

Nationaler Rahmenplan

zur non-formalen Bildung
im Kindes- und Jugendalter

Ausgabe 2021



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse

Autoren

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse,
Service national de la jeunesse,
Charlotte Bühler Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung,
Université du Luxembourg

Gestaltung

accentaigu

Herausgeber

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
et Service national de la jeunesse, Luxembourg

Ausgabe 2021**ISBN**

978-99959-1-298-7

Nationaler Rahmenplan

zur non-formalen Bildung
im Kindes- und Jugendalter

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	7
------------------	---

A ALLGEMEINER TEIL..... 13

I. Pädagogische Orientierung..... 17

I.1. Bild vom Kind / vom Jugendlichen.....	17
I.2. Rolle Der Pädagoginnen Und Pädagogen	18
I.3. Bildungsverständnis	19
I.4. Übergreifende Bildungsprinzipien	23
I.5. Merkmale der non-formalen Bildung	25
I.6. Die pädagogische Haltung.....	28
I.7. Die Spiel- und Lernumgebung.....	29
I.7.1. Die Gestaltung der Spiel- und Lernumgebung	29
I.7.2. Mit den Kindern draußen sein.....	30
I.7.3. Offene und teiloffene pädagogische Arbeit.....	30

B ALTERSSPEZIFISCHE TEILE..... 35

II. Frühe Kindheit..... 39

II.1. Einführung in die Altersgruppe.....	39
II.2. Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen.....	39
II.3. Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse in non-formalen Einrichtungen.....	41
II.4. Handlungsfelder der non-formalen Bildung.....	42
II.4.1. Emotionen und soziale Beziehungen	42
II.4.2. Werteorientierung, Partizipation und Demokratie	44
II.4.3. Sprache, Kommunikation und Medien.....	46
II.4.4. Ästhetik, Kreativität und Kunst.....	48
II.4.5. Bewegung, Körperbewusstsein und Gesundheit	49
II.4.6. Naturwissenschaft und Technik	51
II.4.7. Transitionen in der frühen Kindheit	53

III. Schulkindalter 61

III.1. Einführung in die Altersgruppe.....	61
III.2. Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen.....	62
III.3. Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse in non-formalen Einrichtungen.....	64
III.4. Handlungsfelder der non-formalen Bildung.....	65
III.4.1. Emotionen und soziale Beziehungen	65
III.4.2. Werteorientierung, Partizipation und Demokratie	68
III.4.3. Sprache, Kommunikation und Medien.....	69
III.4.4. Kreativität, Kunst und Ästhetik.....	71
III.4.5. Bewegung, Körperbewusstsein und Gesundheit	73
III.4.6. Naturwissenschaft und Technik	75
III.4.7. Transitionen im Schulkindalter	77

IV.	Jugendalter	85
IV.1.	Einführung in die Altersgruppe.....	85
IV.2.	Die Offene Jugendarbeit als Ort non-formaler Bildung Aktuelle Ausrichtung der offenen Jugendarbeit.....	87
IV.3.	Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen.....	89
IV.4.	Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse	91
IV.4.1.	Strukturen und Bildungsressourcen offener Jugendeinrichtungen.....	91
IV.4.2.	Ansätze und Konzepte offener Jugendeinrichtungen	93
IV.5.	Handlungsfelder	95
IV.5.1.	Emotionen, soziale Beziehungen.....	95
IV.5.2.	Wertorientierungen, Demokratie, Partizipation	97
IV.5.3.	Sprache, Kommunikation, Medien.....	98
IV.5.4.	Kreativität, Kunst, Kultur.....	100
IV.5.5.	Bewegung, Körperbewusstsein, Gesundheit.....	100
IV.5.6.	Naturwissenschaften, Umwelt, Technik.....	102
IV.5.7.	Transitionen	102
IV.6.	Andere Jugenddienste als die Jugendhäuser, die für und mit Jugendliche/n arbeiten	103
IV.6.1.	Das Ziel der non-formalen Bildung und der Jugendarbeit.....	103
IV.6.2.	Der Jugendsektor und die „Jugenddienste“	104
IV.6.3.	Die Haltung der Fachkräfte	104
IV.6.4.	Das gemeinsame Verständnis der non-formalen Bildung.....	105
IV.6.5.	Angebote und Aufgabenbereiche der Jugenddienste.....	105
C	LEITLINIEN	113
V.	Kindertagesbetreuung - SEA.....	117
V.1.	Leitlinien für die Ausarbeitung des Konzeptes-Kindertagesbetreuung (Services d'éducation et d'accueil pour enfants/Mini-crèches).....	117
V.2.	Leitlinien zur Durchführung des Logbuches Kindertagesbetreuung /SEA.....	120
V.3.	Leitlinien zur frühen mehrsprachigen Bildung.....	122
VI.	Jugenddienste	129
VI.1.	Leitlinien für die Ausarbeitung des Konzeptes - Jugendhäuser (JH)	129
VI.2.	Leitlinien für die Ausarbeitung des Konzeptes "Andere Jugenddienste als die Jugendhäuser"	131
VI.3.	Leitlinien für die Durchführung des Logbuches Jugendhäuser	132
VII.	Tageseltern	137
VII.1.	Leitlinien für die Ausarbeitung des Betreuungskonzeptes und des Jahresberichtes für die Tageseltern	137
VII.2.	Leitlinien für die Ausführung des Jahresberichtes - Tageseltern	139
D	LITERATURVERZEICHNIS.....	155
1.	Allgemeiner Teil / Frühe Kindheit / Schulkindalter	157
2.	Jugendalter.....	170



EINLEITUNG





EINLEITUNG

Mit dem nationalen Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes - und Jugendalter wurden 2016¹ sowohl die grundlegenden pädagogischen Zielsetzungen als auch die Prinzipien und Merkmale der non-formalen Bildung in Luxemburg eingeführt.

Im Mittelpunkt der Überlegungen stand dabei das zu gestaltende Lernumfeld d.h. die Frage welche pädagogischen Rahmenbedingungen notwendig sind um Bildungs- und Aneignungsprozesse in den Kindertagesstätten, bei den Tageseltern und in der Jugendarbeit bestmöglich zu fördern. Bildung wird als alltäglicher aktiver Prozess verstanden und das Konzept der non-formalen Bildung erläutert wie die Pädagoginnen und Pädagogen hier unterstützend wirken und Angebote realisieren können, welche sich nach den Bildungsbedürfnissen, Entwicklungen und Interessen der Kinder und Jugendlichen richten. Die Aufgabe der sogenannten Bildungsbegleitung der Pädagoginnen und Pädagogen bezieht sich auf die Selbsttätigkeit kindlicher Aneignungsprozesse: die Kinder und Jugendliche werden dabei unterstützt, die Welt zu erforschen und gleichzeitig in ihrer Eigeninitiative und Eigenverantwortung gestärkt. Zentral ist ebenfalls, dass non-formale Bildung nicht als eine Einzeltätigkeit angesehen wird: Lernen findet im regelmäßigen Austausch mit anderen Kindern bzw. Jugendlichen und mit den Erwachsenen statt. Erfahrungen und Entdeckungen werden gemeinsam gemacht und Ansichten geteilt.

Die Selbstbildungsprozesse der Kinder und Jugendlichen zu unterstützen heißt, daß nicht die Festlegung von Zielen im Mittelpunkt der pädagogischen Überlegungen steht, sondern die Möglichkeiten und Interessen der Kinder und Jugendlichen. Gerade die Wahrnehmung dieser Potenziale der Kinder und Jugendlichen ist eine wichtige Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen in der non-formalen Bildung: Wie sie als Vorbilder und Bezugspersonen durch ihrer Haltung, der Gestaltung der Tagesabläufe und des Angebotes eine Umwelt schaffen können, welche Sicherheit gibt und zugleich selbstständiges Lernen ermöglicht, ist Gegenstand des nationalen Rahmenplanes zur non-formalen Bildung.

Seit der Einführung der Qualitätssicherung in der non-formalen Bildung beziehen sich die Strukturen der Kindertagesbetreuung, der Jugenddienste und die Tageseltern in ihren Konzeptionen und deren Umsetzung auf die Richtlinien des nationalen Rahmenplanes zur non formalen Bildung², ohne dass dabei die lokalen Gegebenheiten und die trägerspezifischen Leitlinien außer Acht gelassen werden.

In dieser überarbeiteten Fassung des Rahmenplans wurden verschiedene Textbausteine der ersten Ausgabe leicht verändert oder gänzlich beigefügt. Die Ausarbeitung wurde von einer, per Gesetz eingeführ-

¹ Loi du 24 avril 2016 portant modification de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse

² Siehe Assurance qualité auprès des services de l'éducation non formelle. Bilan 2018; Bilan 2019. Service national de la jeunesse.

ten, „commission du cadre de référence“³ begleitet und begutachtet. Der allgemeine Teil zur „pädagogischen Orientierung“ (Teil I) ist nun durch Beiträge erweitert über die Bedeutung der Selbstevaluation (siehe Punkt unter I.2.), zu den Kinderrechten (Kapitel I.4.), zu der grundlegenden pädagogischen Haltung (Kapitel I.6.) und zur Spiel - und Lernumgebung in der non-formalen Bildung (siehe Kapitel I.7.).

In den altersspezifischen Teilen „Frühe Kindheit“ und „Schulkindalter“ wurde ein neues Handlungsfeld beigefügt, welche die unterschiedlichen Transitionen in diesen Altersbereichen und die vielfältigen Anregungen und Lernchancen, die sich daraus ergeben, beschreibt. Der Teil „Jugendalter“ wurde in seiner Lesbarkeit vereinfacht (Kapitel IV.1.- IV.5.7.). Ein neuer Abschnitt beschreibt den Rahmen der non-formalen Bildung in Jugenddiensten welche nicht zu den Jugendhäuser gezählt werden (Kapitel IV.6.).

Sämtliche Leitlinien zur Ausarbeitung der Konzepte und der Logbücher (Teil C) wurden aufgrund der gemachten Erfahrungen der Maßnahmen zur Qualitätssicherung, überarbeitet. Die Leitlinien zur frühen mehrsprachigen Bildung (Kapitel IV.2.) wurden dabei von einem wissenschaftlichen Beirat zur mehrsprachigen Bildung begutachtet und in ihrer Darstellung vereinfacht.

Der nationale Rahmenplan zur non-formalen Bildung beschreibt wie und in welchen Bereichen die Bildungsprozesse gefördert und damit die Kompetenzen und Ressourcen der Kinder und Jugendlichen in der non-formalen Bildung unterstützt werden können. Wie auch in der ersten Ausgabe des nationalen Rahmenplans steht das Bild des „kompetenten Kindes“ welches von Geburt an mit vielfältigen Fähigkeiten und Interessen ausgestattet ist, im Vordergrund der pädagogischen Betrachtungen. Für das „Jugendalter“ sind es ebenfalls die Themen, Potenziale und Kompetenzen der Jugendlichen, welche als grundlegend für sämtliche pädagogischen Überlegungen angesehen werden.

³ Zu den Aufgaben und der Zusammensetzung der „Commission du cadre de référence national“ siehe Règlement grand-ducal du 27 juin 2016 concernant l'assurance de la qualité dans l'activité de l'assistance parentale, dans les services d'éducation et d'accueil pour enfants et dans les services pour jeunes.





A ALLGEMEINER TEIL



I PÄDAGOGISCHE ORIENTIERUNG



B ALTERSSPEZIFISCHE TEILE



II FRÜHE KINDHEIT



III SCHULKINDALTER



IV JUGENDALTER



C LEITLINIEN



D LITERATURVERZEICHNIS







ALLGEMEINER TEIL

I: Pädagogische Orientierung

A





A. Allgemeiner Teil

I. PÄDAGOGISCHE ORIENTIERUNG

I.





I. PÄDAGOGISCHE ORIENTIERUNG

I.1. BILD VOM KIND / VOM JUGENDLICHEN

Das Bild vom Kind / vom Jugendlichen ist Basis für die Auswahl und Gestaltung von Lernarrangements in der non-formalen Bildung. Kinder und Jugendliche werden als einzigartige Individuen, als Teil sozialer Systeme sowie als gleichwertige Bürgerinnen und Bürger der Gesellschaft angesehen. Dieser Zugang spiegelt sich auch im Bildungsverständnis, das diesem Rahmenplan zugrunde liegt, wider.

- **Kinder und Jugendliche sind kompetente Individuen** mit einer jeweils einzigartigen (Bildungs-) Biografie. Sie lernen von Anfang an mit allen Sinnen. Antriebskräfte ihrer Entwicklung sind Neugier, Kreativität, Freude am Spielen und Lernen sowie die Suche nach Sinn und Bedeutung in der Welt. In der Lust am Explorieren werden ihr Forschungsdrang und ihr Bedürfnis, neue Herausforderungen zu bewältigen, sichtbar.⁽¹⁾ Für Jugendliche bedeutet Entwicklung besonders die Suche nach der eigenen Identität innerhalb der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Das Bildungspotenzial der Kinder und Jugendlichen basiert – in Wechselwirkung mit ihren sozialen Ressourcen und Rahmenbedingungen – auf ihren individuellen Interessen und Begabungen, Ideen und intuitiven Theorien.⁽²⁾ Mit zunehmendem Kompetenzerwerb wird ihr Repertoire an symbolischen Ausdrucksweisen, wie Sprache(n), Kreativität oder Musik, reichhaltiger. Im jugendlichen Alter kommt hinzu, dass Wertvorstellungen sich festigen, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zunehmen. Dies ermöglicht es den Kindern und Jugendlichen, ihre jeweils einzigartige Persönlichkeit auf vielfältige Art und Weise zu präsentieren und mit anderen in Dialog zu treten.

Für ihr Wohlbefinden sind Kinder und Jugendliche auf die Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse angewiesen: Diese beziehen sich auf physiologische Bedürfnisse wie Ernährung, Ruhe und Bewegung, auf Sicherheit, Schutz und Geborgenheit. Zunehmend wird die Möglichkeit der Selbstverwirklichung wichtig.⁽³⁾ Das Streben nach Zugehörigkeit, Austausch und Partizipation ist ebenso bedeutsam wie jenes nach Autonomie und Unabhängigkeit.

- **Kinder und Jugendliche sind soziale und kulturelle Wesen**, die in Interaktionsprozessen mit und von anderen lernen. Als „Ko-Konstrukteure von Wissen, Identität, Kultur und Werten“⁽⁴⁾ gestalten sie sowohl ihre eigenen Bildungsprozesse als auch die Lernkultur in non-formalen Einrichtungen aktiv mit. Im Prozess der Ko-Konstruktion⁴ sind Kinder und Jugendliche gleichwertige Partnerinnen und Partner der Erwachsenen und bringen ihre individuellen Erfahrungen und Kompetenzen ein. Durch Interaktionen und Partizipation in für sie kulturell bedeutsamen Zusammenhängen generieren sie Wissen und bilden ihre Identität.⁽⁵⁾

⁴ Ko-Konstruktion meint Prozesse des gemeinsamen Handelns und Denkens von Kindern / Jugendlichen und Erwachsenen, um sich Wissen zu erschließen und den Vorgängen in der Welt Sinn zu verleihen (Fthenakis, 2008)

Kinder und Jugendliche erweitern ihr Rollenrepertoire durch die handelnde Teilnahme an unterschiedlichen Systemen wie Familie, formale und non-formale Bildungseinrichtungen. Sie bringen sich in gruppendynamische Prozesse ein und finden ihre Position innerhalb der Peergruppe.

- **Kinder und Jugendliche sind gleichwertige Mitglieder der Gesellschaft** und haben eigene Rechte. Diese beziehen sich unter anderem auf Meinungsäußerung, auf Information, auf Gesundheit und Sicherheit, auf Ruhe, Freizeit und Spiel sowie auf Bildung.⁽⁶⁾ Bildung wird dabei als umfassende Entfaltung der Persönlichkeit, der Begabung sowie der geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes bzw. Jugendlichen verstanden.⁽⁷⁾

Kindheit bzw. Jugendalter sind eigenständige Lebensphasen, die innerhalb einer Gesellschaft einen bedeutsamen Platz einnehmen. Kindern und Jugendlichen stehen daher alters- und entwicklungsadäquate Einrichtungen von hoher Qualität zur Verfügung, die Möglichkeiten der Partizipation und Verantwortungsübernahme bieten.

1.2. ROLLE DER PÄDAGOGINNEN UND PÄDAGOGEN

Pädagoginnen und Pädagogen nehmen bei der Begleitung der Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen eine zentrale Position ein. Ihr Rollenverständnis steht in engem Zusammenhang mit dem Bild vom Kind bzw. vom Jugendlichen sowie dem Verständnis von Bildung in non-formalen Settings. Es hängt in hohem Maße von den persönlichen und fachlichen Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen ab, ob bzw. inwieweit die Potenziale jedes einzelnen Kindes bzw. Jugendlichen in Einrichtungen der non-formalen Bildung zur Entfaltung kommen können. Wichtige Voraussetzungen für die kompetente Begleitung von Kindern und Jugendlichen sind die kontinuierliche Reflexion der eigenen (Bildungs-) Biografie⁽⁸⁾, die Reflexion des Bildungsgeschehens sowie die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen und zur persönlichen Weiterentwicklung. Als Basis der Reflexion sind sich die Fachkräfte ihrer bedeutsamen Rolle als Modell vor allem für Kinder, aber auch für Jugendliche bewusst. Besonders hervorzuheben ist der reflektierte Umgang der Pädagoginnen und Pädagogen mit gelebter Multilingualität.

