser Arbeit eindeutig herauszustellen. Da der Begriff „Bildung“ nicht leicht zu fassen und scheinbar inhaltlich beliebig „füllbar“ scheint, befasst sich Kapitel 3 mit dem vielseitig verwendeten Begriff der „Bildung“, vor allem um diesen gegenwärtig zu bestimmen. Darauf aufbauend setzt sich Kapitel 4 mit der „Bildung in der Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze“ auseinander, mit dem Ziel, Ansätze für eine Bildungsperspektive in der Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze zu erläutern, die dann vertieft und theoretisch fundiert werden. Daran anschließend wird in Kapitel 5 verkürzt auf das Konzept der „Bildungslandschaften“ eingegangen, um dann abschließend in Kapitel 6 konzeptionelle Überlegungen darzustellen und Konsequenzen aufzuzeigen.

## 2. Pädagogisch betreute Spielplätze der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Pädagogisch betreute Spielplätze sind vor allem in städtischen Gebieten zu finden, in denen allgemein die Spiel- und Bewegungsräume für Kinder und Jugendlichen fehlen.

„Zunehmende Einschränkung von Entdeckungs- und Erlebnisräumen sowie Erwerbstätigkeit beider Elternteile in vielen Familien waren schon damals wichtige Beweggründe, den Kindern und Jugendlichen entsprechende Spielräume zu eröffnen. Hinzu kamen die Gefahren, die Kindern durch den zunehmenden motorisierten Individualverkehr drohten“  
(Ginsberg u.a. 2010, 6).

Pädagogisch betreute Spielplätze sind allgemein ein Angebot für Kinder und Jugendliche im Schulalter und zählen zu den Einrichtungen der sogenannten Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Diese hat sich besonders im städtischen Gebieten zu einem festen Bestandteil der sozialen Infrastruktur entwickelt. Sie hat sich seit den 60er Jahren neben und in Abgrenzung zu dem Schulsystem etabliert und ist ein sehr diffuses und undurchsichtiges Handlungsfeld der nicht schulbezogenen Pädagogik mit Kindern und Jugendlichen (vgl. Thole 2012, 134). Zu der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gehören Jugendclubs, Jugendhäuser, Jugendzentren, Spielhäuser, Familienzentren, Kreativwerkstätten, mobile Spielaktionen oder auch die pädagogisch betreuten Spielplätze, die Gegenstand dieser Arbeit sind. 1943 wurde der erste pädagogisch betreute Spielplatz unter dem Namen „Skramellegepladsen“ („Krempelspielplatz“) in Kopenhagen durch den dänischen Stadtgartenarchitekten Christian Sørensen entwickelt. Grundlegend war dabei zunächst die Idee, Entdeckungs- und Erlebnisräume für Kinder und Jugendliche zu schaffen, denn die zunehmende Einschränkung dieser Räume durch die Entwicklung der Städte und den zunehmenden Verkehr, sowie die Erwerbstätigkeit beider Elternteile in vielen Familien waren schon damals wichtige Beweggründe zur Gründung pädagogisch betreuter Spielplätze (vgl. BdJA 2014). Ausgehend von dem „Krempelspielplatz“ fand die Idee auch in anderen Ländern Anklang und seit den 60er Jahren entstanden auch in Deutschland eine Vielzahl von Einrichtungen mit verschiedener namentlicher Ausprägung und mit der grundlegenden Idee, freie Räume für Kinder und Jugendliche zu schaffen (vgl. Krauss 2003, 37). Die ersten Plätze entstanden in

Stuttgart und Berlin, danach kam es zur Gründung vieler weiterer Plätze, dem Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze und der *European Federation of City Farms*. Der Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze wurde 1972 gegründet und ist ein repräsentieren ca. 150 Einrichtungen in Deutschland. Die *European Federation of City Farms* gibt es seit Ende der 80er Jahre und repräsentiert ähnliche Einrichtungen in vielen europäischen Ländern. Die Anzahl der bundesweit tätigen Einrichtungen wird auf ca. 500 geschätzt (vgl. BdJA 2014). Das folgende Kapitel beschreibt die Einrichtungen der pädagogisch betreuten Spielplätze, indem die Institution begrifflich und rechtlich eingeordnet wird. Es wird zunächst der Begriff der „pädagogisch betreuten Spielplätze“ bestimmt, um den Gegenstand dieser Arbeit eindeutig zu fassen. Anschließend werden die rechtlichen und institutionellen Grundlagen aufgezeigt und die „pädagogisch betreuten Spielplätze“ im Bezug auf das Handlungsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit dargestellt.

## **2.1 Begriffsbestimmung**

Für die Institution der pädagogisch betreute Spielplätze gibt es in Deutschland verschiedenen namentlichen Ausprägungen. Am geläufigsten sind die Bezeichnungen Bauspielplatz, Abenteuerspielplatz, Aktivspielplätze oder auch Jugendfarmen, Kinderbauernhöfe und Stadtteilbauernhöfe. In der Fachliteratur findet sich zunächst keine eindeutige Definition, was pädagogisch betreute Spielplätze im allgemeinen sind, vielmehr ist eine vielseitige begriffliche Einordnung der verschiedenen Institutionen zu finden. Daher soll an dieser Stelle eine kurze Definition den Gegenstandsbereich dieser Arbeit verdeutlichen.

„Pädagogisch betreute Spielplätze sind Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, die Kindern und Jugendlichen im Schulalter unter pädagogischer Betreuung vielfältige Möglichkeiten an Erfahrungen bieten, freiwillig und selbstbestimmt ihren Alltag zu gestalten.“ (eigene Definition in Anlehnung an BdJA 2014 und aba – Fachverband 2012)

In Anlehnung an die Ausführungen des Bundes der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e.V. (BdJA) und des Fachverbandes für offene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (aba – Fachverband) wird der Begriff „pädagogisch betreuter Spielplatz“ in dieser Arbeit als Oberbegriff verwendet, der die Vielfalt der Einrichtungen mit einbezieht. Mit diesem Begriff

ist also nicht eine bestimmte Variante dieser Einrichtungen gemeint, sondern allgemein eine Einrichtung im Sinne der soeben gemachten Definition. Dies erscheint mir sinnvoll, da sonst keine Bezeichnung der Einrichtungen in der Lage ist, alle Besonderheiten der verschiedenen Ausprägungen unter sich zu vereinen. In der Literatur wird der Begriff „Abenteuerspielplatz“ häufig als zentraler Begriff verwendet. Deimel kritisiert z.B. den Begriff „Aktivspielplatz“, da „Kinderspiel immer aktiv ist“, unabhängig vom Ort des Geschehens (vgl. Deimel 2013, 784). Dennoch umfasst der Begriff „Abenteuerspielplatz“ zumindest nicht im Detail die konzeptionellen Ausprägungen wie beispielsweise einer Jugendfarm, bei denen der Schwerpunkt auf dem Bereich der tiergestützten Pädagogik, also der Haltung, Pflege und der Arbeit mit Tieren liegt. Auch die anderen begrifflichen Ausprägungen stehen für andere Schwerpunkte der Einrichtungen. So liegt der Schwerpunkt bei den sogenannten Bauspielplätzen eher im Bereich der handwerklichen, technischen Inhalten, bei dem der Umgang mit Werkzeugen und das „Hüttenbauen“ mit Holz im Vordergrund steht. Die Bezeichnung Abenteuerspielplätze steht eher für erlebnispädagogische<sup>1</sup> Ansätze, bei denen allgemein dem „Erlebnis“ eine besondere Bedeutung zugesprochen wird. In der Praxis lassen sich hierbei häufig inhaltliche Überschneidungen feststellen. Meistens steht die Gestaltung des Geländes mit den zur Verfügung gestellten Materialien im Vordergrund. Der, der vor allem auf die begriffliche Ausprägung „Bauspielplatz“ zutrifft. Auf vielen Plätzen werden aber auch Tiere gehalten, Gärten angelegt oder Ausflüge in die Umgebung unternommen. Musische und kulturelle Gruppenangebote wie Musik oder Theater bilden weitere Schwerpunkte. Aufgrund der Vielfalt scheint es mir angemessen, die verschiedenen Ausprägungen unter dem einen Begriff zu fassen, da es die Möglichkeit bietet, unter Berücksichtigung der vielfältigen Ausprägungen der Einrichtungen, einen einheitlichen Begriff zu benutzen. Darüber hinaus finden sich trotz der unterschiedlichen Ausprägungen und Bezeichnungen der Einrichtungen einige konzeptionelle Gemeinsamkeiten. Die Vielfalt an Erfahrungsräumen und Gestaltungsmöglichkeiten gilt allgemein als der zentrale Aspekt in der Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze. Sie sind unterschiedlich groß, meist eingezäunt und ihr Gelände ist möglichst vielfältig strukturiert. Hügel, Vertiefungen, ebene Flächen,

---

1 Erlebnispädagogik ist ein eigenständiger pädagogischer Ansatz und misst dem Erlebnis eine besondere Bedeutung zu. Inhalte sind z.B. das Erkennen persönlicher Grenzen und ihre Überwindung, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und unmittelbarer Handlungsfähigkeit mit dem eigenen Körper, sowie soziale Erfahrungen des miteinander in realen oder konstruierten (Natur)situationen. (vgl. Schirp 2013, 348)

Wasserbecken, Büsche und Bäume, Sand und Lehm prägen das Bild auf pädagogisch betreuten Spielplätzen. Häufig verfügen sie auch über ein Haus mit sanitären Anlagen, Materialdepot, Küche und Büro. Die Plätze werden durch haupt-, neben- und ehrenamtliches Personal während fester Öffnungszeiten pädagogisch betreut. Jede Einrichtung gewichtet je nach Struktur, Finanzen, personeller Ausstattung und Konzept seine Schwerpunkte und Inhalte in der Praxis anders. Dieses drückt sich dann auch in der unterschiedlichen begrifflichen Ausprägung aus. In diesem Zusammenhang benennt der Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze verschiedene Schwerpunkte in der Praxis. Zum einen gibt es den Bereich der Tierhaltung, die eine große Anziehungskraft für die BesucherInnen darstellt. Bei der Tierhaltung sind die alltäglichen Aufgaben unmittelbar nachvollziehbar und eröffnen Zugänge zu den natürlichen Lebensphasen wie Geburt, Wachstum, Vermehrung und Tod. Die gemeinsame Verantwortung gegenüber den Tieren lässt besonders intensive Beziehungen zwischen den Kindern und Jugendlichen entstehen, in denen das Miteinander im Vordergrund steht. Auch der Umgang mit den natürlichen Elementen Erde, Wasser, Luft, und auch mit Pflanzen und Tieren werden als Erfahrungsbereiche beschrieben, die den Zusammenhand zwischen Mensch und Natur bzw. verdeutlichen und darüber hinaus den Umweltschutz thematisieren und praktizieren. Dies wird als handlungsorientierter Ansatz ganzheitlicher Umweltbildung bezeichnet, bei dem Kinder und Jugendliche für diese Themen sensibilisiert werden. Ein weiterer Schwerpunkt pädagogisch betreuter Spielplätze ist die handwerkliche Betätigung, bei der Hütten geplant, konstruiert und gebaut werden, das Gelände gestaltet und in Werkstätten gearbeitet wird. Grundsätzlich ist die von den Geschlechtern unabhängige Teilnahme selbstverständlich und die unterschiedlichen Aktivitäten dienen dabei dem Ziel der Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen. Ebenfalls haben einige Einrichtungen geschlechterspezifische Angebote in Form von Jungs- und Mädchengruppen. Des Weiteren betont der Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze „kulturopädagogische“ Ansätze wie künstlerische Angebote, aber auch „zirkuspädagogische“ Elemente, bei denen besonders die Ideen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt werden (vgl. Ginsberg u.a. 2010). Zusammenfassend sind pädagogisch betreute Spielplätze ein Angebot für Kinder und Jugendliche im Schulalter, die ein hohes Maß an Bewegungsbedürfnis, Erlebnishunger und Neugier mitbringen. Dabei stellt die Vielfalt an



Erfahrungsbereichen und Gestaltungsmöglichkeiten einen zentralen Aspekt dar (vgl. BdJA 2014).

## **2.2 Rechtliche und institutionelle Grundlagen**

Obwohl eine eindeutige Begriffsbestimmung pädagogisch betreuter Spielplätze zunächst kontrovers verläuft, handelt es sich einheitlich um Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Diese ist rechtlich als Bestandteil der allgemeinen Jugendarbeit zu sehen, die im achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII - Kinder – und Jugendhilfe) rechtlich verankert ist. Im SGB VIII werden die gesetzlichen Richtlinien für die Jugendarbeit genannt und es bildet die Rechtsgrundlage für die Offene Kinder- und Jugendarbeit und damit auch für die pädagogisch betreuten Spielplätze. Allerdings ist die Kinder- und Jugendarbeit nicht gleichzusetzen mit der allgemeinen Kinder- und Jugendhilfe, die darüber hinaus die gesamte Sozialpädagogik mit Kindern und Jugendlichen umfasst. Von der Pädagogik der frühen Kindheit über die Jugendgerichtshilfe bis hin zu den Hilfen zur Erziehung in und außerhalb von Familien. (vgl. Thole 2012, 134) Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) ist 1990 in Kraft getreten und ist im achten Sozialgesetzbuch verortet. Gemäß dem gesetzlichen Auftrag des SGB VIII richtet sich die Kinder- und Jugendarbeit grundsätzlich an alle Kinder und Jugendlichen. In § 1 Abs. 1 SGB VIII ist die Leitnorm der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen genannt:

“Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ (§ 1 Abs.1 SGB VIII)

In § 1, Abs. 3 wird das allgemeine Recht auf Förderung und Erziehung der Kinder mit dem Handlungsauftrag der Jugendhilfe verknüpft. Es werden konkrete Zielvorgaben für die Jugendarbeit genannt: “Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere:

1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen,
2. Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen,
3. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen,

4. Dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen“ (Stascheit 2009, 1178).

Der Bezeichnung „insbesondere“ impliziert dabei, dass bezüglich der Kinder- und Jugendarbeit im SGB VIII nicht abschließend zentrale Ziele genannt sind. Der Absatz 3 verdeutlicht vielmehr die konzeptionelle Bandbreite der Jugendhilfe. Mit Blick auf die im Gesetzestext verwendeten Begrifflichkeiten reicht sie von der Reaktion auf soziale Problemlagen (Benachteiligung vermeiden und abbauen), bis zur aktiven Gestaltung der Lebensbedingungen von Kindern und allgemein Familien (beraten, unterstützen, fördern, positive Lebensbedingungen erhalten und schaffen und Kinder schützen). Des Weiteren sind in § 2 Abs. 2 SGB VIII die Aufgaben bzw. Leistungen der Jugendhilfe aufgeführt, zu denen auch allgemein die Angebote der Jugendarbeit, also auch die pädagogisch betreuten Spielplätze gehören. Mit dem Begriff „Leistungen“ werden darüber hinaus grundsätzlich einige Bereiche bezeichnet, in denen junge Menschen von den Trägern der Jugendhilfe Angebote erhalten bzw. Ansprüche an sie haben, die hier nicht weiter ausgeführt werden. Weiter lässt sich für die Jugendarbeit aus dem § 11 Abs.1 des SGB VIII ein an der Lebenswelt<sup>2</sup> der Kinder und Jugendlichen orientierter Auftrag ableiten, bei dem die Interessen der „jungen Menschen“ im Fokus stehen. Dennoch wird letztlich nicht definiert, in welchem Umfang und in welcher Qualität die Angebote zur Förderung der Entwicklung junger Menschen nötig oder sinnvoll sind.

„Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“ (Stascheit 2009, 1181).

Der §11 des SGB VIII nennt im dritten Satz die Schwerpunkte der Jugendarbeit. Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehören demnach:

---

2 Lebensweltorientierung bedeutet kurzgefasst, sich an den „Lebenslagen, sowie den Deutungsmustern und Sichtweisen der AdressatINNen“ zu orientieren, indem deren Ressourcen in das Handeln einbezogen werden und somit die individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten gestärkt werden (vgl. BMFSFJ 2002, 63).

1. außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung,
2. Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit,
3. arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit,
4. internationale Jugendarbeit,
5. Kinder- und Jugenderholung,
6. Jugendberatung.“

Bezüglich des Themas dieser Arbeit lässt sich jetzt schon festhalten, dass vom Gesetzgeber allgemein eine außerschulischen Jugendbildung auch als Aufgabe der Jugendarbeit beschrieben wird. Im zweiten Absatz des § 11 wird verdeutlicht, wer die Jugendarbeit realisiert und welche Trägerstruktur rechtlich vorgesehen ist. Im zweiten Satz wird dabei die Offene Jugendarbeit als Angebot der Jugendarbeit genannt.

„Jugendarbeit wird angeboten von Verbänden, Gruppen und Initiativen der Jugend, von anderen Trägern der Jugendarbeit und den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe. Sie umfasst für Mitglieder bestimmte Angebote, die offene Jugendarbeit und gemeinwesenorientierte Angebote“ (Stascheit 2009, 1181).