- **Pädagoginnen und Pädagogen sind wichtige Bezugspersonen für Kinder und Jugendliche.** Sie gestalten eine Atmosphäre der Wertschätzung und des Vertrauens und sorgen für Wohlbefinden. Gelassenheit und Humor als Grundeinstellung fördern dabei eine positive Stimmung, das Gefühl der Zusammengehörigkeit sowie Kreativität, Fantasie und Motivation.⁽⁹⁾ Mit Empathie und Sensibilität für die Bedürfnisse und Interessen jedes einzelnen Kindes bzw. Jugendlichen begleiten Pädagoginnen und Pädagogen deren Entwicklungs- und Bildungsprozesse und berücksichtigen dabei die Besonderheiten der jeweiligen Altersstufen. Sie richten ihre Aufmerksamkeit jedoch auch auf die gesamte Gruppe und deren Dynamik, um eine Balance zwischen individuellen Bedürfnissen und gruppenspezifischen Anforderungen herzustellen.⁽¹⁰⁾ Besonders im Jugendalter gestalten sie Aushandlungsprozesse und stellen strukturelle Rahmenbedingungen des Lernens und gleichzeitig Freiräume bereit.
- **Pädagoginnen und Pädagogen sind Partnerinnen und Partner im Prozess der Ko-Konstruktion,** die sich gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen auf kommunikative und kooperative Art Wissen und Kultur erschließen.⁽¹¹⁾ Sie betrachten Alltagssituationen als Bildungsanlässe und nutzen sie als Ausgangspunkt für die Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen.⁽¹²⁾ Im Sinne einer inklusiven Pädagogik gestalten sie auf der Grundlage von regelmäßiger Beobachtung und Dokumentation offene Spiel- und Lernarrangements, die sich an der Lebenswelt und den Themen der einzelnen Kinder und Jugendlichen orientieren. Die Wertschätzung und das bewusste Aufgreifen individueller Unterschiede innerhalb der Gruppe bergen ein zusätzliches Bildungspotenzial für alle Beteiligten. Insbesondere die Berücksichtigung und pädagogische Nutzung individuell unterschiedlicher sprachlicher Vorerfahrungen und Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen ist eine wichtige Aufgabe non-formaler Bildung. Bildungsprozesse von hoher Qualität unterstützen Eigenaktivität, Autonomie und Selbstwirksamkeit und bieten

Möglichkeiten zur Partizipation. Ausreichend Zeit und Raum für Selbsttätigkeit erlaubt es Kindern und Jugendlichen, in ihrem eigenen Tempo zu lernen.

- **Pädagoginnen und Pädagogen kooperieren** mit allen an der Bildung beteiligten Personen und Institutionen. In der non-formalen Bildung zählen dazu die Familien der Kinder und Jugendlichen, externe Fachkräfte sowie die Schule bzw. andere (Bildungs-) Institutionen im örtlichen Umfeld. Vorrangiges Ziel ist die gemeinsame Gestaltung von lern- und entwicklungsfördernden Handlungsfeldern, in denen Kinder und Jugendliche ihre Potenziale entfalten können. Im Kindesalter sind besonders die Kooperation sowie die Beratung von Eltern im Rahmen von Transitionen⁵ bedeutsam.⁽¹³⁾ Im Jugendalter steht die Öffnung in den Sozialraum, zu anderen Jugendeinrichtungen und zu Vereinen im Vordergrund. Eine qualitätsvolle Zusammenarbeit erfordert verlässliche Strukturen und zeichnet sich durch gegenseitiges Interesse aus. Zwischen den beteiligten Institutionen sind eine offene Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Bildungsverständnis und der Aufbau einer gemeinsamen Lernkultur erstrebenswert.⁽¹⁴⁾
- **Pädagoginnen und Pädagogen reflektieren** regelmäßig ihre pädagogische Tätigkeit. Sowohl individuell als auch gemeinsam im Team sollten die Bildungsangebote und Arbeitsmethoden stets überdacht und unter fachlichen Gesichtspunkten hinterfragt werden. Zur professionellen Arbeit in der non formalen Bildung bedarf es einer Bereitschaft zum lebenslangen Lernen und zur professionellen Weiterentwicklung. Es sollte ein geeigneter Rahmen vorgesehen werden um die pädagogische Haltung, die persönlichen handlungsleitenden Werte, die berufsspezifischen Verhaltensweisen und die berufliche Praxis hinterfragen zu können. Im Vordergrund dieser Öffnung für äußere Einflüsse und für Selbstkritik steht stets das Wohl und die gesunde Entwicklung des Kindes. Die pädagogischen Entscheidungen und Reflexionen sollten mittels strukturierter Verfahren der Selbstevaluation gemeinsam im pädagogischen Team diskutiert werden.

1.3. BILDUNGSVERSTÄNDNIS

Unter Bildung wird die aktive und dynamische Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und seiner Umwelt verstanden.

An Bildung werden im Wesentlichen drei Ansprüche gestellt:⁽¹⁵⁾

- der Anspruch auf Selbstbestimmung,
- der Anspruch auf Partizipation an der gesellschaftlichen Entwicklung sowie
- der Anspruch auf Übernahme von Verantwortung.⁶

Bildung wird einerseits durch formale Lernprozesse erworben, die in Bildungsinstitutionen wie der Schule stattfinden und zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen führen. Andererseits umfasst Bildung auch non formale und informelle Prozesse, die sowohl im Alltag als auch in Institutionen ablaufen können.

Non-formale Bildung

Unter non-formaler Bildung ist jede Form organisierter Bildung zu verstehen, die freiwillig ist und Angebotscharakter hat. Sie bezieht sich auf die Bildungsarbeit, die außerhalb des formalen Schulsystems organisiert ist, sich an ein definiertes Zielpublikum richtet und spezifische Bildungsziele verfolgt. Non-formale Bildung hat in Bezug auf die Lernziele, Lerndauer und Lernmittel systematischen Charakter, die Ziele, Inhalte und Methoden werden allerdings in hohem Maße von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit-

⁵ Als Transitionen werden tiefgreifende Umstrukturierungen sowie damit verbundene Belastungen, Anpassungsleistungen und Lernprozesse im Leben eines Menschen bezeichnet. Dabei übernehmen alle beteiligten Systeme Verantwortung für das Gelingen der Transition (Griebel & Niesel, 2004)

⁶ Diese Ansprüche basieren auf der europäischen Aufklärung und sind bis heute gültig.

gestaltet.⁽¹⁶⁾ In non-formalen Bildungseinrichtungen besteht die Chance, Kindern und Jugendlichen Spiel, Spaß und Entspannung zu ermöglichen und Freiräume für ihre eigenen Interessen zu bieten.⁽¹⁷⁾

Ebenso wie bei formalen Bildungsprozessen übernehmen erwachsene Bezugspersonen und Peers eine wichtige Rolle im Prozess der Ko-Konstruktion. Bei non-formalen Bildungsprozessen wird besonderer Wert auf die Vermittlung von „sozialen und personalen Kompetenzen sowie auf die Förderung und Bekräftigung von Beteiligungen an politischen und gesellschaftlichen Prozessen gelegt“.⁽¹⁸⁾ Non-formale Settings eignen sich auch als Vermittlungsinstanz zwischen Familie, Schule und kindlichen bzw. jugendlichen Lebenswelten.⁽¹⁹⁾ Weiters haben sie die Chance, ohne vorgegebene Lernziele Mehrsprachigkeit zu vermitteln und Raum zum selbstbestimmten Erwerb und Vertiefen individueller Sprachkompetenzen zu bieten.

Informelle Bildung

Informelle Bildung läuft ungeplant und beiläufig ab, sie findet im täglichen Leben statt, sei es in der Familie, in der Peergruppe oder über verschiedene Medien. Sie wird von den Betroffenen häufig nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen.⁽²⁰⁾

Non-formale und informelle Bildungsprozesse gewinnen für die Lebensgestaltung von Kindern und Jugendlichen immer mehr an Bedeutung.⁽²¹⁾

Ganzheitliche Bildung

Bildung bedeutet mehr als den Erwerb von Wissen. Sie ist Ergebnis ko-konstruktiver Aneignungsprozesse und wird in der Entwicklung individueller Kompetenzen für die Bewältigung neuer Anforderungen wirksam. Bildung trägt zum Empowerment⁽²²⁾ des Menschen bei und befähigt zu eigenbestimmter Lebensführung sowie zur Aneignung von Selbstbildungsmöglichkeiten.⁽²³⁾ „In diesem Verständnis ist Bildung für alle Kinder die wichtigste Ressource für die alltägliche Lebensbewältigung bereits in der Gegenwart und für ihre Chancen, die eigene Zukunft zu gestalten.“⁽²⁴⁾

Im Sinne ganzheitlicher Bildung ist es wichtig, dass Bildungsprozesse, die im Laufe des Tages in formalen, non-formalen und informellen Settings stattfinden, aufeinander Bezug nehmen. So können Kinder und Jugendliche ihre individuellen Interessen freiwillig und selbstbestimmt erweitern und vertiefen. Neues Wissen kann nur vom eigenen Erfahrungshintergrund her verstanden werden⁽²⁵⁾ und so an Relevanz für die eigene Persönlichkeit und Kompetenzentwicklung gewinnen.

Bildungsprozesse werden als lebenslange Wechselwirkungsprozesse zwischen Individuum und Umwelt verstanden. Der Mensch verändert seine Umwelt, die wiederum verändernd auf ihn einwirkt.⁽²⁶⁾ Dabei geht es um die zentrale Positionierung des Individuums im Prozess der Weltaneignung sowie um die Einbeziehung der eigenen Erfahrungen und deren Reflexion in Hinsicht auf eine Veränderung der Welt- und Selbstsicht.⁽²⁷⁾

Spiele und Lernen als zentrale Bildungsprozesse

Die Fähigkeit, sich durch Spielen und Lernen die Welt anzueignen, stellt das Fundament von Bildung dar. Spielen und Lernen sind – vor allem im Kindesalter – voneinander untrennbare Prozesse.

Die Bedeutung von Lernprozessen in non-formalen Bildungseinrichtungen

Lernprozesse verändern und erweitern das Verhaltensrepertoire. Durch Lernen können Kinder und Jugendliche die sich ändernden Anforderungen der Umwelt stetig besser bewältigen.⁽²⁸⁾ Im Zentrum aller Lernprozesse steht das Individuum, das spezifische Erfahrungen und ein bestimmtes Vorwissen besitzt. Erfolgreiche Lernprozesse bauen daher auf persönlichen Lernvoraussetzungen, Lernwegen und Lernzielen

auf. Vor allem durch Individualisierung und Differenzierung, Partizipation und Prozessorientierung werden bedeutungsvolle und anknüpfungsfähige Lernerfahrungen begünstigt.

Lernen ist auch ein sozialer Prozess. Nicht nur in der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen, sondern besonders innerhalb der Peergruppe trägt das gemeinsame Erleben und Erforschen wesentlich zu einem vertieften Verständnis und Kompetenzerwerb bei.⁽²⁹⁾ In Interaktionen mit ihrer Umwelt lernen Kinder und Jugendliche miteinander und voneinander. In ko-konstruktiven Settings bringen sie sich und ihre Anliegen aktiv ein.

Lernen kann über vielfältige Zugänge wie Experimentieren, Fragen und Forschen, Spielen, über Lernen am Modell, über Versuch und Irrtum, Zufall, Reflexion, Üben und Wiederholen, Grenzen testen etc. erfolgen. Non-formale Bildungsinstitutionen bieten die Möglichkeit, ohne Ziel- und Zeitvorgaben vielfältige Erfahrungen zu sammeln und verschiedene Lernwege zu erproben.

Die Bedeutung des Spiels in non-formalen Bildungseinrichtungen

Spielprozesse stellen in jedem Alter eine unentbehrliche Erfahrungsquelle für alle Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung dar. Spiel ist eine grundlegende Form des Lernens, die aktiv, entdeckend und strukturierend ist und neues Lernen in ihrem Vollzug generiert.⁽³⁰⁾ Die Fähigkeit zu spielen ist jedem Menschen angeboren und wird von lustvollen Gefühlen begleitet. Sie ermöglicht Kindern, ihre Umgebung mit allen Sinnen handlungsnah zu begreifen und Neues zu lernen. In einem reichhaltigen Spiel erwerben und strukturieren Kinder selbsttätig Wissen. Beim Rollenspiel können Sprachen situations- und personenbezogen genutzt, ausprobiert und geübt werden. Für Jugendliche bedeutet spielen, sich gegenüber anderen zu positionieren, verschiedene Rollen auszuprobieren und sich auf experimentelle Handlungen einzulassen. Das Spiel bietet die Möglichkeit, das Erwachsenenleben spielerisch zu erproben und hieraus Erfahrungen zu sammeln.

In non-formalen Settings kann auf das freie Spiel nicht verzichtet werden. Es stellt eine ideale Quelle für Lernmotivation, Erwerb sozial-kommunikativer Kompetenzen und divergentes Denken von Kindern und Jugendlichen dar.⁽³¹⁾ Außerdem hat Spielen in non-formalen Einrichtungen auch eine psychohygienische Funktion, indem es Kindern und Jugendlichen ermöglicht, sich nach dem Schulunterricht zu entspannen und Stress abzubauen.

Sich wiederholende Spielprozesse bilden eine gute Grundlage für ein immer umfassenderes Weltverständnis von Kindern und Jugendlichen.⁽³²⁾

Kompetenzen als Basis von Urteils- und Handlungsfähigkeit

Kompetenzen verbinden Wissen und Können und stellen somit die Grundlage für erfolgreiches, eigenverantwortliches Handeln dar.⁽³³⁾ Die zunehmende Urteils- und Handlungsfähigkeit ermöglicht flexibles und angemessenes Verhalten in alltäglichen, aber auch herausfordernden Situationen gesellschaftlichen Lebens.⁽³⁴⁾

Kompetenzen resultieren aus der Vernetzung von intellektuellen Fähigkeiten, bereichsspezifischem Vorwissen, Fertigkeiten und Routinen, Handlungsmotivation sowie persönlichen Wertorientierungen.⁽³⁵⁾ Erst durch das Zusammenspiel aller Faktoren kann Erlerntes situationsadäquat und verantwortungsbewusst umgesetzt werden.

Kompetenzorientierte Bildungsarbeit setzt bei den Ressourcen der einzelnen Kinder und Jugendlichen an und ermöglicht ihnen vielfältige Lernerfahrungen. Kompetenzen entwickeln sich durch selbstbestimmtes Lernen in Wechselbeziehung zwischen Individuum und Umwelt. Für eine kontinuierliche Weiterentwicklung von Kompetenzen über alle Bildungsinstitutionen hinweg ist die enge Verknüpfung der unterschiedlichen Lernumwelten Voraussetzung.

Kinder und Jugendliche erwerben Kompetenzen im Sinne von **Individualkompetenz, Sozialkompetenz, Fachkompetenz und Methodenkompetenz**.⁽³⁶⁾ Die vier Kompetenzarten bedingen einander und stehen in engem Zusammenhang.

- **Individualkompetenz** beruht auf Selbstbewusstsein, Eigeninitiative und einem positiven Selbstkonzept. Sie beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft zur Weiterentwicklung und Entfaltung der eigenen Begabungen und Potenziale.⁽³⁷⁾ Kinder und Jugendliche mit hoher Individualkompetenz vertrauen auf ihr Fähigkeiten und können Herausforderungen realistisch einschätzen. Darauf baut Resilienz⁷ auf, die es Kindern und Jugendlichen auch in belastenden Lebenslagen ermöglicht, handlungsfähig zu bleiben.⁽³⁸⁾ Weitere Individualkompetenzen sind Kontaktinitiative, Verantwortungsübernahme und Bewältigungsstrategien.
- **Sozialkompetenz** umfasst Urteils- und Handlungsfähigkeit in vielfältigen sozialen Situationen. Sie basiert auf der Fähigkeit und Bereitschaft, anderen Personen empathisch und verantwortungsbewusst zu begegnen. Das Verhalten sozialkompetenter Kinder und Jugendlicher ist beziehungsorientiert und wertegeleitet. Sie verfügen beispielsweise über Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Team- und Konfliktfähigkeit sowie über ein Verständnis von Demokratie und Interkulturalität. Die Basis dafür ist die Fähigkeit zur konstruktiven Auseinandersetzung mit Regeln und Normen und deren Gestaltung, die wesentlich von sprachlichen Kompetenzen mitbestimmt wird.
- Unter **Fachkompetenz** wird Urteils- und Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen Handlungsfeldern verstanden. Grundlegend ist das Erfassen relevanter Begriffe und Konzepte, die vermehrt eigenständig angewandt und weiterentwickelt werden können. Fachkompetenzen differenzieren sich durch handlungsnahen Umgang mit Materialien und vielfältige Varianten des Ausprobierens und Explorierens. Mit zunehmender Fachkompetenz können Kinder und Jugendliche zahlreiche – auch kreative – Problemlösungsstrategien entwickeln und eigene Entscheidungen treffen.
- Die **Methodenkompetenz** ist eng mit der Fachkompetenz verbunden und kann nur anhand von konkreten Inhalten erworben werden. So gelten für jedes Handlungsfeld spezifische Arbeitstechniken und Methoden bzw. Aneignungs- und Lernstrategien als zweckmäßig und zielführend. Generell werden unter Methodenkompetenz Problemlösefähigkeiten, Reflexionsfähigkeit, vernetztes Denken und insbesondere lernmethodische Kompetenz verstanden. Letztere beruht auf der Reflexion der Lerninhalte und der eigenen Lernprozesse. Daraus entwickelt sich das Bewusstsein, „dass, was und wie man lernt“.⁽³⁹⁾ Die zunehmende Fähigkeit, erfolgreiche und adäquate Lernprozesse zu planen, durchzuführen und zu beurteilen, bildet das Fundament lebenslangen Lernens.