Pädagogisch betreute Spielplätze sind gemäß des § 11 Abs.2 SGB VIII Einrichtungen, die entweder unter freier oder öffentlicher Trägerschaft stehen. Zu der Gruppe der öffentlichen Träger gehören die kommunalen Jugendämter oder auch Gemeinden ohne Jugendamt, Landesjugendämter und Landesjugendbehörden in den Bundesländern(vgl. Thole 2012, 143). Hinter den betreuten Spielplätzen stehen in der Regel die sogenannten freien Träger in Form von Initiativen, Vereinen und Projekten der Kinder- und Jugendarbeit, die in ihre Zielsetzungen und ihren Schwerpunkten sehr unterschiedlich sein können. Diese Vielfalt von Trägern „unterschiedlicher Wertorientierung“ ist ebenfalls im § 3 des SGB VIII festgehalten und gewünscht (vgl. Stascheit 2009, 1178f). In der Entstehungsgeschichte der pädagogisch betreuten Spielplätzen ist eine Vielfalt von Konzepten, Methoden und Arbeitsformen entstanden, aber es lassen sich trotz der verschiedenen Ausprägung einige institutionelle Gemeinsamkeiten festhalten. Gemäß der Standards und Qualitätskriterien für pädagogisch betreuten Spielplätzen des aba – Fachverbandes stehen für die Umsetzung der inhaltlichen Ziele allgemein ein Gelände von 6.000 m<sup>2</sup> bis 15.000 m<sup>2</sup> und für Aufenthaltsmöglichkeiten

und für Werkstätten stehen beheizte Räumlichkeiten von 100 m<sup>2</sup> bis 250 m<sup>2</sup> zur Verfügung. Dabei wird betont, dass der Raum sowohl für spezifische Angebot, als auch zur freien Nutzung und Gestaltung vorgesehen ist. Die Plätze sind meistens eingezäunt und das Außengelände ist möglichst abwechslungsreich strukturiert. Hügel, Vertiefungen, ebene Flächen, Büsche und Bäume, Sand. Die meisten Plätze verfügen über ein Haus mit einem Raum für die BesucherInnen, Lagerräume, sanitäre Anlage, Küche und Büro. Pädagogisch betreute Spielplätze sind ganzjährig geöffnet, oft sogar am Wochenende und der Besuch ist grundsätzlich kostenfrei. Im Kontext der Bildung in der Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze stehen sie, im Zuge der Einführung von Ganztagschulen, wie die gesamte Offene Kinder- und Jugendarbeit, zunehmend in Konkurrenz zu den ganztägigen Betreuungsangeboten der Schulen, weil sie in erster Linie mit der ähnlichen bzw. gleichen Zielgruppe arbeiten und zudem indirekt auch um die Zeit der Kinder und Jugendlichen am Nachmittag konkurrieren. Darüber hinaus stehen die pädagogisch betreuten Spielplätze auch in Konkurrenz zu kommerziellen Freizeit- und Bildungsangeboten (vgl. Wischmeier/Macher 2012, 64). Im Gegensatz zu z.B Sportvereinen und anderen Freizeitangeboten werden sie aber von pädagogischen Fachkräften betreut und finden ihre systemische Verordnung im umfassenden Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. Sie sind als Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ein Handlungsfeld der Sozialpädagogik und haben einen eindeutigen gesetzlichen Auftrag, wodurch sie sich deutlich zu anderen kommerziellen Freizeitangeboten abgrenzen.

## **2.3 Pädagogisch betreute Spielplätze und das Handlungsfeld der**

### **Offenen Kinder- und Jugendarbeit**

Wie schon in der Einleitung erwähnt, lässt sich die Offene Kinder- und Jugendarbeit auch als ein sehr heterogenes Handlungsfeld beschreiben. Die pädagogisch betreuten Spielplätze zählen zu dem Handlungsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, die sich vor allem durch das Prinzip der Offenheit (offenes Angebot, offene Gruppen, keine Ausgrenzung) definiert. Unabhängig von dem Prinzip der Offenheit gibt es aber auch die Bezeichnung des

Gesamtfeldes als Kinder- und Jugendarbeit, zu der folgende Definition sinnvoll scheint:

„Die Kinder- und Jugendarbeit ist ein sozialpädagogisches Handlungsfeld, das alle bildungs-, nicht unterrichtsbezogenen und nicht ausschließlich berufsbildenden, freizeit- und erholungsbezogenen, sozialen, kulturellen und sportlichen, mehr oder weniger pädagogisch gerahmten, von freien und öffentlichen Trägern, Initiativen und Arbeitsgemeinschaften, an Kinder und Jugendliche adressierten Angebote unter dem einem Oberbegriff subsumiert“ (Thole 2012, 134).

Zur Kinder- und Jugendarbeit zählen z.B.: Jugendbildungs- und Jugendtagungsstätten, Jugendclubs, Erholungsstätten und Zeltlager, Ferienfreizeiten, Stadtranderholung, soziokulturelle Zentren, Jugendkunst-, Mal- und Kreativitätsschulen. Begriffliche Vielfalt: Jugendsozialarbeit, Kinder – und Jugendberatung, Straßensozial- und Fußballfanggruppenarbeit, mobile Jugendarbeit, berufsbezogene Jugendsozialarbeit, arbeitswelt- und familienbezogene Jugendarbeit, sowie schulbezogene Kinder- und Jugendsozialarbeit (vgl. Thole 2012, 134).

Ähnlich wie sich das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit als sehr vielseitig beschreiben lässt, variieren auch die Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit stark in ihren Ausprägungen. Begründet ist diese traditionelle Vielfalt in einem stetigen Prozess, bei dem sich die Angebote an den sich verändernden Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientieren. Dennoch haben die Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit einige Gemeinsamkeiten wie beispielsweise Deinet zusammenfasst:

„In allen Einrichtungs- und Projektformen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit geht es fast immer um „Räume“ als Rückzugs-, Erfahrungs-, Entfaltungs-, Aneignungs- und Bildungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche“ (Deinet 2006, 1).

Im folgenden werden einleitend kurz die Prinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit beschrieben, die auch für die Praxis auf pädagogisch betreuten Spielplätzen grundlegend sind. Anschließend werden die Aufgaben und Ziele der pädagogisch betreuten Spielplätze im Kontext der Offenen Kinder- und Jugendarbeit aufgezeigt und abschließend die Rolle der MitarbeiterInnen und die besonderen Anforderungen an diese, sowie die Zielgruppe beschrieben.

### **2.3.1 Prinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit**

In Hamburg ist das Handlungsfeld der Offene Kinder- und Jugendarbeit unter anderem durch die Globalrichtlinie „Kinder- und Jugendarbeit / Jugendsozialarbeit in den Bezirken“ der Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Integration beschrieben. Die Ausführungen in dieser Globalrichtlinie sind inhaltlich beispielsweise den Standards und Qualitätskriterien für pädagogisch betreute Spielplätze des aba – Fachverbandes sehr ähnlich. Die dort genannten Prinzipien können als Grundlage für das fachlichen Selbstverständnisses der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und auch der pädagogisch betreuten Spielplätze gesehen werden. Dabei gilt das Prinzip der Offenheit als zentral und bezeichnend für die Praxis in den verschiedenen Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Nach dem Motto „Jeder ist willkommen“ orientiert sie sich an einer kulturellen, weltanschaulichen und politischen Ungebundenheit. Die Angebote sind grundsätzlich offen für alle jungen Menschen unabhängig von sozialer Herkunft, Geschlecht, sexueller Orientierung Weltanschauung, religiöser Zugehörigkeit, Nationalität, ethnischer Gruppierung, jugendkultureller Ausrichtung und Behinderungen (vgl. BSG 2010, 4). Das Prinzip der Offenheit bezieht sich dabei ebenfalls auf einen offenen und interessen geleiteten Ausgang der Prozesse ohne Ergebnisorientierung und Leistungsdruck. Ein weiteres konstituierendes Prinzip ist die Freiwilligkeit. Im Gegensatz zur Schulpflicht besuchen die Kinder und Jugendlichen die Angebote freiwillig und entscheiden selber, ob und wie lange sie die Einrichtungen besuchen. Im Fokus stehen dabei die individuellen Bedürfnisse seitens der Kinder und Jugendlichen. Sie können selbstbestimmt entscheiden, wie sie ihre Zeit verbringen, welche Beziehungen sie eingehen und wie sie ihre Umgebung gestalten. Dabei bieten besonders die pädagogisch betreuten Spielplätze einen vielseitigen Erfahrungs- und Gestaltungsraum. Eine stark partizipativ Ausrichtung der Einrichtungen ermöglicht den Besuchern nicht nur eine aktive räumliche Mitgestaltung, sondern soll die Kinder und Jugendlichen dazu anregen, sich bei den Inhalten und Formen der Angebote einzubringen. Des Weiteren sind offene Einrichtungen durch ein niedrigschwelliges Zugang gekennzeichnet. Das heißt die Angebote sind für alle BesucherInnen kostenlos und können in der Regel ohne Anmeldung besucht werden. Eine angemessene finanzielle Eigenbeteiligung beschränkt sich meistens auf Ausflüge, Reisen und Anteile der Verpflegung. Weitere wichtige Prinzipien der pädagogisch betreuten Spielplätze

sind: Kontinuität (Verbindlichkeit von Angeboten und Bezugspersonen), Veränderbarkeit (Flexibilität bezüglich der Interessen und Bedürfnisse der BesucherInnen), Transparenz (Durchschaubarkeit und Regelmäßigkeit von Strukturen) (vgl. aba – Fachverband 2012).

### **2.3.2 Aufgaben und Ziele**

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit hat als Handlungsfeld traditionell vor allem die Entwicklung sozialer Kompetenzen und die soziale Integration im Blick (vgl. Hammer/Schilde 2004, 687). Das Aufgreifen sozialer Vielfalt ist in diesem Kontext auch Schwerpunkt in der Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze. Die Vielfalt bezüglich Geschlecht, Herkunft, körperlicher oder geistiger Verfasstheit wird als „echter Gewinn“ betrachtet und soll schließlich für die Konzept- und Angebotsgestaltung genutzt werden (vgl. Deimel 2013, 750). Des Weiteren sollen in einem ganzheitlichen Ansatz, Kinder und Jugendliche mit ihren Fähigkeiten, Vorlieben, Verhaltensäußerungen und Einstellungen sowie sozialen Bezügen, das heißt im Kontext ihrer Lebenswelt gesehen werden. Sie sollen darüber hinaus als Individuen mit ihren jugendkulturellen Ausdrucksformen, mit ihren wechselnden Interessen und Bezügen zu bestimmten Szenen und Cliques ernst genommen und gefördert werden. Grundsätzlich ergeben sich die Ansatzpunkte für die Arbeit in offenen Einrichtungen in der Auseinandersetzung mit den Lebenslagen, Lebensstilen und Lebensbedingungen der Besucher. Ihre Anliegen, Wünsche, Bedürfnisse und Erfahrungen stehen im Zentrum des Arbeitsauftrages. Durch die wechselnden Gruppenstrukturen in der Praxis der Einrichtungen werden die Inhalte der Angebote mit den Besuchern immer wieder neu ausgehandelt, wobei die Interessen und Wünsche der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt werden. Die Prinzipien der Lebensweltorientierung und Sozialraumorientierung, die im Verlauf dieser Arbeit häufiger erwähnt werden, sollen die unmittelbaren Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen mit sich und ihrem Umfeld (Sozialraum) aufgreifen, die dann ausschlaggebend für die Entstehung von Angeboten in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sind. Allerdings soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass der Begriff Sozialraumorientierung in der Fachliteratur unterschiedliche Bedeutungsebenen einschließt und außerdem umstritten ist. Deinet beispielsweise kritisiert, dass in der Praxis der Jugendhilfe die Sozialräume häufig als

Planungsräume und geografisch begrenzte Stadtteile, Dörfer und Regionen verstanden werden. Er betont, dass die Begriffe Sozialraum und Lebenswelt nicht isoliert betrachtet werden können, denn der Begriff der Lebenswelt deutet auf einen Aspekt der Sozialraumorientierung hin, der nicht auf eine administrative Planungsgröße reduziert werden kann, sondern individuelle subjektive Bezüge in den Vordergrund stellt (vgl. Deinet 2006, 6). Bei der Sozialraumorientierung stehen demnach die subjektiven Lebenswelten im Fokus und sie zielt darauf ab, Verhältnisse zu schaffen, die es Menschen ermöglichen ihre schwierigen Lebenslagen zu verbessern oder zu bewältigen. Nach Deinet kann Sozialraumorientierung demnach nicht als Prinzip beschrieben werden, sondern es handelt sich um eine Sichtweise, die zu neuen Konzepten in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit führen kann. Dieser Ansatz macht ein Verständnis von Sozialraumorientierung deutlich, welches Sozialraum als subjektives Konstrukt einer Lebenswelt auffasst. Es handelt sich also um eine Sichtweise, die die subjektiven Lebenswelten der Besucher im Blick hat und danach fragt, in welchen Räumen Kinder und Jugendliche leben und welche Anforderungen sich daraus an die Offene Kinder- und Jugendarbeit ergeben. Der Aspekt der Sozialraumorientierung wird in Kapitel 4.2.4 als Bildungsansatz für pädagogisch betreute Spielplätze weiter vertieft. Hinsichtlich der Zielsetzung sieht Deimel pädagogisch betreuter Spielplätze als „hervorragendes Übungsfeld der Emanzipation“ (Deimel 2013, 750) und dies bezüglich der Geschlechter, der ethnologischen Abstammung und der sozialen Herkunft. Demnach wirken die Einrichtungen grundsätzlich sehr integrativ, weil sie die Vielfalt der BesucherInnen als Bereicherung ansehen und im Gegensatz zum Schulsystem nicht leistungsorientiert selektieren. In den Einrichtungen gibt es keine Leistungszwänge, sondern die BesucherInnen haben die Möglichkeit, Erfahrungen im „kognitiven, motorischen, sozialen und kreativen“ Bereich zu machen (vgl. ebd., 750). Pädagogisch betreute Spielplätze werden häufig als eine weitere Sozialisationsinstanz bezüglich des Aufwachsens von Kinder und Jugendlichen neben dem Schulsystem und der Familie gesehen. Deimel betont in diesem Kontext, dass Kindern und Jugendlichen häufig das fehlt, was sie für eine „gesunde Sozialisation“ benötigen und dass es hinsichtlich der zunehmenden Urbanisierung (steigendes Verkehrsaufkommen, Einschränkung der Räume für Kinder und Jugendliche) bisher keine Alternative zu pädagogisch betreuten Spielplätzen gibt (vgl. ebd., 751).



Der aba – Fachverband betont, dass sie auch einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen leisten. Sie sind Orte der sozialen Begegnungen und haben damit allgemein eine integrative Funktion. Dies bezüglich fördern sie nicht nur die Kontakte unter den Kindern und Jugendlichen, sondern auch zwischen den Generationen und Kulturen (vgl. aba – Fachverband 2012). Des weiteren vernetzen sich Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit anderen Einrichtungen und Angeboten, die für Kinder und Jugendliche relevant sind. Dabei sollen die Bedürfnisse der BesucherInnen frühzeitig erkannt werden, um sie in der Praxis aufzugreifen. Die Vernetzung und Kooperation hat ebenfalls das Ziel, Kindern und Jugendlichen qualifizierte Ansprechpersonen für Hilfsangebote zur Verfügung zu stellen oder an diese weitervermitteln zu können (vgl. BSG 2010, 8). Betont werden muss aber, dass die pädagogisch betreuten Spielplätze und allgemein die Offene Kinder- und Jugendarbeit nicht zwangsläufig eine Ausrichtung nur auf benachteiligte Kinder und Jugendliche verfolgt, sich also grundsätzlich nicht über präventive und kompensatorische Inhalte definiert, sondern als ein Angebot für alle Kinder und Jugendlichen gilt.

### **2.3.3 MitarbeiterInnen**

Ein pädagogisch betreuter Spielplatz wird meistens von mindestens zwei vollen pädagogischen Fachstellen begleitet. Dabei gibt es diverse Variationen der Verteilung der Arbeitsstunden, die manchmal auf mehrere Personen verteilt werden. Aber es gibt auch Einrichtungen, die mit drei oder vier vollen Stellen arbeiten (vgl. Deimel 2013, 748). Das Team wird normalerweise durch Honorar- und Teilzeitkräfte, Berufs- und anderen PraktikantInnen ergänzt. In der Praxis entwickeln sich die MitarbeiterInnen zu ExpertInnen von Spielen, Kultur, handwerkliches Können, Tierhaltung und je nach Ausprägung der Einrichtungen von anderen Bereichen. Unabhängig der Schwerpunkte der verschiedenen Einrichtungen sind alle MitarbeiterInnen pädagogisch betreuter Spielplätze in der Praxis wichtige Bezugsperson für die Kinder und Jugendlichen, die regelmäßig die Plätze aufsuchen (vgl. ebd, 749). Wichtig ist in jeden Fall die Rolle als vertrauensvolle Bezugsperson für die BesucherInnen. Sie bieten den Kindern und Jugendlichen Schutz und Geborgenheit und bestärken sie in ihren Fähigkeiten. Des weiteren gelten sie als erwachsene Personen,

außerhalb des Elternhauses und der Schule, als „Projektionsfläche“ und „KonfliktpartnerInnen“, an denen sich Kinder und Jugendliche „reiben“ können. MitarbeiterInnen auf pädagogisch betreuten Spielplätzen haben den Blick auf die soziokulturellen Unterschiede in ihrem Stadtteil und greifen diese in ihrer Arbeit auf. Ebenso haben sie eine partizipative Grundhaltung und entwickeln Handlungsmöglichkeiten zur Beteiligung der BesucherInnen in der Praxis (vgl. Deimel 2013, 749). Sie schaffen Rahmenbedingungen, die die BesucherInnen motiviert selbsttätig ihre Interessen auszuleben und fördert die Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Der Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze (BdJA) beschreibt pädagogisch betreute Spielplätze als „soziale Übungsfelder“ in denen „die Kinder sollen zwar sich selbst überlassen, aber nicht alleingelassen werden“ (Ginsberg u.a. 2010, 23). Demnach sind die MitarbeiterInnen verlässliche Bezugspersonen, unterstützen die Sozialisationsprozesse der Kinder und Jugendlichen und zeigen Alternativen im Verhalten auf. Sie verstehen sich darüber hinaus als Fachkräfte für Raumgestaltung, Animation, Moderation und Mediation z.B. bei der Schlichtung von Konflikten (vgl. ebd.)

#### **2.3.4 Zielgruppe**

Grundsätzlich richten sich die Angebote der pädagogisch betreuten Spielplätze an alle Kinder und Jugendlichen im Schulalter. Nach den Ausführungen des aba - Fachverbandes sind Kinder und Jugendliche zwischen 6 und 14 Jahren die Zielgruppe. Als erweiterten Zielgruppe gelten aber auch Kleinkinder, ältere Jugendliche und Erwachsene, junge Familien und SeniorInnen. Manche Einrichtungen haben eine klare Altersbegrenzung, aber es gibt keine verbindliche Altersbegrenzungen, die für alle unterschiedlichen Ausprägungen der pädagogisch betreuten Spielplätze gilt. So nutzen in der Praxis zeitweise auch Vorschulkinder die Einrichtungen und auch für ältere Jugendliche gibt es keine verbindliche Altersgrenze. Nicht selten übernehmen Jugendliche oder junge Erwachsene auch spezielle Aufgaben als Honorarkräfte oder Ehrenamtliche. Auch Erwachsene zählen zunehmend zu dem Klientel, wobei es sich hierbei mehrheitlich um Mütter handelt, deren Motivation ihres Besuchs ihr eigener Kommunikationsbedarf ist (vgl. Deimel 2013, 750). Darüber hinaus suchen sie und auch andere Erwachsene Rat und Hilfestellung in schwierigen Lebenssituationen. Der Aspekt der

Familienunterstützung hat sich in vielen Einrichtungen zu einem weiteren konzeptionellen Schwerpunkt der Praxis auf pädagogisch betreuten Spielplätzen entwickelt (vgl. Deimel 2013, 750). Mit Blick auf das jeweilige Umfeld bzw. den umliegenden Stadtteil der Einrichtungen lassen sich Rückschlüsse auf die Zielgruppe der pädagogisch betreuten Spielplätze ziehen. Dabei spielen beispielsweise Ausprägungen in Form von Kooperationen mit umliegenden Schulen eine Rolle, die in Form und Umfang z.T. sehr unterschiedlich ausgestaltet sind. Das Konzept der Ganztagschulen in Kooperation mit den Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit hat eine bedeutende Auswirkung auf das Klientel der pädagogisch betreuten Spielplätze. Im Kontext von zunehmenden Kooperationen zwischen pädagogisch betreuten Spielplätzen und Schulen ist die konzeptionelle Ausrichtung der jeweiligen Einrichtung entscheidend für die zukünftige Zusammensetzung der Zielgruppe. In der Praxis sind dabei Ansätze zu beobachten, bei denen Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit als „integraler Bestandteil einer kommunalen Infrastruktur“ definiert und somit als ein Teil der kommunalen Bildungslandschaften gesehen werden (vgl. Thole 2012, 153).

### **3. Bildung**

„Indem Bildung für alles und jedes erhalten muss, indem dieser Begriff scheinbar unbegrenzt Einvernehmen garantiert, steht er unweigerlich in der Gefahr, mehr zu vernebeln als aufzuklären“ (Rauschenbach 2009, 11).

Mit Blick auf die verschiedenen Akteure im heutigen Bildungssystem stellt sich zunächst die Frage, ob überhaupt ein begrifflicher Konsens zu Bildung existiert. Ist Bildung in unserer Gesellschaft ein ökonomischer Faktor, der auf Kriterien der Verwertbarkeit und Effizienz von Wissen aufbaut? Oder ist im Kontext von aktuellen Konzepten einer ganztägigen Bildung von einem erweiterten Bildungsverständnis auszugehen, bei dem Bildung mehr als nur eine Aneignung von Wissen beschreibt? In diesem Kapitel wird aufgezeigt, was allgemein unter dem Bildungsbegriff zu erfassen ist und welches Bildungsverständnis aktuell dominiert. Zunächst wird der moderne Bildungsbegriff in den historischen Kontext gestellt, anschließend wird der gegenwärtige Bildungsbegriff bestimmt und erörtert, was heute vor allem mit Blick auf die Zukunft unter Bildung zu verstehen ist.

### 3.1 Historischer Kontext des „modernen“ Bildungsverständnis

Der Bildungsbegriff hat in seiner Geschichte einen mehrfachen Bedeutungswandel erfahren und reicht letztlich bis in die Antike zurück. Aufgrund des Umfangs dieser Arbeit wird die gesamte Geschichte des Bildungsbegriffs nicht ausführlich, aber die für den modernen Bildungsbegriff wichtigen Aspekte dargestellt. Die Entstehung des modernen Bildungsverständnisses liegt in der Zeit der Aufklärung im 18. Jahrhundert.

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Immanuel Kant [1784] 1966, 53; zit. n. Kaiser 2011, 82).

In dieser Zeit rückten zunehmend Inhalte wie Vernunft und Machbarkeit und ein humanistisches Ideal, d.h. einer Bildung zur freien Entfaltung der Persönlichkeit in den Mittelpunkt. Bildung hatte in diesem Zusammenhang eine bestmögliche Entfaltung der natürlichen Anlagen eines jeden Individuums zur Aufgabe (vgl. Maaser/Walther 2011, XIII). In dieser Perspektive hatte Bildung auch einen wesentlichen Anteil an der politischen und wirtschaftlichen Emanzipation des Bürgertums. Eine gesellschaftliche Verwertbarkeit von Bildung stand dabei zunächst nicht im Vordergrund und Bildung wurde als ein ganzheitlicher Prozess verstanden (vgl. Sting / Sturzenhecker 2013, 377). Mit Beginn der Industrialisierung aber wurde Bildung zunehmend instrumentalisiert, indem sie vor allem die künftigen Arbeitskräfte disziplinieren und für die Wirtschaft, den Staat und die Gesellschaft brauchbar und verwertbar machen sollte. Als Gegenreaktion auf eine ausschließliche Perspektive auf die Verwertbarkeit von Bildung richtet sich Anfang des 19. Jahrhunderts eine geistige Strömung, die als Neuhumanismus bezeichnet wird. Wilhelm von Humboldt, dessen Name eng mit diesem Bildungsbegriff verbunden ist, formuliert Bildung in Abgrenzung zur beruflichen Ertüchtigung als allgemeine Menschenbildung. Selbstbestimmung und die Fähigkeit, sich als Person in der Welt zu behaupten, gelten als Eckpfeiler dieser Bildungsidee. Beim sogenannten humboldtschen Bildungsideal geht es um die Ausbildung und Vervollkommnung der Persönlichkeit und das Erlangen von Individualität. Bildung ist in erster Linie Selbstbildung und der sich bildende Mensch steht im Mittelpunkt. Durch selbsttätige Auseinandersetzung mit der umgebenden Welt strebt der Mensch die „Stärkung seiner

Kräfte“ und Steigerung seiner Selbst an (Sting/Sturzenhecker 2013, 377).

Das klassische Bildungsideal des Neuhumanismus ist eine Vorstellung von Bildung im Sinne einer Selbständigkeit im Denken und Handeln, sowie der Freiheit zu Urteil und Kritik (vgl. Löw 2003, 20). Das humboldtsche Bildungsideal betont besonders das sich bildende Subjekt.

„Könne sie doch, so betont er, durch äußere Veranstaltungen nur veranlasst, nie hervorgebracht werden, sondern sei als ein Prozess zu verstehen, in dessen Verlauf der Mensch selbsttätig, in Wechselwirkung mit den von außen einwirkenden Eindrücken und Impulsen, die in seiner Individualität angelegten Möglichkeiten zu entwickeln, zu verfeinern und zu perfektionieren strebe, um so auf je einzigartige Weise die Möglichkeiten des Menschseins überhaupt in sich zu verwirklichen“ (Maaser/Walther 2011, XIII).

In den neuhumanistischen Bildungsverständnis hat die Individualität des Menschen den höchsten Wert und die Autonomie (Selbständigkeit, Unabhängigkeit) und Freiheit wurden hervorgehoben. Ebenfalls impliziert das neuhumanistische Verständnis von Bildung eine Abwehr gegen einen zu frühen Einstieg in den Beruf, sowie die Priorität des gesellschaftliche Nutzung von Bildung (vgl. Kaiser 2011, 85). Abschließend soll betont werden, dass Bildung niemals vollkommen frei von gesellschaftlichen Bedingungen beschrieben werden kann. So wurde Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft beispielsweise zu einem Privileg zur Sicherung der gesellschaftlichen Stellung oder zu einer Art Statussymbol zur Abgrenzung gegenüber anderen Gesellschaftsschichten.

### **3.2 Gegenwärtige Bestimmung von Bildung**

In einer ersten Annäherung an den Begriff, lässt sich feststellen, dass Bildung zunächst ein deutscher Begriff ist, der sich auch nicht eindeutig in andere Sprachen übersetzen lässt. Während in der deutschen Sprache zwischen Bildung, Erziehung und Unterricht unterschieden wird, gibt es z.B. in der englischen Sprache das übergreifende Wort *education*, in dem diese Begriffe zusammengefasst sind (vgl. Hepp 2011, 12). Wie im vorigen Kapitel angedeutet, hat Bildung in ihrer Begriffsgeschichte einen mehrfachen Bedeutungswandel erfahren, der auch durch gesellschaftliche Bedingungen oder Veränderungen beeinflusst

wird. Heute wird Bildung häufig zunächst mit der Institution Schule, oder allgemein institutioneller Bildung in Verbindung gebracht. Die Geschichte der Institution Schule möchte ich einleitend nicht unbeachtet lassen. Durch die Einführung des standardisierten Bildungsort Schule und die flächendeckende Vermittlung der sogenannten Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen hat der Begriff Bildung erst an Bedeutung gewonnen und seine Allgemeingültigkeit im Sinne einer „Bildung für alle“ erst ermöglicht. Die allgemeine Schulpflicht führte zur Alphabetisierung und zu einem allgemein höheren Bildungsstandart der Gesellschaft (vgl. Rauschenbach 2009, 80). Dieser Prozess der Universalisierung von Bildung kann als wesentlich für die Modernisierung der Gesellschaft gesehen werden. Die schulische Bildung hat geschichtlich einen wesentlichen Beitrag zur Stabilisierung von Wohlstand, der Erhöhung des gesundheitlichen Allgemeinzustandes sowie der volkswirtschaftlichen Produktivität geleistet.

Im Jahre 2011 würdigte Bundeskanzlerin Angela Merkel das Engagement der Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland in einem Interview: „Bildung, das wissen wir, ist der Schlüssel für eine gute Teilhabe in der Zukunft. Und Bildung für alle, das ist die Voraussetzung dafür, dass wir auch in Zukunft unseren Wohlstand erarbeiten können" (Angela Merkel 2011). Bildung gilt in Gesellschaften wie Deutschland allgemein als die zentrale Ressource unserer heutigen Wissensgesellschaft. Sie wird häufig als Kriterium für ökonomischen Erfolg und Leistungsfähigkeit in Verbindung gebracht. Die öffentliche Diskussion um Bildung wird dominiert von Begriffen wie Effizienz und Verwertbarkeit der Bildung. Erschwerend kommt dazu, dass Bildung in den Medien und in der Öffentlichkeit mehr als ein alltäglicher als ein wissenschaftlicher Begriff wahrgenommen wird. So wird der Begriff Bildung in der Politik oft zum Thema im Wahlkampf. Bildung ist unsere Zukunft oder sie ist in der Krise. Es wird gesprochen über Reformen, Standards, Kompetenzen und Qualifikationen, Didaktik, Wettbewerb und Vernetzung. Die beteiligten Bildungseinrichtungen, vor allem aber die Schulen sind permanent in einem hektischen Umbau begriffen, der die Bildungsarbeit entscheidend verbessern soll (vgl. Maaser/Walther 2011, XI). Ob man ganz allgemein die Pisa-Studien als Bewertungskriterium für die Qualität von Bildung betrachtet oder das leistungsorientiert und selektive Schulsystem (Noten, Prüfungen und Abschlüsse): Bildung wird zunehmend so dargestellt, dass sie in Form von Zahlen messbar sein muss, sodass sie

sich über ihren Ertrag definiert und darüber letztlich ihre Legitimation erlangt. So betont Stolz 2006, dass Bildung sich zunehmend als ein u.a. „evaluierbares gesellschaftliches Leitbild verantworten und legitimieren“ muss (vgl. Stolz 2006, 116). Bei den PISA-Studien beispielsweise fehlt u.a. der gesamte Bereich der gesellschaftlich-ethischen Schulfächer, aber auch die gesamte musische Bildung und die in Deutschland besonders geförderten Fremdsprachen werden in den Studien nicht bewertet. Des Weiteren steht in den Pisa-Studien vielmehr das individuelle „Kompetenzniveau“ der getesteten Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt als eine Bewertung des Schulsystems. Schließlich wird nicht die Institution Schule sondern nur die Personen selbst getestet. Wo und wie die Testpersonen die getesteten Kompetenzen erlangt haben, ist eine durch die Pisa-Studien letztlich nicht zu beantwortende Frage (vgl. Rauschenbach 2009, 78). Dennoch werden die Pisa-Studien selbstverständlich als Bewertungskriterium für das Schulsystem gesehen und nicht als Studie im Sinne eines ausschließlich leistungsorientierten und damit verengten Bildungsverständnisses. Im Vordergrund eines solchen Bildungsverständnisses steht die Übernahme eines neoliberalen und gesellschaftlichen Prinzip von Leistung und Konkurrenz. Bildung findet demnach nur in Institutionen statt, welches in Form von institutionalisierter Bildung unausweichlich im Lebenslauf eines Individuums verankert ist. In diesem Kontext deutet Thiersch darauf hin, dass...

„ das mit der neokapitalistischen Produktions- und Konsumstruktur unserer Gesellschaft einhergehende spezifisch geprägte Leistungs- und Konkurrenzdenken drängt auf die Ausbildung und Nutzung von Humankapital, das vor allem auch durch den gezielten Ausbau von Lerninstitutionen und Synergieeffekten (Zusammenwirken) zwischen ihnen gefördert werden soll“ (Thiersch 2006, 22).