Darüber hinaus wird **Metakompetenz** als Fähigkeit, den Entwicklungsstand der eigenen Kompetenzen und deren weiteren Entwicklungsbedarf einzuschätzen, betont.⁽⁴⁰⁾ Metakompetenz entwickelt sich erst mit zunehmender Reflexionsfähigkeit. Erhalten Kinder und Jugendliche regelmäßig Gelegenheit, die Konsequenzen ihrer Handlungen zu überdenken, erwächst daraus eine realistische Selbsteinschätzung. So werden Herausforderungen, wie etwa Transitionen im Bildungssystem, für Kinder und Jugendliche besser bewältigbar. Es wird rechtzeitig erkannt, ob eine Situation allein oder mit Unterstützung anderer Personen, bereits jetzt oder erst nach weiterem Kompetenzzuwachs gemeistert werden kann. Der kompetente Umgang mit Herausforderungen und deren erfolgreiche Bewältigung tragen zum Aufbau eines positiven Selbstkonzepts und damit zu größerer Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit bei.

Ein Beispiel für das komplexe Zusammenspiel der unterschiedlichen Kompetenzarten ist die Demokratiekompetenz. Grundlage demokratiekompetenten Handelns sind Fachkompetenzen in Bezug auf gesellschaftliche und politische Prozesse.⁽⁴¹⁾ Individual- und Sozialkompetenzen, wie Perspektivenübernahme, Konflikt- und Partizipationsfähigkeit, tragen ebenfalls dazu bei, Beteiligungschancen zu nutzen. Zusätz-

⁷ Resilienz bezeichnet die psychische Widerstandsfähigkeit eines Menschen. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, mit psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken erfolgreich umzugehen (Wustmann, 2011)

lich ist sozialwissenschaftliches Analysieren als Methodenkompetenz eine wesentliche Voraussetzung für demokratische Entscheidungen. Die Basis für die Entwicklung von Demokratiekompetenz wird bereits im frühen Kindesalter gelegt.

I.4. ÜBERGREIFENDE BILDUNGSPRINZIPIEN

Die Gestaltung von Lernarrangements in Bildungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche folgt übergreifenden Bildungsprinzipien, die mit dem Bild vom Kind / vom Jugendlichen sowie mit dem Bildungsverständnis, das diesem Rahmenplan zugrunde liegen, in Einklang stehen:

Individualisierung und Differenzierung

Jedes Kind bzw. jeder Jugendliche ist einzigartig in seiner Persönlichkeit, seinem soziokulturellen Hintergrund, seinen Bedürfnissen und Lernpotenzialen sowie seinem Entwicklungstempo. Individualisierung bedeutet, die unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen der einzelnen Kinder bzw. Jugendlichen als Ausgangspunkt für die Gestaltung von Lernarrangements und Bildungsprozessen anzuerkennen. Durch kontinuierliche, systematische Beobachtung, dialogische Gespräche und aufmerksames Zuhören können Pädagoginnen und Pädagogen die Themen der Kinder und Jugendlichen in Erfahrung bringen und in einer differenzierten Bildungsarbeit daran anknüpfen.⁽⁴²⁾ Methodenvielfalt, unterschiedliche Lernformen, eine entwicklungsangemessene, breit gefächerte Ausstattung mit Bildungsmitteln und Spielmaterialien sowie ein ausreichendes, flexibel gestaltbares Raumangebot sind wichtige Aspekte der Differenzierung.

Diversität

Die Vielfalt einer pluralistischen Gesellschaft spiegelt sich in Bildungseinrichtungen wider. Diversität bzw. Vielfalt bedeutet, dass jeder Mensch einzigartig ist und sich sowohl durch unveränderbare Merkmale, wie Geschlecht, Ethnie oder physische Fähigkeiten, als auch durch veränderbare Merkmale, wie Religion, sozialer Status, Sprache(n) oder Bildung, von anderen unterscheidet.⁽⁴³⁾ In einer Pädagogik der Vielfalt wird Diversität als wertvoll sowie als grundlegende Ressource und Bereicherung für Bildungsprozesse anerkannt. In einer mehrsprachigen Gesellschaft kommt der sprachlichen Vielfalt besondere Bedeutung zu. Pädagogik der Vielfalt zielt darauf ab, Gleichberechtigung und Chancenausgleich bei Aufrechterhaltung individueller Unterschiede zu ermöglichen, „Ambivalenzen auszuhalten, Kooperationen trotz unterschiedlicher Ausgangslagen zu entwickeln.“⁽⁴⁴⁾

Daher ist die kontinuierliche Reflexion des eigenen Denkens und Handelns von Pädagoginnen und Pädagogen integraler Bestandteil einer Pädagogik der Vielfalt. Eine bewusste Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen basiert auf dem Wissen, dass Wertvorstellungen und Normorientierungen pädagogischer Fachkräfte einen wesentlichen Einfluss insbesondere auf junge Kinder haben.⁽⁴⁵⁾

Inklusion

Inklusion bedeutet „Einschluss“ und geht von der Annahme aus, dass alle Menschen mit ihren individuellen Unterschieden, besonderen Bedürfnissen und Begabungen der „Normalität“ entsprechen.

Inklusives Denken basiert auf der Wahrnehmung und Wertschätzung von Verschiedenartigkeit bei Kindern und Jugendlichen.⁽⁴⁶⁾ Eine inklusive Pädagogik schafft eine Lernumgebung, die den individuellen Lernansprüchen und -dispositionen aller gerecht wird und jedem einzelnen Kind bzw. Jugendlichen die Entfaltung seiner Potenziale ermöglicht. Dies bedeutet, durch die Gestaltung von Lernarrangements und pädagogischen Angeboten auf die Unterschiedlichkeit der Kinder und Jugendlichen zu reagieren und alle herauszufordern, sich mit ihren individuellen Erfahrungen und Kompetenzen einzubringen. „Eine Pädago-

gik der Inklusion kann nur dann wirklich gelingen, wenn sie tatsächlich alle Lernenden in ihrer Individualität und in ihren Bedürfnissen anerkennt.“⁽⁴⁷⁾

Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist in Luxemburg gesellschaftliche Realität und eine bedeutsame Ressource für die Gesellschaft. Drei offizielle Staatssprachen sowie ein hoher Anteil an Bürgerinnen und Bürgern mit weiteren Familiensprachen bedingen eine selbstverständliche Präsenz von Multilingualität im alltäglichen und beruflichen Leben. Für das Bildungssystem stellt diese „multilinguale Sprachökologie“⁽⁴⁸⁾ sowohl eine Chance als auch eine Herausforderung dar.

Der kompetente Umgang mit mehreren Sprachen ist in Luxemburg maßgeblich für eine gelingende Bildungsbiografie. Die bewusste Nutzung von Mehrsprachigkeit als durchgängiges Prinzip ist daher ein unverzichtbarer Aspekt ganzheitlicher Bildung. Internationale Forschungsergebnisse belegen die Bedeutung der Familiensprachen als Voraussetzung für jeden weiteren Spracherwerb.⁽⁴⁹⁾ Die Wertschätzung und das bewusste Aufgreifen der vorhandenen Familiensprachen durch Pädagoginnen und Pädagogen stärken die Persönlichkeitsentwicklung und die Identität von Kindern und Jugendlichen und stellen für alle – unabhängig von ihren jeweiligen Familiensprachen – einen Bildungsgewinn dar. Pädagoginnen und Pädagogen, die die Mehrsprachigkeit als transversales Bildungsprinzip anerkennen, setzen die Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt und orientieren sich an deren Interessen und Bedürfnissen. Als Vorbilder geben sie den Kindern und Jugendlichen Autonomie bei der Sprachenwahl und erhöhen somit ihre Partizipation. Dies trägt auch zur Inklusion aller Kinder und Jugendlichen bei.⁽⁵⁰⁾ Mehrsprachige Bildung fördert außerdem wichtige Voraussetzungen für interkulturelle Kompetenz, wie zum Beispiel Empathie, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sowie die Überwindung von Ethnozentrismus.⁽⁵¹⁾ Darüber hinaus werden translinguale Kompetenzen, wie etwa Transferleistungen von einer Sprache in eine andere, sowie metasprachliche und kognitive Kompetenzen unterstützt.⁽⁵²⁾ Diese bereichern die gesamte Ausdrucksfähigkeit und Bildungsbiografie eines Menschen.

Insbesondere das offene und ganzheitliche Konzept non-formaler Bildungseinrichtungen bietet allen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, durchgängige Multilingualität zu erfahren und zu leben. Damit wird unmittelbar an die mehrsprachige Praxis in allen anderen Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen sowie deren Familien angeknüpft.

Kinderrechte

Es wurde bereits beim Abschnitt „Bild vom Kind“ (Kapitel I.1.) darauf hingewiesen, dass der vorliegende Rahmenplan und damit die Ausführungen zur non-formalen Bildung sich auf die UN-Kinderrechtskonvention⁸ berufen. Dabei gibt es eine Vielzahl von Bezügen zwischen der non-formalen Bildung und der Kinderrechtskonvention. Die Erwachsenen haben die Pflicht und Verantwortung die Kinderrechte umzusetzen. Neben dieser Bedingung der „Erwachsenen als Verantwortungsträger“ gelten als weitere Prinzipien der Kinderrechte, die Universalität (Alle Kinder sind hinsichtlich ihrer Rechte gleich) und die Unteilbarkeit (Alle Rechte sind gleich wichtig und untrennbar miteinander verbunden).⁽⁵³⁾

In der UN-Kinderrechtskonvention sind eine Vielzahl von Rechten enthalten welche nach Schutzrechten, Förderrechten und Beteiligungsrechten unterschieden werden können (im englischen die drei „P“ : Protection, Provision, Participation). Ohne Anspruch auf Vollständigkeit werden im Folgenden einige Bestimmungen genannt, welche unmittelbar in der non-formalen Bildungsarbeit bedeutsam sind:

8 Gemäß Artikel 1 gilt als Kind jeder Mensch, der das 18.Lebensjahr noch nicht vollendet hat, also Kinder und Jugendliche.

- Kein Kind darf aufgrund der nationalen, ethnischen und sozialen Herkunft, der Sprache oder der Religion benachteiligt werden. (Artikel 2)
- Jedes Kind hat das Recht auf eine eigene Meinung und auf Beteiligung d.h. darauf, seine Meinung einzubringen wenn über seine Belange befunden wird und jedes Kind hat das Recht, dass diese Meinung angemessen berücksichtigt wird. (Art.12)
- Jedes Kind hat das Recht auf Schutz vor Gewalt, Missbrauch und Verwahrlosung. (Art.19)
- Jedes Kind hat das Recht auf Ruhe, Freizeit, Spiel und Erholung. (Art.31)

Die Bildungseinrichtungen haben als Grundlage die Umsetzung der Kinderrechte und das Wohl des Kindes. Unter anderem können folgende Ziele der non-formalen Bildung hervorgehoben werden:

- Kinder erfahren, dass sie Rechte haben und kennen ihre Rechte.
- Kinder erleben unmittelbar ihre Rechte d.h. Kinder haben viele Gelegenheiten z.B. ihr Partizipationsrecht zu erfahren und lernen, dass eigene Rechte zu haben, sowohl für die Erwachsenen als auch für die Kinder bedeutet, dass es Maßstäbe für den Umgang miteinander gibt.⁽⁵⁴⁾

Eine an den Bedürfnissen der Kinder orientierte Pädagogik die sich am „kompetenten Kind“ orientiert setzt stets die Verwirklichung der Kinderrechte sowohl bezüglich der Rahmenbedingungen als auch bezüglich der pädagogischen Tätigkeit ins Zentrum. Standards wie der Vorrang des Kindeswohls, die altersgerechte Beteiligung, das Recht auf Spiel sowie eine inklusive und vorurteilsbewusste Pädagogik sind im pädagogischen Alltag fest verankert und die Umsetzung wird stets reflektiert.

1.5. MERKMALE DER NON-FORMALEN BILDUNG

Non-formale Bildung zeichnet sich durch bestimmte Merkmale aus, die sich am Bild vom Kind / vom Jugendlichen sowie am Bildungsverständnis, die diesem Rahmenplan zugrunde liegen, orientieren. Zusätzlich zu den übergreifenden Bildungsprinzipien sind diese Merkmale handlungsleitend für die Gestaltung aller Lernarrangements während des gesamten Tagesablaufs. Kinder und Jugendliche werden dadurch unterstützt, ihre Interessen zu formulieren und sich mit ihrer Umwelt aktiv auseinanderzusetzen.

Freiwilligkeit

Die Teilnahme an den Aktivitäten und Projekten in Einrichtungen der non-formalen Bildung ist freiwillig. Während bei jüngeren Kindern die Eltern die Entscheidung treffen, ob sie das Angebot annehmen, spielt die Freiwilligkeit im Jugendbereich eine größere Rolle, da die Teilnahme maßgeblich von der Entscheidung des Jugendlichen abhängt. Dadurch ist eine erhöhte intrinsische Motivation und Partizipationsbereitschaft gegeben.

Offenheit

Abhängig von der Gruppenzusammensetzung, dem Team, lokalen Gegebenheiten und konzeptuellen Überlegungen entscheidet die Struktur bzw. der Träger einer non-formalen Einrichtung über die konkrete Umsetzung der pädagogischen Ziele. Die Offenheit gegenüber den Kindern und Jugendlichen und deren Bedürfnissen führt zu einer Vielzahl von konzeptionellen Grundmustern.

Neben dieser Offenheit in Bezug auf Ziele und Methodik bedeutet Offenheit als Arbeitsprinzip, dass Kindertagesstätten oder Jugendhäuser sich nach außen öffnen, das heißt den Austausch mit anderen Organisationen und Institutionen suchen, „Menschen aus der Umgebung der Einrichtung in die pädagogische Arbeit einbeziehen und Kindern die Erkundung der Umgebung gestatten.“⁽⁵⁵⁾

Partizipation

Mitverantwortung und Mitbestimmung sind sowohl Zielsetzungen der Kinder- und Jugendarbeit als auch grundlegende methodische Prinzipien.

Man kann sowohl unterschiedliche Partizipationsausprägungen,⁽⁵⁶⁾ wie sporadische Mitwirkung, tatsächliche Mitwirkung oder Selbstbestimmung, als auch verschiedene Partizipationsmodelle – parlamentarische Formen, wie Kinder- und Jugendparlament, offene Formen wie z.B. Foren und projektorientierte Beteiligungsformen – voneinander unterscheiden. Wenn auch die zu wählenden Beteiligungsformen abhängig von den Kindern und Jugendlichen sowie den Interessen, Bedürfnissen und Voraussetzungen vor Ort sind, so bleibt das Prinzip, Kinder und Jugendliche selbst mitentscheiden und nicht nur mitmachen zu lassen, ein grundlegendes Merkmal der non-formalen Bildung.

Kinder und Jugendliche werden als Mitwirkende im Sinne von Ko-Konstrukteuren ihrer Bildungsprozesse verstanden. Durch die Schaffung von Freiräumen, Verantwortungsübergabe, Transparenz der Entscheidungen und regelmäßige Befragungen nach Wünschen und Vorschlägen entsteht eine alltägliche Form von Beteiligung, welche den einzelnen Kindern und Jugendlichen die aktive Auseinandersetzung mit sich selbst, mit ihren Interessen und Wünschen, mit ihrer Umwelt und damit erst einen aktiven Bildungsprozess ermöglicht.

Subjektorientierung

Methoden und Zielsetzungen der non-formalen Bildung werden auf die jeweiligen Kinder und Jugendlichen abgestimmt und so weit als möglich an deren Bedürfnisse und Interessen angepasst. Dabei kann es nicht nur in der Planung, sondern auch im Verlauf zu Änderungen im Sinne von neuen Schwerpunktsetzungen kommen. Bildungsprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit zeichnen sich dadurch aus, „dass sie an den Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen selbst ansetzen. Sie verweisen stärker auf eine reale Lebenspraxis, in der die Kinder und Jugendlichen zu entscheidenden Ko-Produzenten ihrer eigenen Bildungsbiografie werden. Damit gestalten diese ihr Leben und ihre Alltagsthemen selbst und schreiben gewissermaßen auch das Drehbuch mit.“⁽⁵⁷⁾

Vielfältige Gelegenheiten und die unterschiedlichsten Interessen werden genutzt, um Bildungsprozesse zu unterstützen. Die Pädagogik der non-formalen Bildung geht vom Alltag und der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen aus und ist bemüht, biografisch und lebensweltlich relevante Bildungsimpulse zu setzen.⁽⁵⁸⁾ „Durch die Aufwertung von Settings, die weniger formalisierte Lernprozesse für Kinder und Jugendliche als Beitrag zur Bildung ermöglichen, gewinnt die Einschätzung an Bedeutung, dass die Interessen der Kinder und ihre Lebenswelt grundlegend für die Planung bzw. Durchführung eben dieser Angebote sein müssen.“⁽⁵⁹⁾

Entdeckendes Lernen

Das konkrete Tun und das forschende Lernen stehen im Vordergrund non-formaler Bildung und weniger das Lernen von theoretischem Wissen. Nach dem Prinzip „Bildung ist Erkenntnis mit allen Sinnen“ werden neben der kognitiven, die affektive und die praktische Dimension des Lernens betont. Es ist bekannt, dass gerade in der frühen Kindheit das „Begreifen“ für die Verarbeitungsprozesse wesentlich ist und unterschiedliche Sinneswahrnehmungen im Rahmen von Bildungsprozessen angesprochen werden sollen. Um ganzheitliches und exploratives Lernen zu ermöglichen, wird in der non-formalen Bildung ein großes Repertoire an Aktivitäten und Arbeitsformen eingesetzt. Es werden gezielt Projekte und Aktivitäten angeboten, welche die unterschiedlichsten Interessen und Fähigkeiten ansprechen.

Dabei sollten die Kinder bzw. Jugendlichen die Gelegenheit haben, sich in Bereichen zu erproben, zu experimentieren, die ihnen vielleicht eher „fern liegen“ und damit, mittels der „Erfahrung unvermuteter

Erfolge“;⁽⁶⁰⁾ die Möglichkeit bekommen, neue Fähigkeiten und Selbstvertrauen zu entwickeln. Entdecken des Lernen in der non-formalen Bildung heißt, dass ein Freiraum besteht, in dem Experimentieren zugelassen wird und Fehler und Irrwege als Teil des Lernens begrüßt werden.

Prozessorientierung

Im Regelfall gibt es keinen bestimmten Abschluss, was das Erlernen von Wissen und Fertigkeiten angeht, sondern persönlichkeitsabhängig steht der Prozess in der non-formalen Bildung im Vordergrund. Kompetenzerwerb ist dabei nicht als Endprodukt zu verstehen: der individuelle Weg des Lernens, die Aneignung und das Sammeln von Erfahrung sind genauso wichtig.

Durch die Offenheit der Lernarrangements in der non-formalen Bildung können ohne Zeit- und Leistungsdruck verschiedene Methoden ausprobiert und unterschiedliche Projekte angeboten werden. Die Bildungsprozesse richten sich nach den Interessen und Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen, welche selbstverantwortlich und selbstständig in das prozessorientierte Lernen involviert sind. So wird das Ergebnis des Bildungsprozesses nicht vorweggenommen, sondern die pädagogische Kunst besteht darin, „die Kinder und Jugendlichen zu solch einer eigenen Auseinandersetzung mit der Welt anzuregen, deren Ergebnis offen ist“.⁽⁶¹⁾ Der Prozess des Lernens und damit die entdeckende, suchende und fragende Art der Kinder und Jugendlichen werden bewusst unterstützt und gefördert.

Partnerschaftliches Lernen

Non-formales Lernen setzt gezielt aktive Methoden der Kooperation ein und bezieht gruppendynamische Prozesse mit ein. Gruppenerfahrungen sprechen soziale Fertigkeiten und Fähigkeiten an und führen zu einer Förderung in dem für die non formale Bildung wesentlichen Bereich der Sozialkompetenz. Diese Schwerpunktsetzung der Kooperation und Teamarbeit bewirkt, dass non-formale Bildung als ein Lernen von anderen und gemeinsam mit anderen bezeichnet werden kann. Die Gleichaltrigengruppe als Referenzgruppe schafft dabei Bezugs- und Orientierungspunkte für aktuelle Fragestellungen und Entwicklungsprozesse.⁽⁶²⁾ Insbesondere für die Entwicklung von Methodenkompetenz ist der Vergleich von Lernprozessen und Arbeitsergebnissen innerhalb der Peergruppe förderlich.

Auch Pädagoginnen und Pädagogen sind in der non-formalen Bildung nicht nur gefordert, mit der Gruppe zu arbeiten, gruppendynamische Prozesse zu begleiten und gemeinschaftsbezogenes Handeln zu fördern, sondern auch bei verschiedenen Aktivitäten aktiv mitzumachen, regelmäßig Stellung zu Äußerungen, Bewertungen und Handlungen zu beziehen, als „Andere(r) unter Gleichen“⁽⁶³⁾ aktives Engagement zu zeigen.

In der Jugendarbeit wird die Arbeit mit sozialen Interaktionen als grundlegendes Merkmal betont: „Nur im Rahmen von Gruppenerfahrungen und kooperativen Aktivitäten ist Jugendarbeit denkbar. Die non formale Bildung braucht Raum für Kommunikation und Austausch zwischen Jugendlichen...“.⁽⁶⁴⁾

Beziehung und Dialog

In der Kinder- und Jugendarbeit sind Pädagoginnen und Pädagogen wichtige Bezugspersonen, welche für ein Klima der offenen Kommunikation sowie der respektvollen Rückmeldung und Wertschätzung verantwortlich sind. Wenn auch je nach Alter der Kinder und Jugendlichen anders gestaltet, so sind doch die Beziehungen zwischen den Kindern / Jugendlichen und den erwachsenen Bezugspersonen wichtige Qualitätsmerkmale für die Entwicklungsförderung und Unterstützung der Heranwachsenden. Erst durch eine vertrauensvolle Beziehung wird eine angstfreie, lernfördernde Atmosphäre geschaffen, in der die Interessen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt und individuelle Entwicklungen gefördert werden können.⁽⁶⁵⁾ Beziehungsarbeit in der non-formalen Bildung erfordert einen kontinuierlichen Dialog und eine Haltung des aktiven Zuhörens. Dies ermöglicht es, „sich von den Kindern inspirieren zu lassen sowie von diesen zu lernen – ihre Theorien, Hypothesen und Fantasien lebendig zu halten und ihnen darin zu folgen, wie sie ihrer Welt Sinn verleihen“.⁽⁶⁶⁾

Die schützende und haltende Funktion der Kinder- und Jugendarbeit wird darin deutlich, dass dieser Bereich als Anerkennungsort fungiert, in dem neues Verhalten erprobt und Alternativerfahren in einer verständnisvollen und zugleich herausfordernden Umgebung angeboten werden können.⁽⁶⁷⁾

Autonomie und Selbstwirksamkeit

Eine zentrale Zielsetzung der non-formalen Bildung ist die Erfahrung von Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit. Durch vielfältige Gelegenheiten, aktiv, selbstbestimmt und autonom zu handeln, werden Kompetenzen zur Problembewältigung entwickelt, erlebbar und einsetzbar.⁽⁶⁸⁾ Problemlösefähigkeit und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden auch im Rahmen der Resilienzforschung als wichtige Faktoren betrachtet und unterstützen Kinder und Jugendliche dabei, aktiv zur Bewältigung von Stress und herausfordernden Situationen beizutragen.⁽⁶⁹⁾ Des Öfteren wird in diesem Zusammenhang in der non-formalen Bildung der Begriff Empowerment verwendet, der sich auf Maßnahmen zur Erhöhung der Selbstbestimmung und Autonomie des Einzelnen bezieht.

1.6. DIE PÄDAGOGISCHE HALTUNG

Um ihrer Rolle als Bildungsbegleiter gerecht zu werden, spielt die pädagogische Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen eine zentrale Rolle. Partizipation, Inklusion und Stärkung der Resilienz sind nur einige Elemente der non-formalen Bildung welche nicht nur im Vorfeld geplant und konzipiert werden müssen, sondern bei deren Verwirklichung im Alltag die pädagogische Haltung und damit die professionellen Selbstkompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen entscheidend sind. Eine professionelle Haltung zeichnet sich dadurch aus, dass sie dem pädagogischen Fachpersonal ermöglicht in vielen Situationen flexibel und reflektiert zu handeln und dies trotz konträrer Anforderungen und veränderten Kontextbedingungen.⁽⁷⁰⁾ Die pädagogische Haltung gibt in dem Sinne sowohl den Pädagogen und Pädagoginnen Halt und stärkt ihnen den Rücken⁽⁷¹⁾ als auch dem Kind, das in einer sich rasch wandelnden Welt einen stabilen inneren und äußeren Halt benötigt.⁽⁷²⁾

Wenn Haltung auch nichts Statisches sein kann und soll, so gibt es dennoch einige wesentliche Merkmale welche es in der non-formalen Bildung zu berücksichtigen gilt, damit überhaupt Bildung im Sinne von Selbstbildung und Ko-Konstruktion stattfinden kann.

Um non-formale Bildung zu ermöglichen bedarf es Pädagoginnen und Pädagogen:⁽⁷³⁾

- Die Kinder und Jugendliche wertschätzen und ihnen Vertrauen entgegenbringen.
- Für die Kinder und Jugendliche Vorbilder und Bezugsperson sind.
- Auf die Bedürfnisse, Sorgen und Ängste der Kinder und Jugendliche eingehen.
- Den Kindern und Jugendlichen in einer angstfreien und anregungsreichen Atmosphäre genügend Zeit und Raum geben sich zu entfalten.
- Die Kinder und Jugendliche dabei begleiten ihren Platz und ihre Rolle im gemeinsamen Miteinander zu gestalten.
- Die Einzigartigkeit jedes Kindes und Jugendlichen als Bereicherung wertschätzen und als Ressource nutzen.
- Die Stärken und Interessen der Kinder und Jugendliche in den Vordergrund stellen und vielfältige Lernverfahren anbieten.
- Das partizipative Verhalten und Handeln der Kinder und Jugendliche fördern und im Alltag unterstützen.
- Die Kinder und Jugendliche ermutigen zu spielen und die Umwelt auf spielerischer Art und Weise und mit allen Sinnen zu entdecken.
- Die Ideen und Vorschläge der Kinder und Jugendliche hören und respektieren.

Im Umkehrschluss können auch Verhaltensweisen genannt werden, welche als professionell unethisch zu bezeichnen sind. In der non formalen Bildung sind folgende Haltungen und Verhaltensweisen nicht zulässig (vgl. Reckahner Reflexionen, 2017⁹):⁽⁷⁴⁾

- Kinder und Jugendliche zu beschämen, sie diskriminierend, respektlos, demütigend oder unhöflich zu behandeln.
- Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend zu kommentieren.
- Auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend oder ausgrenzend zu reagieren.
- Verbale, tatsächliche oder mediale, Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen zu ignorieren.
- Die Sorgen, Ängste und Interessen der Kinder und Jugendlichen zu ignorieren und Hilfe zu verweigern.

1.7. DIE SPIEL- UND LERNUMGEBUNG

1.7.1. Die Gestaltung der Spiel- und Lernumgebung¹⁰

Eine pädagogisch gestaltete Spiel- und Lernumgebung übt einen positiven Einfluss auf die Bildungsprozesse der Kinder aus. Im Rahmen der non formalen Bildung erfordert dies ein durchdachtes Konzept für Innen- und Außenräume welches sich an den unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen sowie am Alter seiner Nutzer orientiert.⁽⁷⁵⁾ Räume werden so gestaltet, dass sie eine angenehme Atmosphäre ausstrahlen und Geborgenheit vermitteln. Gleichzeitig ermöglichen Räume Begegnung, Bewegung und Ruhe, Spiel und Gestaltung.⁽⁷⁶⁾ Die Kinder brauchen sowohl Raum für Gruppenaktivitäten als auch für Einzelaktivitäten und Rückzugsmöglichkeiten.⁽⁷⁷⁾ Die Raumgestaltung sieht zusätzlich Bereiche für Bewegungsangebote vor. Darüber hinaus steht für jedes Kind ein Platz zur Aufbewahrung seiner persönlichen Dinge zur Verfügung.

Das Spiel und Lernmaterial hat ebenfalls Einfluss auf die Bildungsprozesse der Kinder. Das Material sollte vielfältig sein und dem Alter der Kinder entsprechen. Es ist frei zugänglich und unterstützt damit die Selbstbestimmung und Eigeninitiative der Kinder. Sowohl strukturiertes als auch unstrukturiertes Material soll in ausreichenden Mengen vorhanden sein und sich in einem gepflegten Zustand befinden.

Um all diesen Aspekten Rechnung zu tragen sind folgende Prinzipien⁽⁷⁸⁾ bei der Gestaltung der Spiel- und Lernumgebung zu berücksichtigen:

Klarheit

Räume brauchen eine klare Struktur um den Kindern Orientierung und Sicherheit zu vermitteln. Die einzelnen Bereiche eines Raumes sollten daher klar abgegrenzt sein.⁽⁷⁹⁾ Zusätzlich hat jedes Spiel und Lernmaterial einen Platz, sodass Kinder sie eigenständig finden und wegräumen können.⁽⁸⁰⁾

Funktionalität

Die Gliederung eines Raumes in unterschiedliche Funktionsbereiche erleichtert den Kindern den Überblick und vermittelt somit Klarheit und Orientierung. Die Kinder können leicht erkennen wofür ein Funktionsbereich und seine Ausstattung gedacht sind.⁽⁸¹⁾

⁹ Die Reckahner Reflexionen beziehen sich auf die Menschenrechte.

¹⁰ Der nachfolgende Text orientiert sich hauptsächlich, jedoch nicht ausschließlich, an den Bedürfnissen von Klein- und Schulkindern. Einige Elemente sind daher an die Konzepte der offenen Jugendarbeit anzupassen und zu ergänzen.

Erreichbarkeit

Die Spiel- und Lernumgebung ist so gestaltet, dass Kinder sie selbstständig erkunden können. Dies ist Ausdruck von Partizipation und stärkt die Fähigkeit der Kinder zur Selbstbestimmung.⁽⁸²⁾

Flexibilität

Der Alltag in einer Bildungseinrichtung ist vielfältig. Verschiedene Phasen des Alltages und unterschiedliche Bedürfnisse der Kinder stellen unterschiedliche Ansprüche an die Räumlichkeiten. Eine flexible Spiel- und Lernumgebung ermöglicht es Räume leicht umzugestalten und an die individuellen Bedürfnisse der Kinder anzupassen.⁽⁸³⁾

Dokumentation

Bei der Gestaltung der Spiel- und Lernumgebung wird Platz für Dokumentation eingeplant um die Erlebnisse der Kinder sichtbar zu machen. Beispiele wie Zeichnungen der Kinder oder Fotos von Ereignissen und Erlebnissen stellen den Alltag der Einrichtung dar. Sie dienen als visuelles Gedächtnis für Kinder und als Gesprächsanlass für pädagogische Fachkräfte, Kinder und Eltern.

1.7.2. Mit den Kindern draußen sein

Lernprozesse des Kindes im Außenbereich sind integraler Bestandteil der non-formalen Bildung. Kinder brauchen diese naturnahen Erlebnisräume damit sie nicht nur im kognitiv-intellektuellen Bereich, sondern gleichzeitig auch affektiv, sinnlich und motorisch gefördert werden. Die Lernumgebung im Innenraum kann hier nicht sämtliche notwendige Anreize und Erfahrungsräume bieten, sondern die dazugehörigen Außenräume (wie beispielsweise Spielplätze) müssen miteingeplant sowie auch andere Naturräume (Wald, Wiese, etc.) regelmäßig genutzt werden.

Die eigenen Entdeckungen, originelle und eigenständige Aktionen und damit die Neugier des Kindes können hier ganzheitlich gefördert werden.⁽⁸⁴⁾ Es wird eine Lernumgebung angeboten, in der Kinder greifbar, unmittelbar, aktiv und mit allen Sinnen Erfahrungen machen können.⁽⁸⁵⁾ Das Angebot der „Bewegungsräume“ wird somit durch eine alltagsintegrierte Bewegungsvielfalt erweitert. Naturnahe Spiel- und Erlebnisräume ermöglichen den Kindern selbst zu lernen, zu entdecken, die Welt zu ertasten und zu begreifen.⁽⁸⁶⁾ Daher sollte der Außenbereich der Struktur naturnah gestaltet werden.

Der Wald aber auch die nähere Umgebung wird als Entdeckungs- und Bewegungsraum genutzt, der eine ungeahnte Vielfalt an Möglichkeiten anbietet. Mit den Kindern „draußen sein“ ist eine Gelegenheit des Zusammenseins und des gemeinsamen Erlebens und bildet eine Grundlage des sozialen Lernens. Entdeckungsgänge innerhalb des Gemeindegebietes regen zur Erkundung des Heimatortes aus der Perspektive der Kinder an.⁽⁸⁷⁾

Das „Draußen sein“ ist ein wichtiger Teil der Gesundheitsförderung: eine Vielfalt an Bewegungsmöglichkeiten, das freie Spielen an der frischen Luft, die Naturerkennung und die Naturerforschung, die Erkennung des Dorfes oder des Stadtteils kommen den Interessen und Bedürfnissen der Kinder entgegen. Natürliche Außenräume wie die Wiese, der Wald und die nähere Umgebung können nicht durch Innenräume oder durch den strukturierten Außenbereich der non-formalen Bildungseinrichtung ersetzt werden.

1.7.3. Offene und teiloffene pädagogische Arbeit

Ausgehend von einem Bildungsverständnis welches die Selbstbildung und die Ko-Konstruktion in den Vordergrund stellt, sind die Angebote für die Kinder so zu gestalten, dass das „eigene Tätigsein des

Kindes⁽⁸⁸⁾ gefördert wird. Die Eigeninitiative des Kindes, das eigene Erkunden, sein Forschungsdrang und seine Neugier werden unterstützt indem die Institutionen der non-formalen Bildung eine vielfältige und differenzierte Umwelt und damit viele unterschiedliche Erfahrungsmöglichkeiten anbieten.

Das pädagogische Konzept kann dieser Vielfalt und der aktiven Beteiligung der Kinder Rechnung tragen indem Konzepte der offenen Arbeit umgesetzt werden, welche sich sowohl auf die Interessen der Kinder stützen als auch die Gestaltungsmöglichkeiten der Einrichtungen berücksichtigen. Voraussetzung für diesen Öffnungsprozess, ist ein gemeinsames Verständnis der Pädagoginnen und Pädagogen dafür welches Modell der Offenen Arbeit angestrebt wird und welche Etappenziele angepeilt werden.⁽⁸⁹⁾

Offene Arbeit kann dabei auf vielfältige Weise verwirklicht werden wie z.B. durch gruppenübergreifendes Arbeiten, der Raumgestaltung mit Funktionsbereichen oder Ateliers , einem vielfältigen Angebot an offenen Spielmaterialien („Sachen zum Spielen“ statt Spielsachen) oder der Berücksichtigung des Freispiels in der Tagesplanung.⁽⁹⁰⁾ Unabhängig von der gewählten Methodik gilt in der offenen Arbeit grundsätzlich das Prinzip, dass die Angebote der Freiwilligkeit unterstehen.