Dennoch lässt sich der Begriff Bildung heute und mit Blick in die Zukunft nicht auf eine schulische Bildung begrenzen, denn wie bereits in der Einleitung angedeutet, ist der Begriff Bildung heute nicht eindeutig zu fassen. Aktuell gibt es keine einheitliche Bildungstheorie und eine Vielzahl von unüberschaubaren Definitionen. Die Ansichten darüber, was unter Bildung grundlegend zu verstehen ist, variieren erheblich. Als eine Begründung dafür kann unsere pluralistische Gesellschaft gesehen werden, in der es viele verschiedene Gruppen und Interessen gibt, die heute bei dem Thema Bildung mitreden wollen. Politiker und Ökonomen,

Journalisten und Didaktiker, Lehrer und Laien, Feinsinnige und Technokraten werden nicht müde, sich über Bildung zu äußern (vgl. Maaser/Walther 2011, XI). Bildung ist demnach ein konnotativer Begriff, d.h. dass sich mit ihm je nach wissenschaftlicher Positionierung unterschiedliche Auslegungen, Assoziationen und Bedeutungen verbinden lassen (vgl. Wischmeier/Macha , 110). Im allgemeinen Sprachgebrauch werden Begriffe wie Allgemeinbildung, berufliche Bildung, naturwissenschaftliche und technische Bildung, politische und ökonomische Bildung, vorschulische und schulische Bildung, Weiter- und Erwachsenenbildung , sowie auch Jugendbildung benutzt. Die Aufzählung lässt sich heute fast beliebig verlängern, wobei jedoch eine verbindende Grundidee von Bildung immer weniger zu erkennen ist (vgl. Hepp, 2011, 14). Was heute unter dem Begriff Bildung verstanden werden kann, ist also weiterhin nicht eindeutig zu fassen. Der Begriff droht zu einer leeren Worthülse zu verkommen, der beliebig auffüllbar und kombinierbar erscheint. Bildung scheint ein Art „Containerbegriff“ zu sein, der mit vielfältigen Inhalten gefüllt werden kann (vgl. Hafenegger 2011, 33). Des weiteren ist der Begriff einem scheinbar beliebigen Bedeutungswandel ausgesetzt, der sich an den schnell wechselnden Konjunkturen und Moden des jeweiligen Zeitgeist orientiert. „Bildung ist, bisweilen kritisch beäugt von der Wissenschaft, zu einem absoluten Modethema geworden“ (Rauschenbach 2009, 29). In der Bildungsforschung vertreten deshalb einige kritische Stimmen die Auffassung, der Begriff sei nicht mehr zeitgemäß. Entsprechend wurden in der Forschung auch Versuche unternommen, alternative Begriffe einzuführen, die eindeutiger zu fassen sind. So z.B. die Begriffe der Qualifikation und der Kompetenz, die einen klareren Bezug zur Verwertbarkeit und Effizienz des Lernens hat. Denn in dieser Perspektive wird Bildung als ein Produkt verstanden. Letztlich schließt der Begriff Bildung aber mehrere Bedeutungsebenen ein. Sie wird einerseits als Prozess des Bildens beschrieben, andererseits aber auch als ein Produkt, wie beispielsweise der in unserem gegenwärtigen Sprachgebrauch verwendete Begriff der Allgemeinbildung. Allgemeinbildung wird oft mit dem Begriff Allgemeinwissen synonym verwendet und wird heutzutage als Produkt eines bildenden Prozesses verstanden. Der Begriff ist aber zu Zeiten der Aufklärung entstanden und hatte das „Gemeinsame“ einer Gesellschaft im Blick. Bei dieser Vorstellung von Allgemeinbildung stand nicht ein pragmatische Wissen, sondern kulturelle Inhalte wie Sprache, Literatur, Musik, Kunst,



Sozialkunde, Geographie, Geschichte, Naturwissenschaften und Mathematik im Fokus. Zudem hat Bildung bis heute den in der Aufklärung und im Neuhumanismus begründeten widersprüchlichen Doppelcharakter beibehalten. „So ist Bildung gleichermaßen Ideal und auch Kapital“ (Löw 2003, 19). Zum einen wird der Begriff in einem sehr pragmatischen Verständnis als Oberbegriff für alle Aktivitäten des Lernens benutzt, die für unser marktwirtschaftliches Wirtschaftssystem im Sinne einer Anpassungs- oder auch Qualifikationsfunktion förderlich sind, um Bildung letztlich zu einer verwertbaren Ressource zu machen. Andererseits entstammt der Begriff Bildung auch einer normativen und idealistischen Idee des Neuhumanismus, welches die Selbstverwirklichung des Menschen betont. Der Begriff Bildung steht außerdem für einen intellektuellen, emanzipatorischen Widerstand gegen eine Art Unterwerfung des Individuums im Sinne von wirtschaftlich verwertbaren Qualifikationen und Kompetenzen. Im Kontext des klassischen Bildungsverständnis zielt Bildung also auf die Fähigkeit in den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen erfolgreich zu sein, auf der anderen Seite auf die Fähigkeit zu Kritik und Widerstand gegenüber den Verhältnissen (vgl. Thiersch 2009, S.31).

Die heutigen, viel diskutierten Reformen des Bildungswesens zielen aber ganz offensichtlich auf eine Industrialisierung und Ökonomisierung des Wissens ab, womit ein differenziertes theoretisches Bildungsverständnis immer wieder in den Hintergrund gerät. In der öffentlichen Bildungsdebatte wird oft von einem Bildungsverständnis ausgegangen, das durch das dominierende Schulsystem verengt wird. Die Bildungsinhalte werden von gesellschaftlichen Anforderungen abgeleitet und an die an Bildung beteiligten Institutionen delegiert. Außerschulischen Bildungsorten, wie den pädagogisch betreuten Spielplätzen, wird dabei traditionell ein vor allem ergänzender und kompensatorischer Auftrag zugesprochen, um letztlich die Gefahr des Scheiterns von Bildungskarrieren zu minimieren (vgl. Sting/Sturzenhecker 2013, 376). In vielen Debatten über eine zukunftsfähige Bildung stehen vielmehr die Schattenseiten der Bildung im Fokus. Unzulängliche Bildungsergebnisse, Bildungsdefizite und Bildungsmängel scheinen in der politischen und öffentlichen Debatte der wesentliche Grund zu sein, warum sich Deutschland erneut über Bildung Gedanken machen muss (vgl. Rauschenbach 2009, 12). Der zentralen Bildungsinstanz Schule und ganz allgemein auch der Bildungspolitik wird immer wieder bescheinigt, dass sie die soziale

Ungleichheit nicht reduziere, sondern verschärfe (vgl. Rauschenbach 2009, 224).

Aus diesem Grund impliziert der Bildungsbegriff in vielen theoretischen Ansätzen eindeutig mehr als eine reine Informationsaufnahme und Aneignung von Wissen. In der Fachliteratur wird besonders der Prozess einer Selbstbildung betont, bei dem die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und ein lebenslanges Lernen stattfindet. Sting und Sturzenhecker bezeichnen die Selbstbildungsperspektive als ein Gegenpol zur schulischen Bildungsformen. Demnach kann Bildung ohne Selbsttätigkeit und Eigeninitiative „in der Aneignung von Welt“ nicht stattfinden. Eine „Bildung von außen“ ist nicht möglich, wenn die „inneren“ Bildungsbestrebungen des sich bildenden Subjekts nicht berücksichtigt werden (Sting/Sturzenhecker 2013, 378).

Ein weiterer wichtiger Aspekt der gegenwärtigen Bestimmung von Bildung ist der Bezug auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen im Sinne einer „allgemeinen Lebensführungs- und Lebensbewältigungskompetenz“ (Rauschenbach 2009, 94). Besonders hinsichtlich des in der Bildungsdebatte oft verwendeten Begriffs der Bildungsgerechtigkeit rücken die Lebenswelten in den Fokus. In diesem Zusammenhang betont Thiersch die Frage nach dem Verhältnis von Schule und sozialer Gerechtigkeit (vgl. Thiersch 2006, 21).

Im Kontext der Lebenswelt von Kinder und Jugendlichen werden aber auch die Familien als wichtige Sozialisationsinstanz betont.

„In der Familie werden nicht nur wesentliche basale Kompetenzen und Vorläuferfähigkeiten vermittelt, es finden – überwiegend alltagsorientiert und spielerisch – auch unterschiedliche Bildungsprozesse statt, die langfristig die Bildungsmotivation und -chancen der Kinder erheblich beeinflussen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, 48).

In den fachlichen Auseinandersetzungen gibt es eine Vielzahl von Ansätzen zur Bestimmung des Bildungsbegriffs, der zumindest in vielen Theorien als erweiterter Bildungsbegriff beschrieben wird. Dennoch existiert keine alle Bereiche von Bildung umfassende Theorie und es ist zumindest fraglich, ob das überhaupt möglich ist, denn „die Unterschiedlichkeit der Lernzugänge erzeugt eine Unübersichtlichkeit, die es notwendig werden lässt, Bezüge, Koordinationen und Abgrenzungen neu zu klären“ (Thiersch 2006, 21). Dies bezüglich kann eine umfassende Darstellung der theoretischen Ansätze zur Bestimmung eines gegenwärtigen oder auch zukunftsfähigen Bildungsbegriffs aufgrund des Umfangs dieser

Arbeit nicht erfolgen. Bezüglich der Bildungsperspektive in der Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze werden im Kapitel 4.3 verschiedene theoretische Ansätze weiter vertieft.

### **3.3 Formalisierte, nicht formalisierte und informelle Bildungsprozesse**

In der theoretischen Auseinandersetzung wird von verschiedenen Bildungsprozessen ausgegangen. In der Fachliteratur wird grundlegend zwischen formalisierten, nicht formalisierten und informellen Bildungsprozessen unterschieden. Unter formalisierter Bildung wird das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem gefasst, mit weitgehend verpflichtender Teilnahme und unvermeidlichen leistungsorientierten Ausrichtung. Allgemein wird Bildung am häufigsten mit der Institution Schule und den formalisierten Bildungsprozessen assoziiert, in denen Wissen und Qualifikationen erworben werden. Einige dieser Bildungsprozesse werden z.B. in den Pisa-Studien untersucht. (Rechnen, Schreiben, Lesen)

Unter der nicht formalisierter Bildung hingegen ist jede Form organisierter Bildung zu verstehen, die zwar auch inszeniert ist, aber auf Freiwilligkeit basiert und als ein Angebot gesehen werden kann. Demnach handelt es sich um Bildungsprozesse, die im Rahmen planvoller Tätigkeiten stattfinden, die das Lernen unterstützen oder begünstigen. Diese Prozesse werden meistens als persönliche und oder soziale Bildung beschrieben, die der Verbesserung bestimmter Fähigkeiten und Kompetenzen dient. Im deutschsprachigen Raum werden nicht formalisierte Bildungsprozesse häufig als außerschulische Bildung beschrieben. Nicht formalisierte Bildung findet demnach überwiegend in Institutionen statt, die nicht ausschließlich für Bildungszwecke eingerichtete Bildungsorte darstellen müssen (vgl. BdJA 2014, 5). Unter der informellen Bildung werden schließlich ungeplante und nicht inszenierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit, also in der „Lebenswelt“ von Kindern und Jugendlichen ergeben können. Im Durchgang dieser drei verschiedenen Bildungsprozesse findet der Mensch im Prozess der Selbstbildung sein Profil und sein Bild von sich. Mit Blick auf diese vereinfachte Terminologie ist kritisch anzumerken, dass diese Unterscheidung nicht das Ganze und vielleicht auch nicht den Kern im Bildungsgeschehen abdecken, denn der wichtige Aspekt der Bildung als

Selbstbildung ist dabei nicht ausdrücklich repräsentiert (vgl. Thiersch 2008, 28). Weiter ist dabei kritisch anzumerken, dass eine eindeutige Zuschreibung der einzelnen Bildungsprozesse an die verschiedenen Systeme nicht passend scheint. Denn auch beispielsweise in der Institution Schule lernen junge Menschen in nicht formalisierten und informellen Bildungsprozessen. Im Kontext der Bildung auf pädagogisch betreuten Spielplätzen rücken dennoch die nicht formalisierten und informellen Bildungsprozesse in den Fokus der Debatten um außerschulische Bildungsprozesse.

### **3.4 Die „andere Seite“ der Bildung**

Wie schon im Kapitel 3.2 beschrieben, drehen sich die öffentlichen Debatten um Bildung hauptsächlich um die Institutionen wie Kindergarten, Schule, Hochschule und den beruflichen Bildungsinstitutionen und Bildung wird häufig immer noch als Aufgabe dieser Institutionen gesehen. Im Kontext ganztägiger Bildungskonzepte und im Zuge der Umstrukturierung des Schulsystems (Ausbau der Ganztagschulen) werden aber zunehmend auch die Einrichtungen der Jugendhilfe als Bildungsorte betrachtet. Dabei werden auch die informellen Bildungsprozesse, die in der gesamten Lebenswelt der Kinder – und Jugendlichen stattfinden, in aktuellen Konzepten der ganztägigen Bildung zunehmend betont. Des Weiteren geraten dabei auch Prozesse in den Fokus, die die Herausbildung von Identität und Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen fördern und deren Realisierung vorrangig in außerschulischen Institutionen gesehen wird (vgl. Sting/Sturzenhecker 2013, 378). Die Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und damit auch die pädagogisch betreuten Spielplätze können exemplarisch für ein solches erweitertes Bildungsverständnis gesehen werden, weil sie Bildungsgelegenheiten anbieten, die in einem schulisch verengten Bildungsverständnis fehlen. Auch wenn die nicht formalisierten und informellen Bildungsprozesse deutlich mehr umfassen, scheint an dieser Stelle folgendes Zitat passend:

„In Ergänzung zur "Schule des Geistes" kann der pädagogisch betreute Spielplatz auch als "Schule der Sinne" verstanden werden. Zu solchen Bildungserlebnissen gehören das Knistern des Feuers, seine Wärme und sein Geruch, der Duft und die Farbe von Beeren, Blumen und Kräutern, die Weichheit eines Tierfells oder das Zwitschern eines Vogels genauso wie die

Struktur von Werkstoffen oder Geruch und Geschmack selbst zubereiteter Speisen und Getränke. Aber auch Rückzugsmöglichkeiten und stille Plätzchen sind vorhanden, um einmal ungestört zu reden oder auch allein zu sein“ (Ginsberg u.a. 2010, 22).

Diese außerschulischen Bildungsgelegenheiten werden oft als die sogenannte „anderen Seite“ der Bildung beschrieben, in der vor allem die informellen Bildungsprozesse stattfinden. In der Debatte um außerschulische Bildungsprozesse und deren Bedeutung hat dazu geführt, dass auch zunehmend die Inhalte der Sozialpädagogik in der Perspektive eines erweiterten Bildungsverständnisses gesehen werden (vgl. Otto/Rauschenbach 2008, 5). Thiersch betont das sozialpädagogische Selbstverständnis im Bezug auf Bildung als „[...] Hilfe zur Selbstbildung in der Komplexität von Lebensverhältnissen, also als Beitrag zur sozialen Gerechtigkeit in Bezug auf die Lebenskompetenzen und Lebensräume, in denen sich Kompetenzen entfalten können“ (Thiersch 2006, 30). Durch dieses erweiterte Bildungsverständnis, das weit über die Institution Schule hinaus blickt, gewinnen die Kooperationsmöglichkeiten zwischen Schule und außerschulischen Einrichtungen wie auch die pädagogisch betreuten Spielplätze an Bedeutung. Das Bundesjugendkuratorium (BJK), die Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht und die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) definiert schon 2002 Bildung wie folgt:

„Bildung ist der umfassende Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten. Junge Menschen in diesem Sinne zu bilden, ist nicht allein Aufgabe der Schule. Gelingende Lebensführung und soziale Integration bauen ebenso auf Bildungsprozesse in Familien, Kindertageseinrichtungen, Jugendarbeit und der beruflichen Bildung auf. Auch wenn der Institution Schule ein zentraler Stellenwert zukommt, reicht Bildung jedoch weit über Schule hinaus“ (BJK 2002, 1).

Diese gemeinsame Erklärungen mit der Überschrift „Bildung ist mehr als Schule“ beschreibt Bildung als eine zentrale Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe und sieht in den Angeboten, also auch den pädagogisch betreuten Spielplätzen, einen „besonderen Erfahrungs-, Erlebnis- und Erkenntnisraum“ (BJK 2002, 3). Der Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze beschreibt 2010 ebenfalls ein erweitertes Bildungsverständnis zusammenfassend wie folgt:

„Bildung ist mehr als Wissenserwerb; sie ist Ressource der Lebensführung und Lebensbewältigung, der Persönlichkeitsentwicklung, Grundlage für Teilhabe an der Gesellschaft, der Politik und der Kultur“ (Ginsberg u.a. 2010, 20).

Dieser erweiterte Bildungsbegriff scheint bezüglich der Bildung in der Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze sinnvoll, da allgemein in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit von einem erweiterten Bildungsverständnis ausgegangen wird, welches nicht nur auf die Aneignung von Wissen begrenzt ist, sondern umfassender ist. Eine ausschließliche Vermittlung fachlichen Wissens entspricht in diesem Kontext nicht den Zielen und Intentionen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Oelerich 2007, 32).