Altersabhängig ist ein stufenweises Vorgehen vorzuziehen wobei die Kleinstkinder ihren Alltag zusammen mit ihren Bezugserzieher und Gleichaltrigen verbringen („Nestgruppe“) und erst allmählich den offenen Bereich erkunden.⁽⁹¹⁾

Neben der sogenannten „offenen Arbeit“ gibt es auch Konzepte der teiloffenen Arbeit wie z.B. bei gruppenübergreifenden offenen Angeboten. Die Kinder sind festen Gruppen zugehörig, jedoch werden in regelmäßigen Zeitabständen gruppenübergreifende Angebote gemacht (z.B. ist im Tagesablauf eine bestimmte Zeit für die offene Benutzung der Funktionsbereiche fest vorgesehen).

Im Team ist die Rolle und Aufgabenverteilung der Fachkräfte zu klären. Unabhängig vom gewählten Modell der offenen Arbeit, sind folgende Faktoren für die pädagogische Qualität der offenen Arbeit ausschlaggebend: die Zusammenarbeit mit den Eltern, die Beziehungsgestaltung im Sinne von emotionaler Zuwendung und „Bindung“, Pädagoginnen und Pädagogen welche mittels Beobachtung und Dokumentieren sich als aktive Bildungsbegleiter verstehen.

Ein angepasstes Eingewöhnungskonzept und Bezugserzieher sind auch in der offenen Arbeit wesentlich für das Wohlempfinden und die gesunde Entwicklung der Kinder.⁽⁹²⁾

-
- (1) Schronen & Achten (2011)
 (2) Gisbert (2004)
 (3) Maslow (1954), Strätz et al. (2008)
 (4) Moss (2008, S. 7)
 (5) Fraundorfer (2012)
 (6) Generalversammlung der Vereinten Nationen (1989)
 (7) Generalversammlung der Vereinten Nationen (1989, Artikel 29)
 (8) Strätz et al. (2008)
 (9) Katschnig (2007), Liebertz (2007)
 (10) Ahnert (2008b)
 (11) Fthenakis (2008)
 (12) Bäck, Bayer-Chisté & Hajszan (2004)
 (13) Griebel & Niesel (2004)
 (14) Oberhuemer (2006)
 (15) Klafki (1996)
 (16) Commission européenne (2001, 2002), Conseil de l'Europe (2002, 2006), UNESCO (1998)
 (17) vgl. Rauschenbach (2004, S. 118)
 (18) Harring, Rolfs & Palentien (2007, S. 9)
 (19) Honig & Haag (2011)
 (20) Bechtel, Lattke & Nuißl (2005)
 (21) Schronen & Achten (2011), Rauschenbach (2012, S. 4-6)
 (22) vgl. Charlotte Bühler Institut (2009, S. 3)
 (23) Bundesjugendkuratorium (2001, S. 17)
 (24) Landesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen (2011, S. 17)
 (25) Spitzer (2002)
 (26) Hartmann, Stoll, Chisté & Hajszan (2010)
 (27) von Felden (2004)
 (28) Neubauer & Stern (2007)
 (29) Istance & Dumont (2010)
 (30) Callies (1975)
 (31) Hartmann (1997)
 (32) Dunlop (2003)
 (33) Klieme et al. (2007)
 (34) Brödel (2002)
 (35) Weinert (1999)
 (36) Strasmann & Schüller (1996)
 (37) Strasmann & Schüller (1996)
 (38) Wustmann (2011)
 (39) Gisbert (2002, S. 12)
 (40) Weinert (2001)
 (41) Darmstädter Appell (1995)
 (42) Weltzien (2010)
 (43) vgl. Gardenswartz & Rowe (1994)
 (44) Yagci-Grobner & Prochazka (2009, S. 924)
 (45) Wagner (2010a)
 (46) Booth, Ainscow & Kingston (2006)
 (47) Weilguny, Resch, Samhaber & Hartel (2011, S. 30)
 (48) Neumann, Schnoor & Seele (2012)
 (49) u.a. de Cillia (2008)
 (50) Kirsch, C., Mortini, S., Andersen, K., & Aleksić, G. (2018)
 (51) Viernickel, Völkel & Focali (2009)
 (52) Berk (2011), Engel de Abreu, Cruz-Santos, Tourinho, Martin & Bialystok (2012), Schneider (2003)
 (53) vgl. Maywald (2016)
 (54) vgl. KTK, Verband Katholischer Tageseinrichtungen
 (55) BMFSFJ (2005, S. 254)
 (56) vgl. Stufen der Partizipation nach Hart (1992)
 (57) Rauschenbach (2010, S. 48)
 (58) vgl. Cloos, Königeter, Müller & Thole (2009)
 (59) BMFSFJ (2005, S. 254)
 (60) Giesecke (1971, S. 173)
 (61) Deller (2003, S. 325)
 (62) vgl. Nörber (2003)
 (63) Thole (2006)
 (64) Willems et al. (2010, S. 82)
 (65) vgl. Bodeving (2009), Braun & Wetzel (2005)
 (66) Dahlberg (2004, S. 27)
 (67) vgl. Braun & Wetzel (2005), Laevers & Declercq (2011), Schröder (2005)
 (68) vgl. Bäck, Hajszan & Bayer-Chisté (2008), Hornstein (2004)
 (69) Wustmann (2009)
 (70) Schwer, C., Solzbacher, C. (2014)
 (71) Rodner, M., Greine, R. (2012)
 (72) Paetzholdt-Hofner, S. (2016)
 (73) vgl. Service national de la jeunesse (2019b)
 (74) Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (2017)
 (75) Franz, M. (2018)
 (76) A. Von der Beek, M. Buck, A. Rufenach (2010)
 (77) SNJ, Service national de la jeunesse (2017)
 (78) Franz, M. (2018)
 (79) Knauf, H. (2013)
 (80) Service national de la jeunesse (2017)
 (81) vgl. SNJ, Service national de la jeunesse (2019b)
 (82) Knauf, H. (2013)
 (83) Knauf, H. (2013)
 (84) H. Österreicher H. & E. Prokop E. (2006)
 (85) vgl. Krenz, A. (2017), Krenz, A. (2019)
 (86) Krenz (2014)
 (87) Kober-Murg, I. & Parz-Kovacic, B. (2014)
 (88) Schäfer (2011)
 (89) Lill, G. (2012)
 (90) Regel G. & Ahrnes S. (2016)
 (91) Haug-Schnabel, G. & Bense, J. (2017)
 (92) Rohnke (2019)







ALTERS- SPEZIFISCHE TEILE

II: Frühe Kindheit
III: Schulkindalter
IV: Jugendalter

B





B. Altersspezifische Teile

II. FRÜHE KINDHEIT

II.





II. FRÜHE KINDHEIT

II.1. EINFÜHRUNG IN DIE ALTERSGRUPPE

Kinder sind von Geburt an kompetente Persönlichkeiten, die in den ersten Lebensjahren zunehmend an Selbstständigkeit gewinnen. Sie erwerben Sicherheit bei zahlreichen motorischen Abläufen und umfassende Sprachkompetenzen – mitunter bereits in mehreren Sprachen. Zuverlässige Bindungen zu ihren ersten Bezugspersonen erlauben Kindern einen vertrauensvollen Beziehungsaufbau zu immer mehr Menschen auch außerhalb ihrer Familie. Sie gehen erste freundschaftliche Beziehungen zu Gleichaltrigen ein und loten Grenzen aus, um soziale Spielregeln zu erlernen. Gleichzeitig entwickeln sie Mitgefühl und Empathie nach dem Vorbild sensibler und responsiver Erwachsener, die jedes einzelne Kind immer wieder ermutigen, über seine Gefühle zu sprechen. Der wachsende eigene Wille der Kinder sowie ausreichende Möglichkeiten für altersentsprechende Selbstbestimmung sind wichtige Antriebskräfte für die Entwicklung eines stabilen Ich-Bewusstseins.

Im Kleinst- und Kleinkindalter stehen das Nachahmen, Wiederholen und Variieren von Handlungen im Vordergrund.⁽⁹³⁾ Die Entwicklung in den unterschiedlichen Bereichen – kognitiv, motorisch, sprachlich, sozial und emotional – vollzieht sich ganzheitlich, mit allen Sinnen, jedoch meist nicht kontinuierlich. Vielmehr kann kindliche Entwicklung sprunghaft verlaufen, wobei auch ein Zurückgreifen auf frühere Entwicklungsstufen, die mehr Sicherheit bieten, möglich ist. Diese Phasen verlangen eine besonders behutsame und ermutigende Begleitung durch Erwachsene.

Auf der Basis stabiler Beziehungen können Kinder explorieren, aber auch zunehmend und kontrolliert Distanz zu ihren Bezugspersonen aufbauen; dadurch eröffnen sich vermehrt Spielräume für eigene Entscheidungen. In dem Ausmaß, in dem die Autonomie der Kinder wächst, nimmt ihr Bedürfnis nach ständiger körperlicher Nähe ihrer Bezugspersonen ab und die Bedeutung sozialer Beziehungen zu Peers tritt in den Vordergrund. Dennoch benötigen auch Kleinkinder noch durchgehend Geborgenheit, Sicherheit und Schutz, um Herausforderungen selbstbewusst und neugierig begegnen zu können.

II.2. ROLLE DER PÄDAGOGINNEN UND PÄDAGOGEN

Pädagoginnen und Pädagogen in Einrichtungen der non-formalen Bildung sind häufig die ersten Bezugspersonen für junge Kinder außerhalb ihrer Familie. Daher zeigt sich eine professionelle Rollengestaltung anfangs vor allem im Aufbau einer vertrauensvollen und verlässlichen Beziehung zu jedem Kind und seinen Eltern. Als Teil einer institutionellen Einrichtung sind sich Pädagoginnen und Pädagogen ihrer bildungspolitischen Verantwortung an einer Schlüsselstelle der Gesellschaft bewusst. Ihre grundsätzliche Akzeptanz der außerfamiliären Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit stellt ein wichtiges Element qualitätsvoller Bildungsarbeit dar.⁽⁹⁴⁾

Pädagoginnen und Pädagogen als wichtige Bezugspersonen für Kinder

Fachkräfte wissen, dass eine sichere und stabile Bindung, die mit der Eingewöhnung in die Einrichtung beginnt, eine wichtige Lernvoraussetzung für Kinder bildet. Ein hohes Maß an Verfügbarkeit einiger weniger Bezugspersonen garantiert jedem einzelnen Kind ein Gefühl der Sicherheit und befriedigt sein Bedürfnis nach Nähe und Kontakt.⁽⁹⁵⁾ Sensitive Responsivität⁽⁹⁶⁾ kommt darin zum Ausdruck, dass pädagogische Fachkräfte die nonverbalen und verbalen Signale von Kindern wahrnehmen und angemessen

darauf reagieren. Dieses einfühlsame Antwortverhalten drückt sich in Aufmerksamkeit, Interesse und pädagogischem Engagement aus und unterstützt Kinder dabei, ihre Emotionen zu äußern sowie ihre Gedankengänge und Handlungen weiterzuentwickeln.⁽⁹⁷⁾ Die Basis dafür bieten unter anderem umfassende sprachliche Kompetenzen des pädagogischen Personals in den relevanten Sprachen Luxemburgs.

Für den Aufbau sicherer Bindungen sowie seine individuelle Förderung benötigt jedes Kind kontinuierlich Erfahrungen der ungeteilten Aufmerksamkeit von Seiten Erwachsener. Dafür eignen sich unter anderem alltägliche Abläufe und Pflegesituationen.

Pädagoginnen und Pädagogen als Partnerinnen und Partner im Prozess der Ko-Konstruktion

Die Fachkompetenz von Pädagoginnen und Pädagogen umfasst Wissen über Meilensteine der Entwicklung sowie die Bedürfnisse und das Lernverhalten junger Kinder. Bildung junger Kinder findet vor allem im Dialog zwischen Kindern und Erwachsenen statt. Interaktionen im Einzelkontakt bzw. in kleinen Gruppen ermöglichen es daher allen Beteiligten, sich in ko-konstruktiver Art gemeinsam Wissen zu erschließen, den Vorgängen in der Welt Sinn zu verleihen⁽⁹⁸⁾ und dies auch sprachlich zu begleiten und auszudrücken.

Pädagoginnen und Pädagogen sind sich bewusst, dass Alltagssituationen und Pflegeroutinen relevante Anlässe für die Unterstützung und Entwicklung kindlicher Kompetenzen darstellen. Darüber hinaus gestalten sie pädagogische Angebote, die von den Interessen der einzelnen Kinder ausgehen und zum aktiven Tun, zum Lernen und Forschen mit allen Sinnen sowie zur Kommunikation anregen. Pädagogische Fachkräfte vertrauen auf die individuellen Kompetenzen der Kinder und unterstützen ihr Explorationsverhalten. Neugieriges und offenes Erkunden der Umwelt wird dann sichtbar, wenn die Bindungsbedürfnisse der Kinder erfüllt sind und sie Sicherheit und Wohlbefinden erleben.⁽⁹⁹⁾

Bereits sehr junge Kinder haben ein starkes Interesse daran, mit Gleichaltrigen in Kontakt zu treten. Eine empathische und feinfühligke Beteiligung pädagogischer Fachkräfte an den Interaktionen junger Kinder hilft ihnen, ihr Repertoire an Handlungsmöglichkeiten zu erweitern.⁽¹⁰⁰⁾ Erwachsene sind sich dabei ihrer Vorbildwirkung für positive soziale Interaktionen bewusst.

Die pädagogische Praxis in einer pluralistischen und multilingualen Gesellschaft verlangt von Pädagoginnen und Pädagogen interkulturelle Kompetenzen wie Offenheit, Toleranz, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sowie zum Umgang mit Differenzen. Spezifische Sprach- und Sprachförderkompetenzen der Fachkräfte tragen dazu bei, den Spracherwerb aller Kinder im Kontext der Multilingualität Luxemburgs zu unterstützen. Vorurteilsbewusste Selbst- und Praxisreflexion dient dazu, sich mit eigenen Stereotypen auseinanderzusetzen, um das Wohlbefinden und das Lernen der Kinder aus unterschiedlichen Kulturen bzw. mit unterschiedlichen Sprachen bewusst zu fördern.⁽¹⁰¹⁾

Pädagoginnen und Pädagogen als Teil von Netzwerken

Die Eltern junger Kinder sind für pädagogische Fachkräfte die wichtigsten Partnerinnen und Partner für eine bestmögliche Entwicklung der Kinder. Voraussetzung für eine gelingende Kooperation sind das Bewusstmachen und die kontinuierliche Reflexion der eigenen Haltung gegenüber den Eltern.⁽¹⁰²⁾ Die Zusammenarbeit zeichnet sich durch Wertschätzung und Respekt aus, erkennt Eltern als Expertinnen und Experten für ihre Kinder an und schafft Möglichkeiten der Partizipation. Ein wichtiger Aspekt der Rolle pädagogischer Fachkräfte betrifft die Elternberatung.

Besonders in der Eingewöhnungsphase zeigen Pädagoginnen und Pädagogen empathisches Verständnis für die Ängste und Sorgen der Eltern. Sie unterstützen sie dabei, ihr Kind in der Trennungsphase verständnisvoll zu begleiten.⁽¹⁰³⁾ Eine gelungene Eingewöhnung als meist erste Transitionserfahrung eines Kindes und seiner Familie bildet die Basis für die positive Bewältigung nachfolgender Transitionen, wie des Übergangs in andere Einrichtungen non-formaler Bildung sowie in die Grundschule.⁽¹⁰⁴⁾

Die Vernetzung mit weiteren Bildungspartnerinnen und -partnern, wie Lehrkräften, Beratungsstellen oder Vertreterinnen und Vertretern lokaler Institutionen, ist Ausdruck geteilter Verantwortung für eine ganzheitliche Bildung der Kinder. Im Rahmen von Transitionsprozessen tragen solche Kooperationen unter anderem dazu bei, die Kontinuität kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse zu sichern.

II.3. RAHMENBEDINGUNGEN FÜR BILDUNGSPROZESSE IN NON-FORMALEN EINRICHTUNGEN

Räume innen und außen

„Der Raum repräsentiert das Leben, das dort abläuft.“⁽¹⁰⁵⁾ Die Räume und ihre Ausstattung vermitteln Kleinst- und Kleinkindern einerseits Geborgenheit, andererseits bieten sie ausreichend Platz zum Entdecken, Bewegen und Kommunizieren. Die Gliederung des Gruppenraums in unterschiedliche Funktionsbereiche erleichtert Kindern den Überblick im Raum. Das Mobiliar sowie Waschbecken und Toiletten sind zur selbstständigen Nutzung an die Größe der Kinder angepasst. Die Raumatmosphäre ist hell und freundlich, die Böden weich und warm, Sicherheits- und Hygienebestimmungen werden eingehalten.

Das Bedürfnis der Kinder nach Geborgenheit kann beispielsweise durch Teppiche, Polster, Vorhänge, einen gemütlichen Kuschelbereich und weiche Spielsachen erfüllt werden. Gitterbetten oder Matratzen befinden sich in einem ruhigen Bereich oder separaten Raum. Großzügige Flächen drinnen und draußen sowie vielfältige Bewegungsmaterialien regen die Kinder zu grobmotorischen Aktivitäten wie Krabbeln, Laufen, Stiegensteigen, Klettern und Schaukeln an. Der Essbereich kann Teil des Gruppenraums sein, qualitätsvoller ist allerdings ein separater Speiseraum. Die Mahlzeiten werden in kleinen Gruppen eingenommen.

Im Außenbereich ermöglichen verschiedene Arten von Böden vielfältige grobmotorische Aktivitäten und Sinneserfahrungen. Der Bereich ist wind- und teilweise sonnengeschützt und entspricht den geltenden Sicherheitsbestimmungen.⁽¹⁰⁶⁾

Spiel- und Lernmaterialien

Eine reichhaltige und anregende Ausstattung der Funktionsbereiche mit strukturierten und unstrukturierten Spiel- und Naturmaterialien stimuliert entdeckende und kreative Spiel- und Lernprozesse. Die Materialien sind an der Entwicklung der Kinder orientiert und frei zugänglich. Sie sind übersichtlich untergebracht und in gepflegtem Zustand. Ebenso regt die kindbezogene Ausgestaltung der Wände mit Bildern oder Fotos mit aktuellem Bezug Bildungsprozesse an.⁽¹⁰⁷⁾ In den Spiel- und Lernmaterialien wird ethnische und kulturelle Verschiedenartigkeit sichtbar.⁽¹⁰⁸⁾

Elemente, die man leicht umordnen kann, wie Treppen, Leitern, Stufen und verschiedene Ebenen im Raum, bieten Kindern zahlreiche Möglichkeiten für grobmotorische Erfahrungen und Perspektivenwechsel. Ein Bereich – wie etwa ein Kinderatelier – ist dem kreativen Gestalten gewidmet,⁽¹⁰⁹⁾ Geräuschspielsachen und Instrumente sind für die Anregung der Sinne sehr geeignet. Weitere Bereiche laden durch ihre Ausstattung zum Rollenspiel sowie zum Bauen und Konstruieren ein.

Ein Bereich für Bücher oder eine frei zugängliche Kinderbibliothek mit zahlreichen Büchern und Medien ist gemütlich eingerichtet. Die räumliche Anordnung, zum Beispiel auf einer höheren Ebene, ermöglicht es Kindern, sich dorthin zurückzuziehen und sich in Bilderbücher oder akustische Medien zu vertiefen.

Wasser und Sand sind unentbehrliche Naturmaterialien, die die Sinne anregen und zum Gestalten und Experimentieren auffordern. Aus diesem Grund sind sie innen und außen für Kinder verfügbar.

Der Außenbereich ist mit fest installierten Geräten und beweglichen Materialien ausgestattet, wie etwa Klettergeräte, Rutschen, Baumstämme zum Balancieren, Fahrzeuge und Bälle. Nischen und Ecken, in denen sich Kinder verstecken können, Buschwerk und Höhlen, die sie dem Blick der Erwachsenen entziehen, regen die Fantasie an und bedeuten ein Stück Freiheit.⁽¹¹⁰⁾

Tagesablauf

Der Tagesablauf in Einrichtungen der non-formalen Bildung für Kleinst- und Kleinkinder ist durch feste Zeiten für wiederkehrende Routinen und vertraute Rituale gekennzeichnet. Diese vermitteln Orientierung und Sicherheit und fördern die Entwicklung des Zeitgefühls. Zugleich ist es besonders für diese Altersstufe notwendig, den biologischen Rhythmus und die spontanen Bedürfnisse einzelner Kinder, etwa nach Zuwendung, Kommunikation, Spiel, Bewegung oder Entspannung, flexibel zu berücksichtigen. Bei Säuglingen und Kleinstkindern orientiert sich die Tagesgestaltung überwiegend an deren individuellem Rhythmus, beispielsweise hinsichtlich Essens-, Pflege- und Schlafenszeiten. Auch bei Kleinkindern steht noch der individuelle Tagesrhythmus für die Gestaltung der Gruppenabläufe und des Alltags im Vordergrund. Pflege- bzw. Wickelsituationen und Ruhephasen werden individuell und ohne lange Wartezeiten gestaltet.

Großzügige Zeitfenster prägen den Tagesablauf, damit Kinder den Wechsel zwischen Aktivitäten und Routinen bzw. zwischen ruhigeren und aktiveren Phasen in ihrem individuellen Tempo erleben und verarbeiten können.⁽¹¹¹⁾ Pädagoginnen und Pädagogen begleiten die einzelnen Tagesabschnitte sprachlich und kündigen geplante Aktivitäten an.⁽¹¹²⁾

Soziale (Lern-)Umgebung

Kinder sind bereits in den ersten Lebensjahren sozial kompetente Interaktionspartnerinnen und -partner, die im Spiel mit anderen bedeutsame Bildungs- und Entwicklungserfahrungen sammeln.⁽¹¹³⁾ Wissen und Kompetenzen können daher als Resultate sozialer Interaktionen und deren kognitiver Verarbeitung verstanden werden.⁽¹¹⁴⁾

Schon Kleinstkinder profitieren von einer Gruppe als sozialem Lernfeld. Sie lernen unter anderem durch das Nachahmen der Pädagoginnen und Pädagogen sowie ihrer Peers in Alltagssituationen und imitativen Spielformen. Im kooperativen Spiel mit Gleichaltrigen ist jedes Kind beständig gefordert, seine eigenen Ideen zu erproben, durchzusetzen, an andere Vorschläge anzupassen oder Kompromisse auszuhandeln. Dabei lernen Kinder neben zahlreichen prosozialen Verhaltensweisen unter anderem auch eine realitätsnahe Einschätzung der eigenen Kompetenzen.

Die Entstehung von Beziehungen zwischen Kleinst- und Kleinkindern bedarf einer sensiblen Begleitung durch Pädagoginnen und Pädagogen, die den Rahmen für soziales Lernen aktiv gestalten. Dieser basiert auf der umfassenden Beobachtung und Dokumentation der Entwicklung jedes einzelnen Kindes und wird durch eine vertrauensvolle Bildungspartnerschaft mit den Eltern unterstützt.

II.4. HANDLUNGSFELDER DER NON-FORMALEN BILDUNG

II.4.1. Emotionen und soziale Beziehungen

In Wechselwirkung mit der soziokulturellen Umwelt entwickeln Kinder (Selbst-) Vertrauen und Selbstbewusstsein als Teil ihrer Identität. Durch eigenständiges Ausprobieren mit allen Sinnen und im Austausch mit ihren Bezugspersonen konstruieren sie ein inneres Bild von sich selbst, ihren Wünschen und ihren wachsenden Fähigkeiten. Dadurch bauen Kinder ein Gefühl für ihre Ressourcen auf und gelangen zu einem positiven Selbstbild.⁽¹¹⁵⁾

Kinder verfügen von Geburt an über emotionale und soziale Fähigkeiten, die sie aktiv für den Aufbau von Beziehungen und die Gestaltung von Interaktionen einsetzen. Frühe Bindungserfahrungen beeinflussen nachhaltig die Verhaltens- und Persönlichkeitsstruktur. Sie sind für die Kompetenzentwicklung junger Kinder maßgeblich und können förderliche bzw. hemmende Wirkung haben.⁽¹¹⁶⁾ Voraussetzung für dynamische Anpassungs- und Entwicklungsprozesse stellen Schutzfaktoren im kindlichen Umfeld dar, auf die zurückgegriffen werden kann. Sichere Bindungen im sozialen Umfeld sind in belastenden Lebenssituationen wesentlich für die Entwicklung von Resilienz.⁽¹¹⁷⁾

Emotionalität und Interaktion

Von Beginn an verfügt jedes Kind über ein Repertoire an primären Emotionen wie Freude, Ärger, Interesse, Trauer, Überraschung, Angst und Ekel. Mit Ende des zweiten Lebensjahres werden diese Basisemotionen um sekundäre Emotionen wie Stolz, Scham, Schuld, Neid, Verlegenheit und Mitleid erweitert.⁽¹¹⁸⁾ Das Handeln junger Kinder wird maßgeblich von ihren Emotionen geleitet. Mit zunehmendem Alter und verständnisvoller Begleitung von Bezugspersonen gelingt es Kindern allmählich, ihre Gefühle als Teil ihres Selbst zu akzeptieren, diese teilweise zu kontrollieren und im Umgang mit anderen zu regulieren.

In einer wichtigen Phase der Ich-Entwicklung durchleben Kinder einen Individualitätsprozess, in dem sie Bezugspersonen gegenüber auch mit Ablehnung und Trotz reagieren.⁽¹¹⁹⁾ Durch die Erfahrung, dass ihre Autonomiebestrebungen ernst genommen werden, erleben sich Kinder als eigenständige Personen mit eigenem Willen und lernen dadurch, ihren Gefühlen zu vertrauen.

Eine bedeutsame Entwicklungsaufgabe ist es auch, Beziehungen zu anderen aufzubauen und sich in der sozialen Welt der Gleichaltrigen zurechtzufinden. Die Peer-Interaktion ist somit ein wichtiges spielerisches Lernfeld zur Entwicklung sozialer Kompetenzen. Bereits im frühen Alter werden andere Kinder als Interaktionspartnerinnen und -partner interessant. Über eine Vielfalt an mimischen und gestischen Ausdrucksweisen verständigen sich Kinder spielend und imitieren das Verhalten anderer.⁽¹²⁰⁾ Sie setzen Objekte zur freundlichen Kontaktaufnahme als soziale Strategie ein, wenden jedoch auch körperliche Aggression an, um sich zu behaupten oder etwas zu erreichen.⁽¹²¹⁾ Weiters machen sie erste Erfahrungen mit Sprache als wichtigem und unterstützendem Kommunikationsmedium.

Sexualität

Sexualität ist Teil der Gesamtpersönlichkeit des Menschen. Die sexuelle Identität steht in engem Zusammenhang mit der körperlichen und emotionalen Entwicklung des Kindes. Der Umgang mit dem eigenen Körper und den eigenen Bedürfnissen ist von Beginn an spielerisch, spontan, neugierig und unbefangen und basiert auf einem Wechselspiel zwischen der Individualität des Kindes und den Vorbildern in Familie und Gesellschaft. Für die Entwicklung von Ich-Identität und Autonomie ist das Experimentieren mit dem eigenen Körper über alle Sinne bedeutsam.⁽¹²²⁾ Dabei erleben Kinder häufig Gefühle der Sinnlichkeit, Beruhigung und Entspannung. Ein achtungsvoller Umgang in Pflegesituationen, wie etwa Babymassage oder sanftes Eincremen, unterstützt Kinder in ihrer positiven Körperwahrnehmung.

Mit zunehmendem Interesse an den verschiedenen Geschlechtsmerkmalen unterscheiden Kinder zwischen männlich und weiblich und erleben sich selbst bewusst als Mädchen oder Junge. Diese Identifikation mit dem eigenen Geschlecht ist Voraussetzung, um zu einem liebes- und beziehungsfähigen Menschen heranzuwachsen.⁽¹²³⁾

Konstruktive Konfliktkultur

Bereits im frühen Alter sind Kinder an der Interaktion mit Gleichaltrigen interessiert. Die Peer-Kommunikation kann missverständlich und konfliktbeladen sein, eröffnet allerdings auch die Chance, Fertigkeiten für den sozialen Austausch zu entwickeln, Regeln zu definieren und Kompromisse zu erarbeiten.⁽¹²⁴⁾ Im

Spiel erfahren Kinder auch, dass Spielsachen individuell unterschiedliche Bedeutungen haben können und integrieren diese Wahrnehmung in das eigene Weltbild. Eine wesentliche Voraussetzung für den Erwerb von Konfliktfähigkeit sind Differenzerfahrungen, in denen Handlungsspielraum für aktive Mitgestaltung besteht.⁽¹²⁵⁾

Spiel- und Lernumwelt

Folgende Beispiele zeigen auf, wie die Kompetenzentwicklung der Kinder durch eine Spiel- und Lernumwelt von hoher Qualität unterstützt werden kann:

- Rückzugsbereiche ermöglichen Kindern ungestörtes Spiel allein, zu zweit oder in kleinen Gruppen.
- Ausstattungsgegenstände zur Schaffung einer gemütlichen Atmosphäre unterstützen Entspannungsphasen und fördern Wohlbefinden (z.B. Matratzen, Polster und Decken, Kuscheltiere).
- Materialien und Mobiliar zur Stärkung der Ich-Identität helfen Kindern, sich als eigenständige Persönlichkeit wahrzunehmen (z.B. Eigentumsladen, Entwicklungsportfolio, Familienfotos, Spiegel).
- Sinnesmaterialien laden zur Körperwahrnehmung und zum Experimentieren ein (z.B. Greifspiele, Pritschelwanne, Schaum, Körperfarben).
- Bewegungsmöglichkeiten und Materialien für den Ausdruck von Emotionen (z.B. Stoffspielzeug, Wutpolster, Instrumente, Bilderbücher) unterstützen Kinder in der (Körper-)Wahrnehmung und Verarbeitung ihrer Gefühle.
- Materialien für gemeinsames Spiel ermöglichen den Kontakt in der Peergruppe und die Kooperation (z.B. Rollenspielutensilien, Konstruktionsmaterialien, Schwungtuch).
- Utensilien, die zum Spaßmachen und Lachen anregen, fördern Humor und Wohlbefinden in der Gruppe (z.B. Clownnase, Kasperlpuppen).
- Feste und Feiern unterstützen das Gemeinschaftsgefühl sowie das Ausleben und Erleben unterschiedlicher Emotionen (z.B. Vorfreude, Begeisterung, Spaß).

II.4.2. Werteorientierung, Partizipation und Demokratie

Für die verantwortungsvolle Gestaltung der eigenen Biografie, für das Zusammenleben in einer Gemeinschaft sowie für die Mitgestaltung ihrer unmittelbaren Umwelt brauchen Menschen Werte und Werteübereinstimmungen.⁽¹²⁶⁾ Einrichtungen der non-formalen Bildung bilden einen Ausschnitt der Gesellschaft und ermöglichen Kindern erste Erfahrungen des Zusammenlebens in einer heterogen zusammengesetzten Gruppe. Pädagoginnen und Pädagogen begleiten Kinder bei der Entwicklung eines grundlegenden Wertesystems, das ihnen Orientierung in einer komplexen Welt bietet.⁽¹²⁷⁾

Eine besondere Herausforderung in der frühen Kindheit stellt die Entdeckung des eigenen Willens und der oft damit verbundenen Autonomiebestrebungen dar. Die Erfahrungen dieser Entwicklungsphase sind wesentlich mitentscheidend, ob und wie sich ein Kind in späteren Jahren auf Gruppenprozesse einlässt, das Recht jedes Menschen auf Mitwirkung und Beteiligung anerkennt und auch einfordert. Erwachsene, die Kindern selbstreflektiert entsprechende Erfahrungen sowie stabile Beziehungen ermöglichen, vermitteln ihnen jene Kontinuität und Verbindlichkeit, die sie zur Entwicklung ihrer Partizipationsfähigkeit brauchen.

Werte und Normen

Die Festigung gesellschaftlicher Normen und Werte sowie sozialer Kompetenzen wird durch das Vorbild Erwachsener und das Leben in unterschiedlichen Gemeinschaften unterstützt. Bereits von frühester Kindheit an internalisieren Mädchen und Jungen Werte und Regeln ihrer Umgebung, wie zum Beispiel Begrüßungsrituale, Bitten, Danken oder Rücksichtnahme auf Menschen, Tiere und Dinge. Junge Kinder übernehmen Werte und Normen noch unkritisch, doch mit zunehmendem Alter werden diese vermehrt hinterfragt und auf ihre Plausibilität und Sinnhaftigkeit hin überprüft. Daher ist es wichtig, dass Regeln alters- und situationsangepasst sowie für Kinder verständlich und nachvollziehbar sind. Die Möglichkeit der Mitbestimmung erhöht darüber hinaus die Bereitschaft der einzelnen Kinder, Regeln zu akzeptieren und einzuhalten.⁽¹²⁸⁾

Partizipation und Demokratie

Ob kooperatives Verhalten und Handeln sich zu echter, demokratisch orientierter Partizipation entwickeln können, hängt wesentlich von gesellschaftlich bedingten Wertvorstellungen, strukturellen Bedingungen und den persönlichen Einstellungen vorbildgebender Erwachsener ab. Damit Kinder sich zu einer Persönlichkeit entfalten können, die sich ihrer einzigartigen Individualität bewusst ist, bedarf es Menschen in ihrer Umgebung, die Partizipation als grundlegendes Prinzip anerkennen und leben.

Partizipatives Verhalten und Handeln muss im Alltag eingebettet und von den Kindern beobachtbar und erlebbar sein, beispielsweise wenn es um eine neue Raumgestaltung oder den Austausch von Materialien geht. Pädagoginnen und Pädagogen sind dafür verantwortlich, dass möglichst alle Kinder altersgerechte Erfahrungen machen, die die Transparenz und Nachvollziehbarkeit von Beteiligungsprozessen garantieren. Dies bedeutet beispielsweise, Wünsche und Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes wahrzunehmen und zu verbalisieren, alle Beteiligten in Entscheidungsprozesse mit einzubeziehen, ihnen Einflussnahme zu ermöglichen sowie die Vorschläge und Entscheidungen aller gleich ernst zu nehmen. Voraussetzung dazu sind – besonders bei sehr jungen Kindern – tragfähige, verlässliche Beziehungen zu vertrauten Bezugspersonen, die den Kindern Raum geben, ihre Bedürfnisse unzensiert und bewusst wahrzunehmen und zu äußern. Mit zunehmendem Alter lernen Kinder Begriffe und Formulierungen, um ihre Anliegen und Wünsche zu benennen, zu beschreiben und als selbstverständlich in ihre Persönlichkeit zu integrieren. Sie erfahren, dass eigene Befindlichkeiten wichtig sind und jeder Mensch ein Recht auf eigene Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche sowie einen adäquaten Umgang damit hat. Die Kinder werden bei der Formulierung ihrer Anliegen durch sprachkompetente Pädagoginnen und Pädagogen unterstützt.