#### **4. Bildung auf pädagogisch betreuten Spielplätzen**

Neben den formalisierten Bildungsinstitutionen wie die Schulen werden zunehmend die außerschulischen „Lebens- und Lernwelten“ (Kaiser 2011, 12) betrachtet. Die Debatten um Bildung haben sich in den letzten Jahren intensiviert und dazu geführt, dass auch die Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und übergeordnet der Jugendhilfe als Bildungsinstitutionen in den Fokus geraten. Denn auch wenn traditionell die Schule als alleinige Bildungseinrichtung gilt und öffentlich und in der Politik häufig noch so dargestellt wird, werden zunehmend auch die außerschulischen Einrichtungen als an Bildung beteiligte Institutionen gesehen. In diesem Zusammenhang wird vermehrt von einem schleichenden Paradigmenwechsel vom „Hilfeparadigma“ zum „Bildungsparadigma“ berichtet (Sting/Sturzenhecker 2013, 375). Wie schon in Kapitel 2.3.2 erwähnt, haben außerschulische Einrichtungen, wie die pädagogisch betreuten Spielplätze der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, in der Perspektive eines schulisch verengten Bildungsverständnisses traditionell eine vorbereitende, ergänzende oder allgemein kompensatorische Aufgabe. Im Kontext von Bildung sollen diese eigentlich Bildungskarrieren von Kindern und Jugendlichen ermöglichen, indem sie ein schulisches Scheitern verhindern oder korrigierend und unterstützend einspringen. Die pädagogisch betreuten Spielplätze sind in klarer Abgrenzung zur schulischen Bildung entstanden. Grundsätzlich ist auch eine außerschulische Bildung, wie

der Begriff schon impliziert, ebenfalls durch diese klare Abgrenzung von der Institution Schule gekennzeichnet (vgl. Wischmeier/Macha 2012, 7). Nicht selten wird allgemein für die Offenen Kinder- und Jugendarbeit eine Bildungsperspektive hinterfragt, denn die Kinder und Jugendlichen suchen nicht bewusst die Einrichtungen der Jugendhilfe auf, um sich zu bilden, sondern um ihre Freizeit zu gestalten, Freunde zu treffen und kostenlose Angebote zu nutzen (vgl. ebd., 64). Durch die klare Abgrenzung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit von dem schulisch verengten Bildungsverständnis, stellt sich zunächst die Frage, welche Bildungsinhalte in der Praxis pädagogische betreuter Spielplätze eine Rolle spielen. Dabei werden in der folgenden Auseinandersetzung aber nicht mögliche Bildungsinhalte beschrieben, sondern es sollen vielmehr Grundlagen für eine Bildungsperspektive auf pädagogisch betreuten Spielplätzen aufgezeigt werden. An dieser Stelle werden die Bildungsinhalte bezüglich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit folgenden Zitat zusammenfassend dargestellt:

„Die offene Kinder- und Jugendarbeit bietet im Rahmen ihres außerschulischen Bildungsauftrags vielfältige Lern- und Erfahrungsfelder an, in denen junge Menschen ihre kognitiven, sozialen und emotionalen Fähigkeiten und Stärken erproben und erweitern können. Ihre Aneignung der Welt und Auseinandersetzung mit der Welt werden begleitet und gezielt unterstützt. Kinder- und Jugendarbeit vermittelt grundlegende gesellschaftliche und demokratische Werte. Das Spektrum der Bildungsangebote umfasst Bereiche der allgemeinen, politischen, sozialen, gesundheitlichen, kulturellen und interkulturellen, naturkundlichen und technischen Bildung, dazu gehören auch die berufliche Orientierung und der Umgang mit Medien“ (BSG 2010, 5).

Die folgende theoretische Auseinandersetzung blickt über diese „Lern- und Erfahrungsfelder“ hinaus und soll die grundlegenden Ansätze für eine Bildungsperspektive in der Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze bestimmen. Da die Bildungsperspektive in der Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze in der Literatur häufig auf der Ebene von Jugendhilfe, Jugendarbeit oder auch Offener Kinder- und Jugendarbeit diskutiert wird, finden die folgenden Ausführungen auch oft auf diesen Ebenen statt. Zu Beginn dieses Kapitels werden die rechtlichen Grundlagen einer Bildungsperspektive auf pädagogisch betreuten Spielplätzen aufgezeigt. Anschließend wird die Bildungsperspektive anhand einiger ausgewählter

theoretischer Ansätze verdeutlicht, die in der Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze besondere Bedeutung haben.

#### **4.1 Rechtliche Grundlagen**

Wie schon im Kapitel 2 erwähnt, gehören die pädagogisch betreuten Spielplätze der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu dem allgemeinen Feld der Jugendhilfe, die rechtlich im SGB VIII verortet ist. Als zentral für die Jugendhilfe wird in der Fachliteratur der erste Absatz des ersten Paragraphen (§ 1 SGB VIII) genannt, in dem das „Recht auf Förderung der Entwicklung“ von jungen Menschen genannt wird. Wiesner beispielsweise interpretiert diese Formulierung, dass die Sozialisation der Kinder und Jugendlichen nicht nur den Aspekt der Erziehung beinhaltet, sondern wie im SGB VIII genannt auch Beratung und Bildung (vgl. Wiesner 2011, 21). Des weiteren wird im SGB VIII die „Erziehung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit“ genannt, die ein selbstbestimmtes Handeln der Kinder und Jugendlichen im Blick hat und andererseits die „Erziehung zu einer gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ im Sinne eines demokratischen Leitbildes. Der gesetzliche Auftrag der außerschulischen Jugendbildung ist demnach, die Kinder und Jugendlichen zu unterstützen, selbstbestimmte und gemeinschaftsfähige Mitglieder der Gesellschaft zu werden (vgl. Wischmeier/Macha 2012, 9). Da die allgemeine Jugendhilfe außerdem ein sehr heterogenes Feld ist, ist auch der aus dem § 1 SGB VIII abzuleitende Bildungsbegriff der außerschulischen Jugendbildung nicht eindeutig zu fassen. Rechtlich wären bezüglich der außerschulischen Jugendbildung eine Vielzahl an Maßnahmen und Angeboten gemeint, die sich an den Zielen der Kinder- und Jugendhilfe orientieren. Die Offenen Kinder- und Jugendarbeit, und damit auch die pädagogisch betreuten Spielplätze, sind ein Teil des Systems der Kinder- und Jugendhilfe, dessen direkter Bildungsauftrag aus dem §11 SGB VIII (Jugendarbeit) abzuleiten ist. Dort wird der Begriff „Außerschulische Jugendbildung“ ausdrücklich erwähnt und bezieht sich dabei auf die allgemeine Bereich der Jugendarbeit. Für Bildungsprozesse auf pädagogisch betreuten Spielplätzen können grundlegend auch die in §11 SGB VIII genannten Inhalte, insbesondere die Mitbestimmung, Mitgestaltung und die Selbstbestimmung als Ziel



von Jugendarbeit definiert werden. Der §11 des SGB VIII bestätigt eine traditionelle Bildungsorientierung der Jugendarbeit (vgl. Sting/Sturzenhecker 2013, 383).

Die Jugendarbeit, und damit auch die pädagogisch betreuten Spielplätze, haben rechtlich einen eigenständigen Bildungsauftrag. Der Jugendarbeit wird „ein umfassender, die eigenständige und sozial verantwortliche individuelle Lebensgestaltung sowie die gesellschaftspolitische Bildung einschließender Auftrag vorgegeben“ (Scherr 2013, 299).

## **4.2 Ausgewählte theoretische Ansätze**

Wie in Kapitel 3.2 dargestellt, gibt es zwischen dem wissenschaftlichen und dem gesellschaftlichen, öffentlichen und auch teilweise politischen Bildungsverständnis große Unterschiede. Der Begriff Bildung kann auf eine lange Tradition von theoretischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zurückblicken, die in dieser Arbeit nicht vollständig dargestellt werden können. Die unterschiedlich verwendeten Bezeichnungen und Zugänge zu dem Thema Bildung sind aber auch ein Beispiel dafür, dass sich die Perspektiven und Interessen der an Bildung beteiligten Akteure deutlich unterscheiden. Es existiert eine Vielzahl von theoretischen Ansätzen, die sich mit der Bestimmung von Bildung beschäftigen, aber es existiert zunächst keine umfassende Bildungstheorie, die eindeutig bestimmt, was grundsätzlich unter Bildung zu fassen ist. Ebenfalls lässt sich keine einheitliche Theorie über den Bereich der außerschulischen Bildung erkennen, denn sowohl die theoretischen Auseinandersetzungen als auch die Handlungsfelder der außerschulischen Bildung sind so heterogen, dass sie kaum überschaubar sind (vgl. Wischmeier/Macha 2012, 1). Abgrenzend zu einem schulisch verengten Bildungsverständnis, sind in der Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze, Prozesse zu finden, die in diesem Kapitel theoretisch fundiert werden sollen, um die Bildungsperspektive zu verdeutlichen. Dabei sind die im Kapitel 2.3.1 beschriebenen Grundprinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit grundlegend für die folgende Auseinandersetzung mit der Bildungsperspektive in der Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze. Die Bildungsperspektive im allgemeinen, hier übergeordneten Feld der Kinder- und Jugendarbeit, beinhaltet ebenfalls eine Vielzahl an theoretischen Ansätzen und in der Fachdiskussion wird dabei der Bildungsbegriff sehr verschieden verwendet. Zum Teil wird

sogar hinterfragt, ob ein Bildungsbegriff für die Kinder- und Jugendarbeit überhaupt sinnvoll ist, weil klare Bildungsinhalte im Vergleich zum Schulsystem nicht zwingend vorgegeben sind, sondern bei all dieser Tätigkeiten gelegentlich stattfinden können (vgl. Wischmeier/Macha 2012, 64). In der theoretischen Auseinandersetzung bezüglich der Bildung in der Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze finden sich eine Vielfalt von Begrifflichkeiten, die sich auf die Bildung auf pädagogisch betreuten Spielplätzen beziehen lassen. Oft wird in der Literatur auch die allgemeine Bezeichnung „außerschulische Bildung“ benutzt oder es finden sich Ausführungen zum Begriff der „außerschulischen Jugendbildung“. Beide Begriffe sind zunächst nur durch die klare Abgrenzung zur schulischen Bildung gekennzeichnet, betonen aber beide, dass auch außerhalb der Schule, in der freien Zeit von Jugendlichen Bildungsprozesse stattfinden. Wie der Begriff „Jugendbildung“ aber schon impliziert, liegt der Fokus dabei auf den Jugendlichen, der die Altersgruppe 12- bis 27-jährigen zugeordnet wird (vgl. ebd., 8). Im Zuge der Einführung der Ganztagschule und der zunehmenden Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Bildungsorten rücken aber allgemein die Kinder und Jugendlichen im Schulalter in den Fokus der Bildung in der Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze. Die Kindheit ist in der Perspektive der außerschulischen Jugendbildung nicht eindeutig repräsentiert. Dennoch ist die Jugendphase auch für die Praxis pädagogisch betreuten Spielplätze von Bedeutung. Denn wie schon im Kapitel 2.3.4 erwähnt, gibt es keine allgemeingültige Altersbegrenzung in den sehr unterschiedlichen Konzepten der pädagogisch betreuten Spielplätze. Kindheit und Jugend überschneiden sich an der Stelle und lassen sich in der Praxis nicht trennen. Daher wird in den folgenden Ausführungen häufig der Begriff der außerschulischen Jugendbildung benutzt.

Im Folgenden werden verschiedene theoretische Ansätze vorgestellt, die die Bedingungen für eine Bildungsperspektive in der Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze zu konstituieren versuchen. Dabei wird häufig Bezug auf das allgemeine Feld der Jugendarbeit genommen, da die Offene Kinder- und Jugendarbeit, also auch die pädagogisch betreuten Spielplätze, dazu zählen. Da noch keine einheitliche Theorie über Bildung auf pädagogisch betreuten Spielplätzen vorliegt, wird im folgenden auch nur von Ansätzen gesprochen werden, die die spezifischen Zugänge zu den möglichen Bildungsinhalten auf pädagogisch betreuten Spielplätzen betonen. Bei der Frage nach theoretischen Bildungsansätzen in der Praxis

betreuer Spielplätze erscheint es mir sinnvoll, in Anlehnung an die Ausführungen von Sting und Sturzenhecker im Handbuch der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, zwischen verschiedenen Grunddimensionen von Bildung zu unterscheiden. Ebenfalls halte ich die theoretischen Ansätze der außerschulischen Jugendbildung für geeignet, sie auf die Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze zu beziehen. Die Ausführungen in diesem Kapitel zielen aber nicht darauf ab, eine Theorie zur Bildung in der Praxis pädagogische betreuter Spielplätze aufzustellen, sondern es sollen Zugänge betont werden, die eine Bildungsperspektive ermöglichen. In der folgenden Auseinandersetzung werden zunächst unterschiedliche „Grunddimension“ (Sting /Sturzenhecker 2013) und „Merkmale“ (Wischmeier/Macha 2012) von Bildung beschrieben, die sich auch auf die Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze beziehen lassen. Auf diesen werden anschließend ausgewählte theoretische Ansätze vertieft, die für eine Bildungsperspektive in der Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze eine besondere Bedeutung haben. Da eine eindeutige und alle Ansätze verbindende Theorie aktuell noch nicht existiert, werden diese darauf folgend als alleinstehende theoretische Ansätze dargestellt.

#### **4.2.1 Grunddimensionen bildungsorientierter Jugendarbeit**

Sting und Sturzenhecker beschreiben im Handbuch der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zunächst drei Grunddimensionen von bildungsorientierter Kinder- und Jugendarbeit aus einer sozialpädagogischen Sicht. Sie unterscheiden in einer Perspektive auf das „sich bildende Subjekt“ zwischen einer „Geselligkeitsdimension“, eine auf den Lebenslauf der Subjekte bezogene „biografische Dimension“ und eine „Bewältigungsdimension“ (Sting /Sturzenhecker 2013, 379). Die Unterteilung in diese drei Grunddimensionen erscheint mir ebenfalls sinnvoll, weil sie als eine Art Überbau für die Bildungsprozesse auf pädagogisch betreuten Spielplätzen betrachtet werden kann. Die Geselligkeitsdimension gilt dabei als die klassische Begründung für eine Bildungsperspektive in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, womit die „selbsttätige, von erwachsenen und schulischen Lernvorschriften freigemachte Bildung“ gemeint ist (Sting/Sturzenhecker 2013, 381). Diese Dimension betont die Auswirkungen des gesamten sozialen Zusammenleben und der vielfältigen sozialen

Bezüge von Kindern und Jugendlichen auf den Prozess der Bildung. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit handelt nach dem Prinzip der Freiwilligkeit und hat, wie im Kapitel 2.3.1 beschrieben, die selbstbestimmte Gestaltung der Freizeit von Kindern und Jugendlichen im Blick. Dabei stehen die sogenannten Selbstbildungsprozesse und allgemein das selbstbestimmte Subjekt im Mittelpunkt. Mit „Geselligkeit“ ist in der Theorie das Verhältnis des einzelnen Subjekts zu sozialen Gemeinschaften gemeint. Die zentrale Bildungsaufgabe der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist demnach, dazu beizutragen, dass Kinder und Jugendliche sich als Subjekte erfahren können (vgl. Thiersch 2002, S.66). Die übergeordnete Annahme der Subjektbildung ist, dass Menschen ihr Selbstbewusstsein nur in sozialen Bezügen, also mit anderen Worten in der Auseinandersetzung mit ihrem gesellschaftlichen Umfeld erlangen können. (hierzu mehr in 4.2.3)

„Bildung zu Selbstbildung, Selbstreflexivität (Selbsterkenntnis) und Selbstachtung ist auch in der Jugendarbeit von ihren sozialen Bezügen nicht zu trennen“ (Sting/Sturzenhecker 2013, 383). An dieser Stelle ist festzuhalten, dass die Bildungsperspektive der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit in der der Geselligkeitsdimension grundsätzlich mit der „freien Selbsttätigkeit informeller Kinder- und Jugend-Peergroups“ (Gleichaltrigengruppen) auseinandersetzt (ebd., 380). Nachfolgend wird dieser Aspekt im Ansatz der Cliquenorientierung im Kapitel 4.2.5 noch aufgegriffen.

Im Kontext eines lebenslangen Lernens bzw. eines lebenslangen Selbstbildungsprozesses beschreiben Sting und Sturzenhecker auch eine biografische Dimension von Bildung. Damit ist die Bedeutung von bildungsrelevanten Institutionen im Lebenslauf eines Menschen im Zusammenhang einer „biografischen Selbstreflexion“ gemeint, bei der Menschen ihr Leben selbst gestalten und ihre Probleme in einer individuellen Form angehen. Institutionen wie die pädagogisch betreuten Spielplätze sind hinsichtlich ihrer eigenen Bildungsansätze zu überprüfen, ob sie eine Bedeutung für die Biografie erlangen können. Sie sind nicht von alleine Orte, an denen wichtige Bildungsprozesse stattfinden, „sondern fügen sich in sozial, zeitlich und räumlich nicht eingrenzbare Zusammenhänge“ ein (Scherr 2008, 140; zit. n. Sting/Sturzenhecker 2013, 380). In diesem Kontext wird der Jugendarbeit allgemein ein ganzheitliches Vorgehen zugesprochen und daher hat sie von sich aus schon einen biografischen Bezug.

Mit der Bewältigungsdimension bezüglich der Bildung ist zunächst die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Bildungschancen von Menschen in unserer Gesellschaft gemeint. Durch unterschiedliche soziale Zusammenhänge sind auch die Zugänge der Kinder und Jugendlichen zur Bildung unterschiedlich. Diese Tatsache hat einen Einfluss auf jeweilige Chancen zu Bildungsabschlüssen und damit letztlich auch auf den sozialen Status der Individuen (vgl. Sting/Sturzenhecker 2013, 381). Im Kontext eines gesellschaftlichen Ungleichgewichts betont Böhnisch, das Individuum...

„[...] muss Chancen und Möglichkeiten haben, die im Zuge der industriellen Arbeitsteilung immer wieder neu entstandenen Umbrüche, Verwerfungen, Unübersichtlichkeiten und sozialen Regellosigkeiten [...] bewältigen, den sozialen Anschluss und die Beteiligung an den gesellschaftlichen Entwicklungen halten und in seiner Lebensführung einen subjektiven Bezug zu den geltenden Normen und sozialen Standards finden können“ (Böhnisch 2013, 3).