Spiel- und Lernumwelt

Folgende Beispiele zeigen auf, wie die Kompetenzentwicklung der Kinder durch eine Spiel- und Lernumwelt von hoher Qualität unterstützt werden kann:

- Die Raumgestaltung sichert die selbstständige Auswahl und Nutzung von Lern- und Spielmaterialien durch die Jüngsten (z.B. offene Regale, Fächer und Schubladen auf Augenhöhe der Kinder, ausreichend Spielflächen).
- Kleinst- und Kleinkinder werden dabei unterstützt, andere Kinder zu beobachten und sich zeitweise in deren Tun einzubringen (z.B. Podeste oder zweite Ebene als Beobachtungsplatz; ausreichend Materialien, die für alle Altersgruppen interessant sind).
- Wenige, einfache und klare Regeln prägen den Tagesablauf und bilden die Grundlage für das Zusammenleben innerhalb der Gruppe. Diese Regeln befinden sich für Erwachsene auch in verschriftlichter Form (mehrsprachig) im Gruppenraum oder in der Garderobe.

- Vielfältiges Material zum Erwerb und zur Festigung von Aushandlungs- und Konfliktlösungskompetenzen steht zur Verfügung (z.B. Verkleidungen und Zubehör zum Rollenspiel, kooperative Spiele, Bilderbücher und andere Medien).

II.4.3. Sprache, Kommunikation und Medien

Sprache als das wichtigste, spezifisch menschliche Kommunikationsmittel ermöglicht es, Bedürfnisse, Emotionen und Gedanken auszudrücken. Durch Sprache werden soziale Beziehungen gestaltet, Informationen verarbeitet und Wissen erworben. Die Entwicklung von Sprache und Kognition steht dabei in enger Wechselbeziehung.⁽¹²⁹⁾ Erfolgreicher Spracherwerb ist somit – besonders in einer multilingualen Gesellschaft – die Grundlage lebenslangen Lernens und jeder individuellen Bildungsbiografie. In diesem Zusammenhang ist die kontinuierliche Hinführung zu den luxemburgischen Landes- und Bildungssprachen¹¹ bei gleichzeitiger Wertschätzung der Familiensprachen der Kinder ein wichtiger Auftrag in non-formalen Bildungseinrichtungen.

Kontinuierliche mehrsprachige Bildung stellt eine Querschnittsaufgabe in Einrichtungen der non-formalen Bildung dar. Sie durchzieht alle Interaktionen, alltäglichen Abläufe und Lernarrangements. Der achtsame Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern bildet die Voraussetzung dafür, die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Kinder zu erkennen und ihre sprachliche Entwicklung ganzheitlich zu unterstützen. Die unterschiedlichen sprachlichen Vorerfahrungen der Kinder dienen als wertvolle Ressource auf denen alle weiteren sprachlichen Erfahrungen aufgebaut werden können. Weitere unverzichtbare Elemente sprachlicher Bildung sind differenzierte Sinneseindrücke sowie variierende und sinnvolle Kontexte, in denen die sprachlichen Handlungen der Kinder auf authentische Art und Weise herausgefordert, begleitet und unterstützt werden.⁽¹³⁰⁾

Spracherwerb und Kommunikation im mehrsprachigen Kontext

Die Fähigkeit, Sprache zu erwerben und zu entwickeln, ist genetisch angelegt. Auch der Erwerb mehrerer Sprachen in der frühen Kindheit geschieht weitestgehend implizit und unbewusst, sofern er durch ein günstiges Lern- und Lebensumfeld unterstützt wird.⁽¹³¹⁾ Beim Spracherwerb handelt es sich um einen aktiven Lernprozess, in dem Kinder wie Erwachsene rege involviert sind. Erst durch die emotionale und sprachliche Zuwendung vertrauter Personen und deren Sprachvorbilder wird erfolgreicher Spracherwerb möglich. Besonders für Kinder, die erst am Anfang ihres Spracherwerbs in einer oder mehreren Sprachen stehen, bedeuten soziale Bezüge sowie das Einbinden sprachlicher Anregungen in konkrete Handlungszusammenhänge wichtige Erfahrungen. Alltagssituationen und wiederkehrende Abläufe, die reichhaltige Sinneserfahrungen und ungeteilte Aufmerksamkeit Erwachsener ermöglichen, sind Anlässe zur intensiven Begegnung mit Sprachen (z.B. Mahlzeiten, Körperpflege, Finger- und Krabbelspiele). Non- und paraverbale Aspekte der Kommunikation, wie Körpersprache, Sprachmelodie oder Augenkontakt, verdeutlichen Sprechinhalte, unterstützen das Sprachverständnis und erleichtern den Spracherwerb.⁽¹³²⁾ Zudem helfen Pädagoginnen und Pädagogen den Kindern beim Spracherwerb indem sie auf gezielte sprachliche Unterstützungen zurückgreifen (z.B. durch handlungsbegleitendes Sprechen, offene Fragen, Ergänzung und Erweiterung von Aussagen oder korrekatives Feedback). Die selbstverständliche und reichhaltige Begegnung mit den luxemburgischen Landessprachen in Situationen, die für Kinder bedeutsam sind, werden durch gezielte sprachfördernde Angebote (z.B. Geschichten vorlesen und besprechen, Reime sprechen oder Lieder singen) erweitert.⁽¹³³⁾

Pädagoginnen und Pädagogen, die selbst mehrere Sprachen sprechen und diese flexibel und situationsadäquat einsetzen, können die Kinder als Sprach- und Kommunikationsvorbilder in ihrem Spracherwerb

11 "Bildungssprache ist das Medium, in der im schulischen Unterricht die Vermittlung von komplexen Wissensinhalten stattfindet. Sie zeichnet sich durch ein hohes kognitives Niveau aus und ist weitgehend separiert von kommunikativen und situativen Kontexten. Im Vordergrund stehen das Verstehen und Produzieren von Texten." (Rössl, 2011, S. 11)

unterstützen. Dies erfordert die fortlaufende Reflexion und Verbesserung des eigenen Sprachgebrauchs und Kommunikationsverhaltens.⁽¹³⁴⁾ Von Bedeutung ist ihre Bereitschaft, mehrere Sprachen gleichberechtigt sowohl im Alltag als auch bei geplanten Bildungsangeboten als Mittel der Kommunikation anzuerkennen. Besonders hervorzuheben sind die wertschätzende Kooperation der Pädagoginnen und Pädagogen mit den Eltern sowie die Anerkennung und das bewusste Aufgreifen der Familiensprachen, da dies einen wesentlichen Einfluss auf das Selbstwertgefühl und die Identitätsentwicklung von Kindern hat.⁽¹³⁵⁾ Auch wird der Erwerb neuer Sprachen durch (eine) gut entwickelte Familiensprache(n) unterstützt und ergänzt.

Beim Erwerb mehrerer Sprachen sind das dynamische Mischen oder Wechseln von Sprachen völlig normal und natürlich. Deshalb sollte dieser flexible Umgang mit Sprachen keinesfalls als sprachliches Defizit, sondern als komplexe und alltägliche Sprachpraktiken mehrsprachig aufwachsender Kinder in einer heterogenen Gesellschaft betrachtet werden. Das selbstverständliche Aufwachsen mit mehreren Sprachen stellt in Luxemburg besonders in non-formalen Settings eine bedeutsame Ressource und zugleich Voraussetzung für Bildungsprozesse dar. Die frühe Begegnung mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in einem bewusst gestalteten pädagogischen Umfeld ist die Basis für ein gelingendes Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft.

Literacy und Medien

Frühe Literacy umfasst alle Kompetenzen von Kindern im Umgang mit Buch-, Erzähl- und Schriftkultur vor dem eigentlichen Lesen- und Schreibenlernen.⁽¹³⁶⁾ Frühe Literacy-Erfahrungen sind beispielsweise Fingerspiele und einfache Sprachspiele, erste Kritzeleien der Kinder, Gute-Nacht-Geschichten sowie das Kennenlernen von Bilderbüchern und Symbolen. Besonders der regelmäßige und pädagogisch begleitete Zugang zu unterschiedlichsten (Bilder-)Büchern in mehreren Sprachen eröffnet bereits jungen Kindern unverzichtbare Bildungschancen. Ergänzend dazu bilden entwicklungsgerechte Medienangebote wie Hörgeschichten, Bilderbuchkinos oder Kurzfilme die Grundlage für den Erwerb von Medienkompetenz.

Vielfältige frühe Literacy-Erfahrungen sind wichtige Bestandteile einer ganzheitlichen sprachlichen Bildung und begünstigen nachhaltig den Prozess des Schriftspracherwerbs. Sie sind daher vor allem für Kinder, die in einem Umfeld aufwachsen, in dem sie wenig sprachliche Anregungen bekommen oder Erfahrungen mit Büchern, Geschichten und Schrift machen können, von besonderer Bedeutung.

Spiel- und Lernumwelt

Folgende Beispiele zeigen auf, wie die Kompetenzentwicklung der Kinder durch eine Spiel- und Lernumwelt von hoher Qualität unterstützt werden kann:

- Die Gestaltung der Innen- und Außenräume bietet Möglichkeiten zum Verweilen, zum Zusammensitzen und für ungestörte Gespräche (z.B. Nischen und Podeste, bequeme Sitzgelegenheiten für Kinder und Erwachsene, Rückzugsbereiche).
- Die abwechslungsreiche Ausgestaltung der Räume erregt die Aufmerksamkeit der Kinder, fordert zum Staunen und Fragen auf und bietet Sprachanlässe (z.B. neue Bilder, unbekannte Objekte).
- Vielfältige Materialien, die zum Sprechen und zur Kommunikation anregen, sind in allen Bereichen der Einrichtung zugänglich (z.B. Sinnesmaterialien, Alltagsgegenstände zum eigenständigen Hantieren, Rollenspielmaterialien, Telefon, Finger- / Handpuppen).
- Sprachliche und kulturelle Vielfalt spiegelt sich in der Ausstattung und der Raumgestaltung wider (z.B. Bücher in verschiedenen Sprachen und Schriften, Requisiten zum Verkleiden und für das Familienspiel, Bilder und Musik aus verschiedenen Kulturen, mehrsprachige Plakate und Elterninformationen).

- (Bilder-)Bücher und Hörmedien zu verschiedenen Themen sollen die inneren Sinne, wie die Aufmerksamkeit, die Einbildungskraft und das Erinnerungsvermögen fördern, und stehen sowohl in einem einladenden Lesebereich als auch in anderen Bereichen des Gruppenraumes zur Verfügung (z.B. Bereich für Familienspiel, Kuschelbereich).
- Die Materialien ermöglichen vielfältige Literacy-Erfahrungen (z.B. Buchstaben bzw. Schriftbilder, Zahlen und Symbole im Gruppenraum, Schreib- und Zeichenutensilien, Zeitschriften). Einfache Büroausstattung regt zum Kennenlernen und Ausprobieren an.

II.4.4. Ästhetik, Kreativität und Kunst

Kindliche Weltaneignung basiert auf der Gesamtheit aller sinnlichen Eindrücke und deren individueller kreativer Interpretation. Neugier und Gestaltungsfreude sowie aufmunternde Erwachsene motivieren die einzelnen Kinder zu immer neuen Erkundungen und Ausdrucksformen. Diese Erfahrungen tragen nicht nur zur Entwicklung von Kreativität und Ausdrucksfähigkeit bei, sie beeinflussen auch wesentlich die Differenzierung kognitiver und emotionaler Kompetenzen.

Kreativität und Ästhetik

Kreativität wird als Fähigkeit verstanden, in verschiedensten Bereichen individuell oder objektiv neue Lösungen zu finden.⁽¹³⁷⁾ Spielen und Gestalten fördern die kindliche Kreativität sowie die Fähigkeit zu divergentem Denken und somit den Erwerb von Problemlösekompetenz. Kreative Leistungen und deren wertschätzende Anerkennung erfüllen Kinder mit Freude und Zufriedenheit. Diese Gefühle und Erfahrungen motivieren dazu, sich selbstbewusst neuen Herausforderungen zuzuwenden. Ästhetik umfasst alle sinnlichen Erfahrungen und deren individuelle sowie gesellschaftliche Bewertungen. Vielfältige Sinnesindrücke sind unter anderem die Voraussetzung für das Entstehen von inneren Bildern, denen Kinder auf individuelle und kreative Weise Ausdruck verleihen.

Einrichtungen der non-formalen Bildung ermöglichen Kindern mannigfaltige sinnliche Erfahrungen und regen die kindliche Gestaltungsfreude und Kreativität an. Dadurch unterstützen sie Kinder bei der Aneignung ihrer Umwelt. Eine bewusst ästhetisch gestaltete Umgebung hat Vorbildwirkung, fördert das Wohlbefinden und vermittelt Achtung und Wertschätzung gegenüber allen Beteiligten.

Kreative Ausdrucksformen und Kunsterleben

Kreative Prozesse und künstlerische Ausdrucksformen tragen zur Entwicklung und Differenzierung der inneren Bilderlandschaft bei. Sie befähigen Kinder, ihre Wahrnehmungen und Empfindungen in unterschiedlichster Weise wiederzugeben und zu kommunizieren. Jede neue Ausdrucksform ist zugleich eine weitere Möglichkeit, sich fantasievoll mit der näheren und weiteren Umwelt auseinanderzusetzen. Gespräche über kreative Prozesse und deren Produkte fördern vor allem sozial-kommunikative Kompetenzen sowie Methodenkompetenz.

Eigenes kreatives Gestalten regt zugleich auch zur Auseinandersetzung mit künstlerischen Produkten und unbekannten Kulturen an. Sorgfältig begleitete frühe Begegnungen mit Kunst erweitern das Spektrum der ästhetischen Erfahrungen und Ausdrucksmöglichkeiten. Bewusst vorbereitete Räume und abwechslungsreiche Materialien, ausreichend Zeit sowie eine achtsame Zuwendung ermöglichen Kindern das Kennenlernen und Ausprobieren vieler kreativer und künstlerischer Ausdrucksformen.⁽¹³⁸⁾

Bildnerisches und plastisches Gestalten eröffnet Kindern vielseitige sinnliche Erfahrungen und ermöglicht die Wiedergabe innerer Bilder. Durch freien und lustvollen Umgang mit vielerlei Materialien und Werkzeugen werden die Entwicklung von Feinmotorik und Auge-Hand Koordination sowie der Erwerb von Fachkompetenz unterstützt.

Musik, Tanz und Rhythmus sind elementare Erlebnisformen, die für Kinder aller Alters- und Entwicklungsstufen hohen Aufforderungscharakter besitzen und weitgehend sprachunabhängig sind. Musik vermittelt vielfältige Sinneseindrücke und ermöglicht differenzierte emotionale Erfahrungen. Durch gemeinsames Singen, Musizieren und Tanzen werden nicht nur das Gehör verfeinert und die Koordination verbessert, sondern auch weitreichende Areale im Gehirn aktiviert.⁽¹³⁹⁾ So wird auch die kognitive Entwicklung gefördert.

Darstellendes Spiel ermöglicht Kindern die Übernahme verschiedenster Rollen sowie den fantasievollen Umgang mit unterschiedlichen Ausdrucksformen und Requisiten. Der Umgang mit der eigenen Stimme als unverwechselbares Ausdruckselement erweitert den persönlichen Erlebens- und Erfahrungshorizont. Die Möglichkeit, unterschiedliche Sprachen zu erproben und kreativ damit umzugehen, trägt auf spielerische Weise zur Differenzierung des eigenen Sprachenrepertoires bei.

Spiel- und Lernumwelt

Folgende Beispiele zeigen auf, wie die Kompetenzentwicklung der Kinder durch eine Spiel- und Lernumwelt von hoher Qualität unterstützt werden kann:

- Innen- und Außenräume sind bewusst ästhetisch gestaltet (z.B. Farb- und Materialauswahl, Lichtquellen, „Zitierung“ einzelner Elemente aus verschiedenen Kulturen und Stilen).
- Sowohl im Innenbereich als auch im Freien ist ungestörte kreative und künstlerische Betätigung möglich (z.B. große, freie Wand- und Bodenflächen, leicht zu reinigende Oberflächen, witterungsgeschützte Plätze im Freien).
- Vorrichtungen zum Fertigstellen und Sammeln von kreativen Produkten sind vorhanden (z.B. Wäscheleinen, Ablagefächer zum Trocknen großer Malereien, Nebenräume zum Abstellen noch unfertiger Werke).
- Möglichkeiten zur Präsentation kindlicher Werke finden sich überall in der Einrichtung (z.B. Pinnwände, Wechselrahmen, Abstellflächen und Vitrinen am Gang, verstellbare Wandtafeln).
- Strukturierte und unstrukturierte Materialien mit unterschiedlichen Eigenschaften stehen den Kindern zur selbstständigen Nutzung zur Verfügung (z.B. Papier, Stoff, Holz, Farben, Pinsel, Ton, Naturmaterialien wie Sand, Steine, Muscheln, Federn).
- Verkleidungsmaterialien und Requisiten zum freien Rollen- und Theaterspiel sind den Kindern zugänglich (z.B. Kleidungsstücke, Tücher, Bänder, Kopfbedeckungen; Handpuppen; einfache Kulissen, Theatervorhang).
- Klang- und Musikinstrumente, CDs und DVDs mit unterschiedlichen Musikstücken, Klängen und Geräuschen können frei genutzt werden.
- Die Präsentation einzelner Kunstwerke (z.B. Bilder oder Plastiken bekannter Künstlerinnen und Künstler) regt zur vertieften Betrachtung an (z.B. gemütlicher Sessel oder Sitzkissen vor den Werken; Bildbände, Kataloge, Reproduktionen).