Die Jugendarbeit arbeitet traditionell mit sozial benachteiligten Menschen und daher hat die Bewältigung von Problemen in belasteten Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen für sie eine besondere Bedeutung.

#### **4.2.2 Merkmale der außerschulischen Jugendbildung**

Wischmeier und Macha beschreiben in ihren Ausführungen zur außerschulischen Jugendbildung vier Merkmale, die den theoretischen Ansätzen übergeordnet sind. Eine allgemeine Abgrenzung zur Schule, eine Bildung durch *peers* (Gruppen von Gleichaltrigen), eine Bildung durch Pädagogen und der Aspekt der Selbstbildung. Diese Merkmale als übergeordnet zu beschreiben, erscheint mir ebenfalls sinnvoll, um die schwer überschaubaren fachlichen Auseinandersetzungen hinsichtlich einer Theoriebildung zur außerschulischen Bildung zusammenzufassen.

Als erstes Merkmal benennen sie die allgemeine Abgrenzung zum schulischen Bildungsbegriff, der zunächst Qualifikationen und verwertbare Kompetenzen im Blick hat. Außerschulische Bildung, wie sie beispielsweise auch auf pädagogisch betreuten Spielplätzen stattfindet, orientiert sich in ihrer Tradition hauptsächlich an dem Subjekt und dessen

Eigeninitiative, Eigensinn und einer subjektiven Aneignung. (hierzu mehr in Kapitel 4.2.3)

Dieses Verständnis von Bildung hat weniger eine Wissensvermittlung im Sinne eines verengten Bildungsverständnis im Blick, sondern soll jungen Menschen Orientierung geben und zielt auf die Gestaltung des eigenen Lebens und nicht auf die Vorbereitung auf das Berufsleben (vgl. Wischmeier/Macha 2012, 65). Als ein weiteres Merkmal nennen sie die Bildung durch die Interaktion von Gruppen im gleichen Alter und Gleichgesinnten, die auch vielfach als *peers* oder auch *peer groups* bezeichnet werden. Die Bezeichnung *peers* impliziert nicht nur das gleiche Alter, sondern auch den Zusammenschluss von Personen, die einen ähnlichen Status und annähernd das gleiche Alter haben (vgl. Nörber 2013, 339). Die Erkenntnis dabei ist, dass Kinder und Jugendliche sich besonders über Gruppen gleichen Alters identifizieren und durch sie Unterstützung in ihrem Lebensalltag suchen und finden. Die *peer group* ist die wichtigste Bezugsgruppe für Kinder und Jugendliche, wird für die Übernahme von Werten und Verhaltensweisen als sehr bedeutend beschrieben und hat damit ein hohes Potenzial für Bildung, Erziehung (vgl. Nörber 2013, 340). Die *peer groups* gelten als zentrales Lern- und Sozialisationsfeld in der außerschulischen Jugendbildung, den die Gleichaltrigen finden in den Gruppen Anerkennung ihrer Persönlichkeit und die Beziehungen untereinander entstehen, ohne dass sie einer Erwartung gerecht werden müssen, wie es sich vergleichsweise in Beziehungen zu Erwachsenen (Eltern, Lehrer) oft darstellt (vgl. Wischmeier/Macha 2012, 66). Hauptsächlich finden diese Bildungsprozesse von Gleichaltrigengruppen in außerhalb der Institution Schule statt (vgl. BMFSFJ 2005). Die Konzepte der Offene Kinder- und Jugendarbeit orientieren sich, im Gegensatz zur Institution Schule, aufgrund ihrer Prinzipien der Freiwilligkeit und Offenheit an den *peers*. Durch den Wunsch der Gruppenzugehörigkeit einzelner Kinder und Jugendlichen hat die Orientierung an den *peers* eine zentrale Bedeutung in der Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze und bietet Möglichkeiten, die Kinder und Jugendlichen in der Gruppe auf eine besondere Art und Weise zu erreichen. Pädagogisch betreute Spielplätze bieten dabei einen besonderen Raum für *peers*, weil sie sowohl Rückzugsräume für Kinder und Jugendliche anbieten, aber auch ein vielfältiges Beschäftigungsangebot bereitstellen, welches nicht zwangsläufig unter Aufsicht von Erwachsenen steht. (hierzu mehr in Kapitel 4.2.5)

Als drittes Merkmal wird die Bildung durch PädagogInnen genannt, die zunächst als

Interaktion beschrieben wird, die sich zu der mit den eigenen Eltern unterscheidet. Kinder und Jugendliche werden auf der Suche nach ihrem eigenen Weg begleiten und können nachhaltige Beziehungen zu den PädagogInnen eingehen, die auch bestehen bleiben, wenn sie Entscheidungen treffen, die von den PädagogInnen nicht gewünscht sind (vgl. Wischmeier/Macha 2012, 66). Unter Beziehungsarbeit sind in der Praxis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit alle Handlungen zu verstehen, die „zur Herstellung und Aufrechterhaltung eines personalen Kontakts“ dienen (vgl. Schröder 2013, 427).

Das vierte Merkmal ist der Selbstbildungsaspekt, der in der Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze eine besondere Bedeutung hat. Dabei steht das selbstbestimmte Lernen und Erfahren im Fokus und darüber hinaus allgemein die Prozesse der Aneignung von Kindern und Jugendlichen. Das Konzept der Aneignung beschreibt die „subjektive aktive Gestaltung und Veränderung von Räumen und Territorien“ (Deinet/Reutlinger 2004, 7).

Diese Erschließung von Räumen findet nicht durch vorgegebenes Wissen, sondern die Inhalte werden von den Kindern und Jugendlichen selber bestimmt und die Pädagogen haben dabei die Aufgabe, diese Selbstbildungsprozesse zu unterstützen (vgl. Wischmeier/Macher 2012, 67).

#### **4.2.3 Emanzipatorische Bildungsarbeit**

Emanzipatorische Bildungsarbeit ist als normativen Ansatz zu beschreiben, das heißt es wird davon ausgegangen, dass Menschen nach Emanzipation streben und sich aus den gesellschaftlichen Herrschaftsbedingungen befreien können und sollen (vgl.

Wischmeier/Macher 2012, 69). Als Ziele werden dabei persönliche Urteilskraft, Handlungsfähigkeit, Selbstbestimmung und Mündigkeit genannt. Das Subjekt steht bei dem emanzipatorischen Bildungsansatz im Mittelpunkt und die Prinzipien dieses Ansatz sind auch für die Jugendarbeit und damit auch für die pädagogisch betreuten Spielplätze bedeutend.

Scherr hat die Perspektive der Subjektorientierung in der Jugendarbeit besonders betont:

„Der eigenständige Auftrag von Jugendarbeit wird [...] darin gesehen, Heranwachsende zu einer eigenverantwortlichen und selbstbestimmten Lebensführung sowie dazu zu befähigen, zugleich das Recht Anderer anzuerkennen, ihr Leben eigenverantwortliche und eigensinnig zu gestalten.“ (Scherr 2013, 297)

Diese eigenverantwortliche und selbstbestimmte Lebensführung ist in dem emanzipatorischen Ansatz als Ziel von Bildungsprozessen zu verstehen. Zusätzlich wird im Kontext einer außerschulischen Jugendbildung das „Recht des Gegenübers“ betont, sein Leben genauso selbstbestimmt gestalten zu können (vgl. Wischmeier/Macher 2012, 71). Für die Praxis pädagogisch betreuten Spielplätze bedeutet das, in ständigen interaktiven Prozessen das eigene Recht des Subjekts gegenüber dem Recht der anderen auszuhandeln. Im Sinne einer „Aneignung von Welt“ geht es auch darum, die Prozesse der Aneignung von Kindern und Jugendlichen hinsichtlich ihrer Möglichkeiten zu reflektieren. Kinder und Jugendliche sind in ihren Handlungen durch familiäre und gesellschaftliche Bedingungen beeinflusst und die Möglichkeiten zur Gestaltung ihres Lebens sind dadurch begrenzt. Der emanzipatorische Bildungsansatz in der Jugendarbeit muss also die Umstände der Lebenswirklichkeit berücksichtigen, um einen unterstützenden Beitrag zur selbstbestimmten Lebensführung leisten zu können. In einem erweiterten Bildungsverständnis kann „Aneignung“ auch als ein Bildungsprozess verstanden werden, bei dem sich Kinder und Jugendliche in einem schöpferischen Prozess ihre Lebenswelt aneignen (vgl. Deinet/Reutlinger 2006, 8). Die Subjektorientierung ist als wichtiger Aspekt für die außerschulische Jugendbildung zu verstehen, weil er die emanzipatorischen Aspekte des Eigensinns und der Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen betont und sich damit über das traditionelle schulische Bildungsverständnis hinwegsetzt.

„Subjektorientierte Jugendarbeit grenzt sich damit gegen die Zuweisung eines gesellschaftlichen Kontrollauftrages ebenso ab wie gegen ein Verständnis ihres Bildungsauftrags, der Bildung zentral als Erzeugung ökonomisch verwertbarer Qualifikationen missversteht“ (Scherr 2013, 298).

Außerschulische Jugendbildung als emanzipatorischer Bildungsansatz orientiert sich an den Themen, Aufgaben und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen und vermittelt keine bestimmten Kompetenzen, hat ebenfalls keine präventive oder erzieherische Funktion und lässt sich nicht von Zwecken vereinnahmen, die von außen an sie herangetragen werden (vgl. Wischmeier/Macher 2012, 74).



#### 4.2.4 Sozialraumorientierung

Sozialraumorientierung beinhaltet eine Analyse von sozialen Räumen und die sich daraus resultierenden Konsequenzen für Strategien oder Planungsvorhaben. Des Weiteren bezieht sie sich gleichermaßen auf den sozialen und auf den materiellen Raum, den Kinder und Jugendliche sich aneignen und gestalten müssen. „In ihnen entwickeln Kinder und Jugendliche ihre Persönlichkeit und ihre Potenziale in Abhängigkeit der Qualität, also des Anregungspotenzials, des sie umgebenden Raums“ (vgl. Wischmeier/Macher 2012, 80). Im Kontext eines theoretischen Bildungsansatz für die Praxis pädagogisch betreuten Spielplätze hat die Orientierung am Sozialraum eine zentrale Bedeutung. Die Konzepte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit orientieren sich an der Lebenswelt ihrer BesucherInnen und der Sozialraum, mit seinen jeweils spezifischen Gegebenheiten stellt einen wichtigen Bezugspunkt für die Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze da. So wird die Aneignung von Räumen, die Kinder und Jugendliche erschließen, als eine zentrale Dimension für ihr Sozialverhalten und ihr „soziales Erleben“ dargestellt (vgl. Wischmeier/Macher 2012, 76). Ein Sozialraum ist, wie schon in Kapitel 3.4 genannt, kein Planungsraum, sondern definiert sich durch eine wechselseitige Beeinflussung, das heißt die Gegebenheiten eines Sozialraums beeinflussen letztlich das Handeln der Menschen und er wird auch durch das Handeln der Menschen geprägt. „Raum kann also nicht, wie im Alltagsdenken tief verhaftet, einfach als umschließender Behälter gedacht werden, sondern Raum wird durch Handeln hergestellt“ (Löw 2003, 121). Dennoch verändern sich Sozialräume ebenfalls durch politische Gestaltungspläne wie beispielsweise der Stadtplanung. Soziale Prozesse lassen materielle Gegebenheiten entstehen und diese sind wiederum Ausgangspunkt für aktuelle gesellschaftliche Prozesse (vgl. Kessl/Reutlinger 2007, 12). Ein Sozialraum ist dem entsprechend ein Zusammenspiel aus materiellen Bedingungen und der sozialen Nutzung, wodurch sich wiederum Konsequenzen für Menschen in einem Sozialraum ergeben. Normen, soziale Erwartungen und gesellschaftliche Beziehungen der Menschen spielen dabei auch eine Rolle. In dem Konzept der außerschulischen Jugendbildung werden Sozialräume als Bildungsorte interpretiert, in die Kinder und Jugendliche hineinwachsen, sie überprüfen und in Frage stellen und letztlich durch eine

aktive Aneignung ihrer Persönlichkeit und Potentiale entwickeln (vgl. Wischmeier/Macher 2012, 80). Ergänzend zur Perspektive der Sozialraumorientierung ist der Ansatz der Aneignung, wie er in Kapitel 4.2.2 schon erwähnt wurde, für die Bildung in der Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze zu betonen. Aus dieser sozialraumorientierten Perspektive ergeben sich auch für die Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze Bildungsansätze, weil sie in der Regel von Kindern und Jugendliche aus der näheren Umgebung besucht werden. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit und insbesondere die pädagogisch betreuten Spielplätze bieten diesen Gruppen einen Raum, den sie sich selbstbestimmt aneignen können. Besonders mit dem Hintergrund, dass öffentliche Räume in Städten, als mögliche Räume der Aneignung für Kinder und Jugendliche zunehmend fehlen.

#### **4.2.5 Cliquenorientierter Bildungsansatz**

Kinder und Jugendliche organisieren ihre eigenen Regeln und Rituale in den *peergroups* bzw. Cliques und schaffen im Kontext der einleitend beschriebenen Geselligkeitsdimension ihre Werte und Normen selbst (vgl. Sting/Sturzenhecker 2013, 380). Die Cliquenorientierung wird als akzeptierender Ansatz beschrieben, vor allem mit der Perspektive auf ein abweichendes Verhalten von Kindern und Jugendlichen, welches nicht den geläufigen Werten und Normen einer Gesellschaft entspricht und eine Reaktion in Form von beispielsweise einer Bestrafung oder Isolation hervorruft. Welches Verhalten als solches gilt, ist zunächst relativ und von den kulturellen Zusammenhängen und dem historischen Zeitpunkt abhängig. Auch die subjektive Bewertung des Verhaltens bestimmt, ob es abweichend ist, aber einige Verhaltensweisen sind gesetzlich als abweichend festgelegt und damit unabhängig von subjektiven Ansichten (vgl. Wischmeier/Macher 2012, 88). In der Sozialpädagogik wird abweichendes Verhalten auch als Form der Bewältigung von kritischen Lebenssituationen und damit als für Kinder und Jugendliche sinnstiftendes Verhalten gedeutet. Abweichendes Verhalten wird als Versuch gesehen Eigensinn zu produzieren, in einer Lebenswelt mit wenig Freiraum zur Selbstgestaltung (vgl. ebd., 73). Dabei ist eine reine Sanktionierung oder Bestrafung von abweichendem Verhalten nicht zielführend, wenn das Ziel eine Verhaltensänderung bedeutet.

„Denn selbst erschreckendes Verhalten werden Jugendliche in der Regel nicht wegen Vorhaltungen und Bestrafungen, sondern nur dann ablegen, wenn andere Muster ihnen subjektiv sinnvoller, erfolgsversprechender und befriedigender erscheinen“ (Krafeld 1996, 84; zit. n. Wischmeier/Macher 2012, 95).

Cliquen bilden sich überall in der Gesellschaft, auch in Schulen, in der Arbeitswelt oder eben auch in der Kinder- und Jugendarbeit. Sie sind von Kindern und Jugendlichen selbst geschaffene Zusammenschlüsse, bei denen sich die Handlungsmuster hauptsächlich an denen orientieren, die in einer Gesellschaft dominant, vorgelebt werden und am ehesten Erfolg versprechen. Für die Offenen Kinder- und Jugendarbeit beispielsweise auf pädagogisch betreuten Spielplätzen geht es darum, die Prozesse der Cliquen kritisch zu begleiten und sich einzumischen, nicht aber mit dem Ziel diese, aufgrund ihres abweichenden Verhaltens, zerbrechen zu wollen oder einzelne Kinder und Jugendliche aus ihnen herausholen zu wollen (vgl. Krafeld 2013, 275). Andererseits können Verhaltensweisen wie beispielsweise gewalttätige Auseinandersetzungen oder menschenverachtende Handlungen nicht akzeptiert werden. Der akzeptierende Ansatz der Cliquenorientierung bezieht sich daher auf die Akzeptanz der Personen und nicht weniger auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Grundsätzlich geht es aber darum Kinder und Jugendliche zu bestärken, die in den Cliquen gegebenen Möglichkeiten zu entfalten, mit dem Ziel, die Kinder und Jugendliche zu befähigen, ihre Probleme zu bewältigen und ihre Persönlichkeit in der Clique entfalten zu können. Die Cliquenorientierung hat ebenfalls einen eindeutigen sozialräumlichen Bezug, weil Cliquen sich ihren Raum suchen, in dem sie unter sich sind können. Krafeld stellt fest, dass öffentliche Räume für Kinder und Jugendliche zunehmend verschwinden und Cliquen grundsätzlich als Problemgruppe betrachtet und nicht gern gesehen werden. „Denn, so heißt es, sie gehören nicht auf die Straße, nicht vors Einkaufszentrum, nicht auf das Abstandgrün zwischen den Wohnblocks und erst recht nicht in die ökologische Schutzzone.“ (ebd., 277) Durch das Bedürfnis der Cliquen nach einem Raum und durch die zunehmenden Einschränkung des öffentlichen Raums für Kinder und Jugendlichen steigt auch die Bedeutung pädagogisch betreuter Spielplätze, weil sie aufgrund vielseitiger Gestaltungsmöglichkeiten und meistens großer Flächen Räume für Cliquen darstellen. Im Sinne des Leitgedankens auf pädagogisch betreuten Spielplätzen, „Kinder und Jugendliche

sollen sich selbst überlassen, aber nicht allein gelassen werden“ (Ginsberg 2010, 23) gewinnt die Cliquenorientierung in der Praxis an Bedeutung. Die MitarbeiterInnen wirken bei diesen Prozessen sowohl unterstützend als auch kritisch auf die Cliquen ein und sind AnsprechpartnerInnen bei Konflikten, vor allem im Bezug auf andere Cliquen. Auch weil nicht alle Beziehungen in den Cliquen auf Gleichheit bezüglich der Status in der Gruppe basieren, sind MitarbeiterInnen aufgefordert, wachsam gegenüber einem Machtmissbrauch einzelner im Sinne eines Opferschutzes zu bleiben.

Neben der Möglichkeit zu vielfältigen Aktivitäten auf pädagogisch betreuten Spielplätzen, stellen die Cliquen in der Praxis besondere Bildungsmöglichkeiten durch die Interaktion der Kindern und Jugendlichen unter sich, die sich deutlich von der Interaktion mit Eltern und anderen Erwachsenen unterscheiden. Zu betonen dabei ist, dass die Mitglieder einer Clique meist vor den gleichen Entwicklungsaufgaben stehen und sich daher auf besondere Weise gegenseitig unterstützen können. Der Bildungsansatz der Cliquenorientierung auch in der Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze lässt sich wie folgend zusammenfassen:

„Bildungsmöglichkeiten innerhalb von Cliquen liegen also darin, Kooperationsfähigkeit zu erlernen, eigene Interessen und die der anderen gegeneinander abzuwägen und auszuhandeln, Empathiefähigkeit zu entwickeln und Beziehungen selbst und selbstständig, ohne Vorgaben von Erwachsenen zu gestalten“ (Wischmeier/Macher 2012, 92).

## **5. Bildungslandschaften**

Für die Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze sind die Veränderung im gesamten Bereich des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen von Bedeutung. Vor allem der Ausbau der Ganztagschule, die zunehmende Kooperation und das Zusammenwirken in den sogenannten Bildungslandschaften sind entscheidende strukturelle Veränderungen, die Auswirkungen auf die Praxis der pädagogisch betreuten Spielplätze haben.

Das Konzept der Bildungslandschaften betrachtet das Zusammenwirken aller Akteure, die an dem Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen beteiligt sind und verfolgt einen „Auf- und Ausbau eines ebenso für Eltern verlässlichen wie für Kinder und Jugendliche förderlichen

Angebots“ (vgl. BMFSFJ 2005, 338). Eigentlich handelt es sich um einen Begriff, der zunächst weit gefasst ist und wonach Bildungslandschaften auch ohne bestimmte Merkmale (beispielsweise einer Kooperation) existieren. Andererseits wird der Begriff möglichst eng gefasst und mit bestimmten Qualitätskriterien verknüpft (vgl. Bleckmann/Durdel 2009, 12). Nach einer Definition von Durdel und Bleckmann sind „lokale Bildungslandschaften“

„[...] langfristige und professionell gestaltete, auf gemeinsames und planvolles Handeln abzielende, kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts, formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen.“ (ebn., 12)

Für die Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze hat das Konzept der Bildungslandschaften, sowie das der Ganztagschule eine große Bedeutung, weil sich in diesem Zusammenhang und durch die zunehmende Kooperationen mit Schulen unmittelbare Veränderungen für die Praxis ergeben. In diesem Kapitel wird zunächst die Vernetzung der drei Begriffe Bildung, Erziehung und Betreuung im Kontext des Konzeptes der Bildungslandschaften beschrieben und anschließend kurz der Begriff der Ganztagschule bestimmt. Darauf basierend werden im Kapitel 6 konzeptionelle Überlegungen angeführt, die sich auf die Bildungsperspektive in der Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze beziehen. Der Aspekt der Kooperation mit Schulen wird in den konzeptionellen Überlegungen aufgegriffen.

## **5.1 Bildung, Betreuung, Erziehung**

Die Idee der Bildungslandschaften vernetzt die drei Begriffe Bildung, Erziehung und Betreuung mit der Erkenntnis verbunden, dass sich diese Begriffe nicht voneinander trennen lassen und dass eine Zuweisung der drei Bereiche an jeweils verschiedene Institutionen nicht sinnvoll erscheint. Rauschenbach weist darauf hin, dass Deutschland eine Entwicklung hinter sich hat, die als „Zergliederung des Aufwachsens“ bezüglich dieser drei Begriffe umschrieben werden kann. Am Beispiel der frühen Kindheit zeigt er diese Zergliederung, wonach Betreuung für die ersten Lebensjahre im Vordergrund steht, Erziehung im Kindergarten und Bildung in der Schule stattfindet (vgl. Rauschenbach 2009, 103). Eine weitere nicht sinnvolle

Trennung dieser Bereiche nennt der zwölfte Kinder- und Jugendbericht 2005. Demnach wird oft angenommen, dass Erziehung in der Familie, Bildung in der Schule und Betreuung in der Kinder- und Jugendhilfe stattfindet. Eine solche Zuschreibung der Bereiche wird den Potenzialen der einzelnen Institutionen nicht gerecht, wird aber häufig noch so gedacht, ohne das geklärt ist, ob diese Zuschreibung nicht eher Nachteile mit sich bringen (vgl. Rauschenbach 2009, 107). Als weiteres Beispiel für die inhaltlichen Überschneidungen der Begriffe Bildung, Erziehung und Betreuung ist die Verwendung „Betreuung in der Krippe“. Hierbei impliziert die Bezeichnung Betreuung, dass das Kind dort versorgt, aber auch erzogen wird und im Sinne einer frühkindlichen Förderung eine „bildungsanregende Umwelt erfährt“, und damit alle drei Bereiche mit einbezieht (vgl. Hocke u.a. 2010, 23).

Betreuung wird zwar häufig zunächst als versorgende und beaufsichtigende Tätigkeit verstanden, aber weiter gedacht, zählt zu den Aufgaben der Betreuung auch die Kommunikation, der Aufbau und die Aufrechterhaltung von Beziehungen, als Sicherheit und Schutz gebende Tätigkeit, was letztlich auch Inhalt der Erziehung ist (vgl. Hocke u.a. 2010, 22). Aufgrund der Überschneidungen und des gegenseitigen Beeinflussung lassen sich die drei Begriffe Bildung, Erziehung und Betreuung schwer voneinander abgrenzen. Das Konzept der Bildungslandschaften integriert alle dieser drei Bereiche des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen und kann als Versuch bewertet werden, die Verwirrungen um die Zuschreibung der drei Teilbereiche zu beenden. Dem „weitgehend separierten und unkoordinierten System von Bildung, Betreuung und Erziehung soll mit dem Gestaltungsprinzip lokaler Bildungslandschaften begegnet werden“ (Maykus 2009, 42).

Der zwölfte Kinder- und Jugendbericht sieht im Kontext der Bildungslandschaften den Prozess des Aufwachsens allen drei Bereichen gleichermaßen zugeordnet. Verkürzt beschreibt er Bildung als umfassender Kompetenzerwerb und als Prozess der „Aneignung von Welt“, Erziehung als Erwerb einer „moralischen Urteilskraft“ und Betreuung wird als qualitatives Angebot für Beziehungen verstanden (vgl. BMFSFJ 2005, 338). In der Betrachtung des Zusammenwirkens von Bildung und Erziehung haben beide letztlich das gleiche Ziel, nämlich die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu einer selbstbestimmten und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Der Unterschied zwischen Erziehung und Bildung besteht darin, dass sie zwei unterschiedliche Prozesse darstellen. Eine „gelingende

Erziehung“ bietet Hilfen, Regeln und Orientierung zur eigenen Lebensführung im Sinne einer „Gebrauchsanweisung für das eigene Handeln“. Nach Rauschenbach wäre Bildung im Kontext der Bildungslandschaften dann als „Kompetenzerwerb in den Bereichen der kulturellen, der sozialen, der subjektiven und der praktischen Bildung, wäre eine Form der umfassenden Weltaneignung mit Kopf, Herz und Hand“ (vgl. Rauschenbach 2009, 106).

## **5.2 Ganztagschulen**

In Deutschland findet sich kein einheitliches Konzept von Ganztagschule, sondern eine Vielzahl an verschiedenen Ausprägungen, auf die in dieser Arbeit im einzelnen nicht eingegangen wird. Dennoch soll eine kurze Begriffsbestimmung erfolgen, um den Gegenstand der Ganztagschule zu klären. Nach der Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland werden Ganztagschulen wie folgt definiert.

Ganztagschulen sind Schulen, die...

- ein ganztägiges Angebot von täglich mindestens sieben Zeitstunden an mindestens drei Tagen bereitstellen,
- an allen Tagen des Ganztagschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitstellen,
- das Ganztagsangebot unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisieren und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchführen sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen (vgl. KMK 2011, 4).

Darüber hinaus gibt es mittlerweile unterschiedliche konzeptionelle Ausprägungen der Ganztagschulen. Dennoch soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass nach dem Grad der Verbindlichkeit bei der Teilnahme zwischen voll gebundenen, teilweise gebundenen und offenen Ganztagschulen unterschieden wird. Diese Ausführung beschränkt sich auf die Ausprägung der offenen Ganztagschule, weil sie im Kontext der Bildung in der Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze konzeptionell am sinnvollsten erscheint.

Die offene Ganztagschule wird in alleiniger Verantwortung der Schule, aber möglichst in Kooperation mit verschiedenen Partnern im Sozialraum organisiert. Die Teilnahme der

Schülerinnen und Schüler am Ganztagsangebot der Schule ist dabei freiwillig, erfolgt aber bei der Entscheidung dafür an vier Tagen in der Woche, wobei die Schulen ein Betreuungsangebot an fünf Tagen anbieten. Vormittags findet der Unterricht statt, danach gibt es ein kostenpflichtiges Mittagessen mit anschließenden Nachmittagsangeboten, bei denen eine verpflichtende Anmeldung für jeweils ein halbes Jahr vorausgesetzt wird. Offene Ganztagschulen bieten auch eine Früh- und Spätbetreuung sowie eine Ferienbetreuung gegen Entgelt an.

Für den Ausbau der Ganztagschulen gibt es viele Begründungen aus sozialpolitischer, bildungspolitischer und auch pädagogischer Sicht, die ebenfalls Argumente für die Entwicklung von Bildungslandschaften darstellen. Oelerich zählt in diesem Zusammenhang mehrere Begründungen auf: Das Ziel der Chancengleichheit der SchülerInnen, die Möglichkeit zur Reformierung des Bildungssystems, die Entwicklung eines „umfassenden Bildungsverständnis“ und die Unterstützung der Familien im Bereich der Betreuung und Erziehung (vgl. Oelerich 2007, 20f). Mit Einführung der Ganztagschulen sollen allgemein die „Lern- und Erfahrungsräume“ von Kindern und Jugendlichen erweitert, das Betreuungsangebot im Nachmittagsbereich ausgebaut werden und mehr erzieherische Tätigkeiten in den Schulen stattfinden. Als übergeordnetes Ziel lässt sich die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen beschreiben. Dies bezüglich werden Inhalte wie soziales Lernen und der Erwerb sozialer Kompetenzen, die Fähigkeit zur selbstbestimmten Freizeitgestaltung und die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen genannt. (ebn.)

Der Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze betont, dass es schon seit Jahren erfolgreiche Kooperationen von pädagogisch betreuten Spielplätzen mit unterschiedlichen Schulmodellen gibt, wobei das Konzept der offenen Ganztagschule, bei der die Teilnahme im Nachmittagsbereich individuell gestaltet ist, für die Kooperationen als vielversprechend beschrieben wird (vgl. Ginsberg u.a. 2010, 21).

Die Form der offenen Ganztagschule scheint am geeignetsten für eine Kooperation mit pädagogisch betreuten Spielplätzen, um auch die Grundprinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der pädagogisch betreuten Spielplätze in der Praxis anzuerkennen.



## 6. Konzeptionelle Überlegungen

Im Kontext der Einführung von Ganztagschulen nimmt der Aspekt der Kooperation von Schulen und außerschulischen Institutionen, wie auch pädagogisch betreute Spielplätze, einen zentralen Stellenwert ein. Das Ziel dabei ist es, in Zusammenarbeit der unterschiedlichen Systeme Schule und Jugendhilfe einen gemeinsamen Beitrag zur Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu leisten. Der Ausbau der Halbtagschule zur Ganztagschule ist in diesem Zusammenhang eines der zentralen Themen in der Bildungspolitik der letzten Jahre (vgl. Wischmeier/Macher 2012, 112). Durch gesellschaftliche Veränderungen steht das traditionelle Schulsystem vor neuen Herausforderungen. Im Kontext der gesellschaftlichen Veränderungen, wie der demografischen Entwicklung, der Wandel der Familie als Sozialisationsinstanz, die zunehmende Erwerbstätigkeit beider Eltern, aber auch der steigenden Kompetenzanforderungen zur gesellschaftlichen Teilhabe, sind allgemein die Anforderungen an das Schulsystem gestiegen (vgl. Deinet / Icking 2013, 389).

Die gesellschaftlichen Erwartungen an die Institution Schule bezieht sich zunehmend nicht nur auf die Optimierung des Unterrichts und des Lernens bzw. der formalen Bildungsprozessen. Sie steht beispielsweise auch Erwartungen gegenüber, soziale Probleme zu lösen, die traditionell anderen Akteuren wie z.B. der Jugendhilfe zugeordnet werden (vgl. Deinet / Icking 2013, 389). Diese Tatsache ist nichts neues, sondern wird schon im 12. Kinder und Jugendbericht 2005 ausführlich beschrieben (vgl. BMFSFJ 2005).

„Ganztagsangebote sollen nicht nur durch breitere Gelegenheitsstrukturen für Bildungsprozesse zur Qualitätssteigerung im Bildungswesen beitragen und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf fördern. Auch sollen gerade für bildungsbenachteiligte Kinder die schulischen Rahmenbedingungen verbessert werden.“

(Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, 78)

Für die pädagogisch betreuten Spielplätze stellt sich die Frage, inwiefern sie ihre eigenen bildungsrelevanten Schwerpunkte in der Kooperation mit der Institution Schule bewahren können. Denn für sie besteht in den Kooperation mit Schulen weiterhin die Gefahr, dass sie nur kompensatorische und unterstützende Aufgaben übernehmen (Schulischen

Rahmenbedingungen verbessern), damit die Wissensvermittlung in der schulischen Bildung funktionieren kann. Nach Scherr steht die Offene Kinder- und Jugendarbeit trotz ihres rechtlich eigenständigen Bildungsauftrags „gegenwärtig in der Gefahr, auf die Rolle einer Hilfsinstanz für die schulische Vermittlung von Qualifikationen verwiesen zu werden“ (Scherr 2013, 299).

Angesichts der allgemein gestiegenen Anforderungen an das „Gelingen der Sozialisation junger Menschen in einer modernen Wissensgesellschaft“ (Hammer / Schilde 2004, 683) und der Tatsache, dass die Institution Schule diese Aufgabe nicht alleine bewältigen kann, nehmen die Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe an Bedeutung zu. Beide Systeme übernehmen in der Praxis Aufgaben der Bildung, Erziehung und Betreuung, auch wenn sie dabei unterschiedliche Schwerpunkte setzen (vgl. Hammer / Schilde 2004, 683). Die gestiegenen Anforderungen, die Veränderungen in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen und die Umstrukturierung des Bildungssystems sollten zum Anlass genommen werden, allgemein die einseitigen Zuschreibungen von Aufgaben an die beiden Systeme zu überwinden und sich aufeinander zuzubewegen. Der 12. Kinder- und Jugendbericht beschreibt die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule als Prozess, bei dem bedarfsgerechte Angebote entwickelt werden, d.h. „Bildungsangebote im Sinne einer professionellen Dienstleistung zu erbringen, die alle Kinder und Jugendliche, gleich welcher Herkunft und sozialer Lage, als Koproduzent ihrer Bildungsprozesse einbezieht“ (BMFSJ 2005, 37). Für die Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze ist es hinsichtlich ihres Selbstverständnisses wichtig, dass sie nicht nur als schulisches Programm verstanden oder degradiert werden, an denen die Kinder am Nachmittag in Gruppen zu Besuch sind.

„Dies setzt voraus, Zeiten und Räume nicht völlig durch Angebote zu verplanen und durch Programme zu strukturieren, sondern für die eigenbestimmten Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen offen zu halten, die Bildungsmöglichkeiten, die in ihnen stecken, zugänglich zu machen und somit die in ihnen zu findenden Aneignungsmöglichkeiten zu qualifizieren. Jugendfarmen und Aktivspielplätze können solche Bildungsorte sein. Die Erkenntnis, dass Spielen bildet, findet zunehmend Zustimmung. Nicht zuletzt deshalb sind immer mehr Einrichtungen Partner von Schulen ihres Stadtteils“ (Ginsberg 2010, 20)

Auch die Interessen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen müssen für die Gestaltung der Bildungslandschaften von zentraler Bedeutung sein. In der fachlichen Debatte werden häufig die informellen Bildungsprozesse als besonders wichtig beschrieben. Wenn diese Prozesse in der Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze weiterhin betont werden sollen, dann erscheint es sinnvoll eine zunehmende (Über)Strukturierung des Alltags von Kindern und Jugendlichen zu hinterfragen.

„Aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen betrachtet, hat dieses umfassende Bildungsangebot im Rahmen von ganztägiger Bildung, Betreuung und Erziehung jedoch auch einen Nachteil, denn es impliziert eine weitere Pädagogisierung und Verschulung des kindlichen und jugendlichen Lebensalltags. Diese Pädagogisierung birgt die Gefahr, dass insbesondere die informelle Freizeitgestaltung außerhalb pädagogischer oder familiärer Settings ihren Erprobungscharakter und damit Potentiale, die sich förderlich auf die kindliche und vor allem jugendliche Entwicklung auswirken, verliert“ (BMFSFJ 2005, 333).

Des Weiteren wird im Kontext der Bedeutung von Kooperation deutlich, dass es auch für die pädagogisch betreuten Spielplätze in der Zusammenarbeit mit Schulen darum geht, in dem Prozess der Kooperation ein gemeinsames Ziel zu entwickeln. Des Weiteren lässt sich festhalten, dass eine solche Kooperation langfristig gedacht wird und es sich nicht nur um kurzfristige Überschneidung der Aufgaben beider Institutionen handelt. Der Prozess der Kooperation sollte dabei alle Bereiche von Bildung, Erziehung und Betreuung gleichermaßen im Blick haben, was eine komplexe Aufgabe darstellt. Die Ausführungen des 12. Kinder- und Jugendberichts verdeutlicht diese Komplexität dieser Prozesse, in denen „[...] vom Grundsatz her alle Aufgabenbereiche und Handlungsfelder von Jugendhilfe und Schule einbezogen werden“ (ebd.) sollen.

Des Weiteren kann die Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze, auch aufgrund ihrer rechtlich verankerten Orientierung an den sich wandelnden Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen, als „organisierte Anarchie“ beschrieben werden. Dies kann in der Kooperation dazu führen, dass „eindeutiger strukturierte Institutionen mit ihren festen Prinzipien und Regeln die Jugendarbeit überformen und bis zur Unkenntlichkeit verändern“ (Sturzenhecker 2009, 141). Aus diesem Grund ist es wichtig, dass pädagogisch betreute Spielplätze ihre

besonderen Merkmale genau kennen, konzeptionell fassen und in den Kooperationsbeziehungen kommunizieren. In diesem Zusammenhang ist es dann ebenfalls wichtig die eigenen Bildungszugänge zu betonen.

„Für die Kinder- und Jugendhilfe mit ihren vielfältigen Bildungsorten bedeutet dies, dass sie deutlicher als bislang auch darüber Auskunft geben muss, welchen Beitrag für die Bildung von Kindern und Jugendlichen sie in welcher Weise und mit welchen Mitteln leistet“  
(BMFSJ 2005 333).

Aus Sicht der pädagogisch betreuten Spielplätze ist es auch besonders wichtig, die Form und Details einer Zusammenarbeit in Kooperation mit Schulen zu klären, um nicht als Betreuungsangebot degradiert zu werden. Sturzenhecker betont, dass eine solche Gefahr eher besteht, als die Chance der Jugendarbeit, sich durch ihre große Offenheit und konzeptioneller Vielfalt gegenüber der Institution Schule auszeichnen zu können (vgl. Sturzenhecker 2009, 141).

Hinsichtlich der konzeptionellen Ausrichtung von pädagogisch betreuten Spielplätzen ist zu überlegen, wie mit den steigenden Bildungsanforderungen im Kontext ganztägiger Bildungskonzepte umgegangen werden soll. Im Kapitel 4.2 wurden ausgewählte theoretische Ansätze für eine Bildung auf pädagogisch betreuten Spielplätzen vertieft, die für eine Bildungsperspektive als leitend bezeichnet werden können. Die als theoretische Bildungsansätze einer Bildungsperspektive in der Praxis pädagogisch betreuten Spielplätzen beschriebenen Aspekte, sind als solche der Sozialpädagogik zu beschreiben, die in der Institution Schule nicht zwangsläufig zu finden sind und eine Bildungsperspektive außerschulischer Bildungsorte konstituiert. Für die Institution Schule bedeutet es, sich diesen außerschulischen Bildungszugängen zu öffnen, um sie im Sinne des Konzeptes der Bildungslandschaften zu berücksichtigen. Auch die in Kapitel 4.2.4 genannte Sozialraumorientierung, die aus einer Bildungsperspektive heraus als Bildungsort zu verstehen ist, fordert von der Schule eine Erweiterung ihres Selbstverständnisses bezüglich einer Öffnung hin zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Die Sozialraumorientierung mit ihrer Sicht auf die Prozesse der selbstständigen Aneignung von Kindern ist dabei besonders wichtig. Ein erweitertes Bildungsverständnis muss auch für die Schulen bedeuten, über ihre eigenen Grenzen hinaus zu sehen.

In einem erweiterter Bildungsverständnis ist Bildung ein Prozess in Eigeninitiative, Eigensinn und subjektiver Aneignung. Diese Schwerpunkte sind letztlich zwar auch in der Institution Schule möglich, rücken aber durch die primären Aufgaben der Wissensvermittlung und der Selektion in den Hintergrund (vgl. Wischmeier/Macha, 65). In der Praxis pädagogisch betreuter Spielplätze sind diese subjektbezogenen Schwerpunkte aber als primäre Bildungsansätze zu verstehen. Wischmeier und Macha weisen aber darauf hin, dass diese klare Abgrenzung gegenüber der Institution Schule „brüchig“ wird, weil sich aufgrund einer zunehmenden Kooperation im Kontext von Bildungslandschaften die Frage nach dem Verhältnis beider Sozialisationsinstanzen neu stellt (vgl. ebn.).

„Dieser subjektbezogene Blick auf Bildungsprozesse im Lebenslauf relativiert die Bedeutung formaler Bildungsinstitutionen und öffnet ihn für neue und andere Lernorte und Bildungsgelegenheiten. Bildung von Kindern und Jugendlichen hat deshalb keinen exklusiven Ort, es kommt vielmehr zu einer Entgrenzung von Bildungsarten und -gelegenheiten. Damit stellt sich die Frage nach dem Zusammenspiel dieser Bildungsorte und -gelegenheiten“ (BMFSFJ 2005, 333).

Das ebenfalls in Kapitel 3.4 dargestellte erweiterte Bildungsverständnis, ist entscheidend für eine gelingende Kooperation zwischen der Institution Schule und den pädagogisch betreuten Spielplätzen. Hinsichtlich der Zielsetzung einer Kooperation zwischen pädagogisch betreuten Spielplätzen und der Institution Schule müssen letztlich beide Akteure sich über ihr Bildungsverständnis austauschen und sich gegenseitig öffnen, um langfristig ein gemeinsames Bildungsverständnis zu entwickeln. Die Kooperation sollte im Sinne des Konzeptes der Bildungslandschaften zu einem Zusammenwirken hinsichtlich der Bereiche Bildung, Erziehung und Betreuung verbunden werden. Für die Schule bedeutet es, dass sie sich auch gegenüber Schwerpunkten der Kinder- und Jugendarbeit öffnen muss.

„Notwendig ist ebenfalls eine Erweiterung ihres Selbstverständnisses, indem sie sich über Bildung hinausgehend auch für die Betreuung und Erziehung der Kinder zuständig erklärt“ (BMFSFJ 2005, 332).

Auf vielen pädagogisch betreuten Spielplätzen sind die Voraussetzungen für den Aufbau einer Kooperationsbeziehung mit Ganztagschulen gegeben. So verfügen sie über geeignetes

Fachpersonal, bieten eine Vielfalt an Erfahrungsräumen für Kinder und Jugendliche und häufig sind auch schon Kooperationserfahrungen vorhanden. Die Herausforderung für sie besteht darin, die eigenen Stärken und Potenziale zu erkennen und in der Praxis auch einzubringen. Ein Ziel für jeden pädagogisch betreuten Spielplätze könnte sein, ein eigenes Kooperationskonzept zu entwickeln.

## Literaturverzeichnis

BdJA – Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze (2014): Offene Spielräume.

Jugendfarmen und Aktivspielplätze. 1. Ausgabe. Denkendorf: Harsch & Ziegler oHG

Bleckmann, P. / Durdel, A. (2009): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften

Deimel, R (2013): Abenteuerspielplätze. In: Deinet, U. / Sturzenhecker, B. (Hrsg): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S.747-752

Deinet, U. / Reutlinger (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. 1. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften

Deinet, U. (2005): Zukunftsmodell Offene Kinder – und Jugendarbeit. In: Deutsche Jugend. 53.Jg/Heft 1, S.18-25.

Deinet, U. / Icking, M. (2013): Offene Jugendarbeit und Ganztagschule. In: Deinet, U. / Sturzenhecker, B. (Hrsg): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S.389-400

Ginsberg, O. u.a. (2010): Spielen fürs Leben auf pädagogisch betreuten Spielplätzen. Eine Informationsbroschüre über die Arbeit auf Jugendfarmen und Aktivspielplätzen. 1. Auflage. Stuttgart: Harsch & Ziegler

Hammer, W. / Schilde, R. (2004): Hamburg. In: Hartnuß, B. / Maykus, S.: Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Verlag deutscher Verein, S.683-695

Hafeneger, B. (2011): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag

Hepp, G. (2011): Bildungspolitik in Deutschland. Eine Einführung. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften

Hocke, N [u.a.] (2012): Erziehen, Bilden und Betreuen als Beruf. In: Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium. Berlin: Cornelsen Verlag, S.18-45

Kaiser, Y. (2011): Jugendhilfe und Bildung. Rekonstruktion von Bildungsprozessen in einem Projekt für Schulverweigerer. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften

Kessl, F. / Reutlinger, C. (2007): Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Krafeld, F.J. (2013): Der Cliquenorientierte Ansatz in der Offenen Kinder – und Jugendarbeit. In: Deinet, U. / Sturzenhecker, B. (Hrsg): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S.271-281

Krauss, R. (2003): Der Abenteuerspielplatz. Planung, Gründung und pädagogische Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag

Lindner, W. / Sturzenhecker, B (2004): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. München:Juventa

Löw, M. (2003): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. Opladen: Leske + Budrich

Maaser, M. / Walther, G. (2011): Bildung. Ziele und Formen, Traditionen und Systeme, Medien und Akteure. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler

Mack, W. (2009): Bildung in sozialräumlicher Perspektive. Das Konzept Bildungslandschaften. In: Bleckmann, P. u. A. Durdel (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden, S.57-89

Maykus, S. (2009): Neue Perspektiven für Kooperation. In: Bleckmann, P. / Durdel, A. (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S.37-55



Nörber, M. (2013): Peer Education in der Offenen Kinder – und Jugendarbeit. In: Deinet, U. / Sturzenhecker, B. (Hrsg): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S.339-346

Oelerich, G. (2007): Ganztagschulen und Ganztagsangebote in Deutschland. Schwerpunkte Entwicklung und Diskurse. In: Bettmer, F. u.a.: Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärung, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. Wiesbaden: Vs-Verlag für Sozialwissenschaften, S.13-42

Otto, H.U. / Rauschenbach, T. (2008): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften

Rauschenbach, T. (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim und Münschen: Juventa Verlag

Schröder, A (2013): Beziehungsarbeit. In: Deinet, U. / Sturzenhecker, B. (Hrsg): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S.427-431

Speicher, J. (2012): Ganztägige Bildung im Stadtteil (GB+S) – Verbindliche Kooperationen für Hamburgs Kinder und Jugendlichen. In: Standpunkt Sozial Sonderheft, S.108-115. Hamburg: HAW Hamburg Fakultät Wirtschaft und Soziales

Scherr, A. (2008): Subjekt- und Identitätsbildung. In: Coelen, T. / Otto, H.U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S.137-145

Scherr, A. (2013): Subjektorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U. / Sturzenhecker, B. (Hrsg): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S.297-310

Sting,S. / Sturzenhecker, B. (2013): Bildung und Offene Kinder – und Jugendarbeit. In: Deinet, U. / Sturzenhecker, B. (Hrsg): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S.375-388

Stolz, H.J. (2006): Dezentrierte Ganztagsbildung: Diskurskritische Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: Otto, H.U. / Oelkers, J (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaften und Bildungspolitik. München: Ernst Reinhardt Verlag, S.114-130

Sturzenhecker, B. (2009): Konzeptentwicklung in Kooperation von Jugendarbeit und Schule. In: Sturzenhecker, B. / Deinet, U. (Hrsg.): Konzeptentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit. Reflexionen und Arbeitshilfen für die Praxis. Weinheim und München: Juventa Verlag

Thiersch, H. (2002): Positionsbestimmung der sozialen Arbeit. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung. München: Juventa Verlag

Thiersch, H (2006): Leben lernen, Bildungskonzepte und sozialpädagogische Aufgaben. In: Otto, H.U. / Oelkers, J. (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S.21-36

Thiersch, H. (2009): Bildung und Sozialpädagogik. In: Henschel, A. u.a. Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S.25-38

Thole, W. (2012): Kinder – und Jugendarbeit: Von Jugendfreizeitzentren, Jugendbildungsstätten und -kunstschulen bis zu spiel – und freizeitpädagogischen Angeboten. In: Krüger, H. / Rauschenbach, T.: Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. Stuttgart: UTB, S.133-159

Wiesner, R. (2011): SGB VIII - Kinder – und Jugendhilfe. Kommentar. München: C.H. Beck

Wischmeier, I. / Macha, H. (2012): Außerschulische Jugendbildung. Eine Einführung. München: Oldenbourg Verlag

## Internetverzeichnis

aba – Fachverband Offene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (2012): Standards und Qualitätskriterien für pädagogisch betreute Spielplätze.

Online unter:

<http://www.aba-fachverband.org/index.php?id=30>

(Zugriff: 02.05.2014)

Amt für Familie (2010): Globalrichtlinie GR J 2/10 vom 14.12.2010.

Online unter:

<https://www.hamburg.de/contentblob/117510/data/globalrichtlinie-2010-2-kinder-und-jugendarbeit.pdf>

(Zugriff: 16.04.2014)

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein Indikatoren- gestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf: W. Bertelsmann Verlag

Online unter:

[http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb\\_2012.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf)

(Zugriff: 02.04.2014)

BdJA – Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätzen (2014)

Online unter:

<http://www.bdja.org/>

(Zugriff: 03.04.2014)

BJK (2002): Bildung ist mehr als Schule.

Online unter:

[http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999-2002/bjk\\_2002\\_bildung\\_ist\\_mehr\\_als\\_schule\\_2002.pdf](http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999-2002/bjk_2002_bildung_ist_mehr_als_schule_2002.pdf)

(Zugriff: 10.04.2014)

BMFSFJ (2005): Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.

Online unter:

[http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb\\_060228\\_ak3.pdf](http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf)

(Zugriff: 28.04.2014)

BSG (2010): Freie Und Hansestadt Hamburg. Behörde Für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz. Amt für Familie (2010): Globalrichtlinie vom 14.12.2010

Online unter:

<https://www.hamburg.de/contentblob/117510/data/globalrichtlinie-2010-2-kinder-und-jugendarbeit.pdf>

(Zugriff: 15.05.2014)

Deimel, R. (2010): Karl-Friedrich "Charly" Lehmann.

Online unter:

<http://www.aba-fachverband.org/index.php?id=1291>

Deinet, U. (2006): Zukunftsmodell Offene Kinder- und Jugendarbeit.

Online unter:

[http://aba-fachverband.org/fileadmin/user\\_upload/user\\_upload\\_2006/Deinet\\_Offene\\_Kinder-und\\_Jugendarbeit.pdf](http://aba-fachverband.org/fileadmin/user_upload/user_upload_2006/Deinet_Offene_Kinder-und_Jugendarbeit.pdf)

(Zugriff: 13.04.2014)

KMK (2011): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2005 bis 2009.

Online unter:

[http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS\\_2009\\_Bericht\\_Text.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2009_Bericht_Text.pdf)

(Zugriff: 08.04.2014)

Lange, H.J. (2014): Der BdJA im Porträt.

Online unter:

<http://www.sozialraum.de/der-bdja-bund-der-jugendfarmen-und-aktivspielpletze-e.v.-im-portrait.php>

(Zugriff: 12.04.2014)

## **Eidesstattliche Erklärungen**

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quellen kenntlich gemacht.

Hamburg, 10.06.2014

Ort, Datum

Unterschrift