II.4.5. Bewegung, Körperbewusstsein und Gesundheit

Gesundheit wird als positives Konzept definiert, in dem die Bedeutung von sozialen und individuellen Ressourcen sowie körperlichen Fähigkeiten hervorgehoben wird.⁽¹⁴⁰⁾ Ein aufmerksamer Umgang mit dem eigenen Körper und das sichere Gefühl des Angenommenseins sind wichtige Voraussetzungen für

Gesundheit und Wohlbefinden in der frühen Kindheit. Einrichtungen der non-formalen Bildung stärken durch Wertschätzung und Förderung der kindlichen Kompetenzen Resilienzfaktoren, wie soziale Kompetenz, Stressbewältigung und Selbstwirksamkeit.⁽¹⁴¹⁾ Grundlegend dafür sind stabile und vertrauensvolle Bindungen und die Unterstützung der kindlichen Explorationslust.

Das gesundheitsbewusste Verhalten von Pädagoginnen und Pädagogen gibt jungen Kindern zusätzlich Orientierung und Impulse für einen achtsamen Umgang mit sich selbst und ihrer Umwelt.

Wahrnehmung und Bewegung

Bewegung ist die erste und elementarste Ausdrucksform des Lebens. Die Differenzierung des Bewegungsrepertoires steht in enger Verbindung und wechselseitiger Beeinflussung mit der Entwicklung der Wahrnehmung. Über Bewegungs- und Sinneserfahrungen erschließen sich Kinder den Zugang zur Welt und zu sich selbst.⁽¹⁴²⁾ Das Zusammenspiel aller Sinne und die Verknüpfung der unterschiedlichen Sinnesindrücke (sensorische Integration)⁽¹⁴³⁾ stellen eine wichtige Grundlage für erfolgreiches motorisches und kognitives Lernen dar.

In den ersten Lebensjahren schreitet die körperliche Entwicklung in raschem Tempo voran. Gleichzeitig nimmt das Streben nach Selbstständigkeit und nach Unabhängigkeit von erwachsenen Bezugspersonen zu. Eine vorbereitete Umgebung schafft Handlungsspielräume, die es jedem einzelnen Kind erlauben, seine neu erworbenen Fähigkeiten ohne Gefahren und in seiner eigenen Geschwindigkeit zu erproben und zu erweitern.⁽¹⁴⁴⁾ Dabei trainieren Kinder nicht nur Muskulatur, Koordination, Gelenkigkeit und Ausdauer, sondern entwickeln auch ihr Körperkonzept als Teil des Selbstkonzepts sowie die Fähigkeit zur Raumorientierung. Durch vielfältige selbstbestimmte Bewegungserfahrungen gewinnen Kinder Selbstvertrauen und bauen Sozialkompetenz sowie erstes Weltwissen auf.⁽¹⁴⁵⁾ Gleichzeitig benötigen sie die aufmerksame Anwesenheit von Pädagoginnen und Pädagogen, die die Kinder bei ihren Versuchen ermutigen, wenn nötig unterstützen und individuell abgestimmte Bewegungsaktivitäten anbieten.

Gesundheit und Wohlbefinden

Wohlbefinden bedeutet, mit seinem Körper im Einklang zu sein. Kinder, die wissen und fühlen, was ihrem Körper gut tut, was ihm schadet und die ihrem Befinden adäquat Ausdruck verleihen können, erkennen auch besser ihre Grenzen und können Herausforderungen annehmen. Ein gutes Körperbewusstsein beeinflusst die Entwicklung von Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstbewusstsein und Empathie.

Grundlagen für ein positives Körpergefühl und für Vertrauen von Kleinst- und Kleinkindern in ihre Umwelt sind sowohl zahlreiche wohltuende Erfahrungen mit dem eigenen Körper als auch das sensible Eingehen auf ihre körperlichen Bedürfnisse. Körperkontakte mit Kindern, insbesondere bei Pflegehandlungen und Routinen, beruhen auf einem achtsamen und respektvollen Umgang und werden als Gelegenheiten zum Beziehungsaufbau und als Bildungsanlass genutzt.

Aus der Achtsamkeit gegenüber dem eigenen Körper entwickeln Kinder Verantwortung für ihre physische und psychische Gesundheit. Pädagoginnen und Pädagogen unterstützen diesen Prozess, indem sie Kindern ein zunehmend höheres Maß an Selbstbestimmung – insbesondere über ihre körperlichen Bedürfnisse – zugestehen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit befähigen.⁽¹⁴⁶⁾

Im Rahmen einer ganzheitlichen Gesundheitsbildung setzen Pädagoginnen und Pädagogen vorrangig gesundheitsfördernde Konzepte um, ergänzen diese aber um Maßnahmen der Prävention, wie etwa Aufklärung über die Vorbeugung von Krankheiten und Unfällen.

Ernährung und Esskultur

Mahlzeiten stellen wichtige soziale Fixpunkte im Tagesablauf dar, die Kindern Gelegenheit zum Austausch mit Freundinnen und Freunden bieten. In einer entspannten Atmosphäre erleben Kinder Geborgenheit sowie Genuss und Freude an den gemeinsamen Mahlzeiten. Pädagoginnen und Pädagogen essen mit den Kindern und initiieren bzw. begleiten Tischgespräche in unterschiedlichen Sprachen, in denen sie sich den Kindern aufmerksam zuwenden.

Eine ausgewogene Ernährung ist Basis einer gesunden Entwicklung. Kindgerecht zubereitete Speisen bieten zudem Anlässe für zahlreiche Sinneserfahrungen und regen den Appetit an. Die Zubereitung der Speisen orientiert sich an der gastronomischen Tradition des Landes sowie an der kulturellen Vielfalt der Familien.⁽¹⁴⁷⁾

Mahlzeiten sind Teil einer umfassenden Ess- und Tischkultur, die unter anderem die Ästhetik der Essensräume, aber auch vertraute Rituale und gemeinsam vereinbarte Tischregeln umfasst. Ein respektvoller Umgang mit kindlichen Bedürfnissen, wie Hunger, Sättigung, Esstempo und -gewohnheiten, sowie selbstbestimmte Tischgespräche geben den einzelnen Kindern Raum für autonome Entscheidungen und fördern ihre Selbstständigkeit. So können sie zum Beispiel die Auswahl der Speisen und die Größe der Portionen selbst bestimmen. Sie werden in die Tischgestaltung sowie nach Möglichkeit in die Vor- und Zubereitung der Mahlzeiten einbezogen.

Spiel- und Lernumwelt

Folgende Beispiele zeigen auf, wie die Kompetenzentwicklung der Kinder durch eine Spiel- und Lernumwelt von hoher Qualität unterstützt werden kann:

- Die harmonische Gestaltung der Einrichtung begünstigt körperliches und psychisches Wohlbefinden (z.B. Farbgebung, Akustik, Beleuchtung, insbesondere die Berücksichtigung von Tageslicht).
- Ein abwechslungsreiches Innen- und Außengelände lässt vielfältige Bewegungserfahrungen und Perspektivenwechsel zu (z.B. Bälle, Rutschen, Schaukeln, Fahrzeuge, Podeste, Gruben)
- Rückzugsbereiche ermöglichen Entspannung, Stressabbau sowie Schutz vor zu hohem Lärmpegel (z.B. Nischen, Hecken, Hochebenen, Höhlen).
- Eine Kissenlandschaft lädt zum Spielen, Bauen, Verstecken und Bewegen ein (z.B. Kissen, Matratzen, Decken, Stoffbälle, Styroporquader, Schachteln).
- Kleine Tischeinheiten für vier bis sechs Kinder sorgen für eine gemütliche Atmosphäre während der Mahlzeiten.
- Der Einsatz von stabilem Porzellan- und Glasgeschirr sowie von Essbesteck in kindgerechter Größe erleichtert das selbstständige Portionieren und Essen und leistet einen wesentlichen Beitrag zur Tischkultur.

II.4.6. Naturwissenschaft und Technik

Von Geburt an zeigt jedes Kind spontanes Interesse an seiner Umwelt und erkundet diese intrinsisch motiviert, spielend und forschend.⁽¹⁴⁸⁾ Schon in den ersten Lebensmonaten verfügen Kinder über Mengenkonzepte⁽¹⁴⁹⁾ und können zwischen belebten und unbelebten Objekten unterscheiden.⁽¹⁵⁰⁾ Ihre angeborenen intuitiven Theorien zu Mathematik, Physik und Biologie werden mit zunehmendem Erfahrungsschatz

und Wissenszuwachs ausgebaut und verändert. Durch entdeckendes Lernen erkennen Kinder Ordnungsstrukturen und Gesetzmäßigkeiten sowie Zusammenhänge zwischen Ursachen und Wirkungen.

Unterstützt werden diese Entwicklungs- und Lernprozesse durch aufmerksame Pädagoginnen und Pädagogen, die selbst neugierig und lernfreudig sind. Sie lenken das Augenmerk der Kinder auf Phänomene der Mathematik, Natur und Technik, fassen diese Sachverhalte sowie Explorationsprozesse der einzelnen Kinder in Worte und suchen gemeinsam mit ihnen nach Erklärungen.

Mathematik

Mathematisches Denken ermöglicht es Kindern, sich die Welt zu erschließen und sich in ihr zu orientieren.⁽¹⁵¹⁾ Mathematische Bildung, die an der individuellen kindlichen Lebens- und Erfahrungswelt anschließt, setzt kreative Potenziale von Kindern und begleitenden Erwachsenen frei.

Der Erwerb mathematischer (Vorläufer-)Fähigkeiten wird unter anderem durch frühe sinnliche Erfahrungen und ganzheitliche Wahrnehmungsprozesse eingeleitet.⁽¹⁵²⁾ Dazu zählen das Empfinden des eigenen Körpers und dessen Position im Raum sowie die Erfahrung von Entfernungen, Geschwindigkeiten und unterschiedlichen Perspektiven.⁽¹⁵³⁾ Das Erleben von Rhythmen, zum Beispiel im Tagesablauf, führt zur Entwicklung eines grundlegenden Zeitverständnisses.

Im Umgang mit Alltags- und Naturmaterialien sammeln Kinder basale Erfahrungen in Bezug auf das Unterscheiden und Sortieren, Reihenbilden sowie Zählen und Messen. Sie erforschen (geometrische) Formen, Muster, Strukturen und Symmetrien, experimentieren mit Mengen und Zahlen und erkennen, dass mathematische Begriffe und Konzepte selbstverständlicher Teil des Alltags sind.⁽¹⁵⁴⁾ Werden Kinder angeregt, diese Erfahrungen mit eigenen Worten sowie den korrekten Begriffen zu beschreiben, begünstigt dies sowohl die Erweiterung des individuellen Wortschatzes als auch die Entwicklung eines ersten Verständnisses von Mathematik.

Natur und Ökologie

Bei der forschenden Auseinandersetzung mit der belebten und unbelebten Natur suchen Mädchen und Jungen nach Antworten auf ihre Beobachtungen und die daraus resultierenden Fragen.⁽¹⁵⁵⁾ Antriebskräfte für Explorieren und Forschen sind die Frage nach dem Warum und der Wunsch, sich die Welt entdeckend verfügbar zu machen. Neugier, Staunen und konzentrierte Beobachtung legen den Grundstein für naturwissenschaftliches Wissen. Vorerst sprachunabhängige Erfahrungen werden zunehmend verbalisiert und bieten Anlässe zum Austausch mit anderen Kindern und Erwachsenen sowie zur Erweiterung der individuellen Sprachkompetenz.

Die Begegnung mit Tieren und Pflanzen, die Beobachtung von Himmel und Erde sowie der Naturelemente sind unverzichtbare Grundlagen der (vorsprachlichen) Begriffsbildung und der Entwicklung naturwissenschaftlicher Kompetenzen. Unmittelbare sinnliche Naturerfahrungen tragen zudem zum Aufbau eines ökologischen Bewusstseins, zum achtsamen Umgang mit der Umwelt sowie zu nachhaltigem Handeln bei. Daraus erwachsen die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung und die Einsicht, dass Menschen Teil der Natur bzw. des gesamten Kosmos sind.

Technik

Kinder zeigen schon früh Interesse an technischen und mechanischen Phänomenen und Produkten. Basale technische Erfahrungen sammeln Mädchen und Jungen beim Bauen und Konstruieren, beim Verbinden, Trennen und Verändern von Materialien, bei der Herstellung von Produkten und der Verwendung von Werkzeugen. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse sind Voraussetzungen für ein grundlegendes Verständnis technischer Zusammenhänge und Prinzipien.

Eine vorbereitete Umgebung unterstützt die einzelnen Kinder bei der Entwicklung eigener Ideen und deren planvoller Umsetzung. Die Anleitung zum sachgerechten Umgang mit Materialien und Werkzeugen fördert den Erwerb von Fachkompetenz und trägt zur Anbahnung sicherheitsbewussten Verhaltens bei.

Spiel- und Lernumwelt

Folgende Beispiele zeigen auf, wie die Kompetenzentwicklung der Kinder durch eine Spiel- und Lernumwelt von hoher Qualität unterstützt werden kann:

- Die Gestaltung der Räume regt Jungen und Mädchen zum Beobachten und Explorieren an. Es gibt Möglichkeiten zum Sammeln und Ausstellen interessanter Objekte (z.B. Servierwagen mit Ablagemöglichkeit, gesicherte Fensterplätze, flexible Raumelemente).
- Zahlen, Zeichen, Formen und Symbole finden bei der Ausgestaltung aller genutzten Räume Verwendung (z.B. Kalender und Uhren; Beschriftung der Regale mit Symbolen; einfaches Material zum Rechnen, wie z.B. Abakus, Montessori-Materialien).
- Plakate, Bilder, Modelle und Bücher, die technische, mathematische und naturwissenschaftliche Sachverhalte darstellen und zum Staunen anregen, werden regelmäßig ausgetauscht (z.B. eindrucksvolle Fotos technischer Konstruktionen, Abbildungen besonderer Naturphänomene).
- Technische Alltagsgegenstände in unterschiedlichen Aktivitätsbereichen laden zum Ausprobieren ein (z.B. einfache Werkzeuge, Maßbänder, Waagen, Lupen, Megafon, Bechertelefon).
- Bau- und Konstruktionsmaterialien unterschiedlicher Arten stehen in mehreren Schwierigkeitsgraden zur Verfügung (z.B. leichte Bauelemente, einfache Steckspiele, anspruchsvollere Materialien zum Konstruieren).
- Ein vielfältig ausgestatteter Werkstattbereich ermöglicht das Kennenlernen unterschiedlicher handwerklicher Techniken (z.B. Hämmern, Sägen, Bohren, Bearbeiten von strukturiertem und unstrukturiertem Material).
- Eine naturnahe Gestaltung des Außenbereichs unterstützt das intensive Erleben des Jahresablaufs und den unmittelbaren Kontakt zur Natur (z.B. Beete, Nistkästen, Insektenhotels, Kletterbäume, Aussichts- und Beobachtungsplätze, Wasserläufe, Sitz- und Klettersteine).

II.4.7. Transitionen in der frühen Kindheit

Als Transitionen werden tiefgreifende Umstrukturierungen im Leben eines Menschen bezeichnet⁽¹⁵⁶⁾ die „als bedeutsame Erinnerungen abgespeichert werden“⁽¹⁵⁷⁾ und zu denen u.a. auch Bildungsübergänge zählen. Die Bildungsbiografie von Kindern in Luxemburg ist von Beginn an von vielfältigen Übergängen und Institutionenwechseln geprägt. Besonders für junge Kinder stellt der Wechsel von der gewohnten familiären Umgebung in eine non-formale Bildungseinrichtung eine bedeutende Entwicklungsaufgabe dar, die vielfältige Herausforderungen, aber auch Entwicklungsimpulse mit sich bringt.⁽¹⁵⁸⁾ Durch die frühe Differenzierung zwischen non-formalen und formalen Bildungseinrichtungen und deren Sprach(en)welten sind die Kinder gefordert, komplexe Anpassungsleistungen zwischen unterschiedlichen Systemen und deren Bedingungen zu vollziehen.⁽¹⁵⁹⁾

Damit diese Transitionen positiv verlaufen, ist eine verantwortungsbewusste, kindzentrierte Kooperation zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften sowie gegebenenfalls zwischen unterschiedlichen Bildungseinrichtungen notwendig.

Besonderheiten bei der Gestaltung früher Transitionen

Die ersten Transitionserfahrungen von Kindern sind nicht nur für ihr Wohlbefinden und ihre Bildungsbiografie entscheidend, sie wirken auch auf die Bewältigung zukünftiger Transitionen sowie auf die Entwicklung individueller Resilienz.⁽¹⁶⁰⁾

Im Rahmen einer kindzentrierten Transitionsbegleitung beachten pädagogische Fachkräfte sensibel und responsiv die kindlichen Grundbedürfnisse und berücksichtigen das Bedürfnis nach Geborgenheit und Gehaltensein.⁽¹⁶¹⁾ Insbesondere junge Kinder benötigen intensive Zuwendung und eine Atmosphäre von Sicherheit und Vertrauen durch zuverlässige Bezugspersonen, damit sie ihre Welt erkunden und sich auf Neues einlassen können.⁽¹⁶²⁾ Der Grundstein einer stabilen Fachkraft-Kind-Beziehung wird in der ersten Zeit der Eintrittsphase im täglichen Kontakt – auch unter Einbezug der Eltern – gelegt. Ergebnisse der Bindungsforschung belegen, dass dabei besonders die Qualität der regelmäßigen, emotional positiven Begegnungen zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen bedeutsam ist.⁽¹⁶³⁾

Neben der Bewältigung des Übergangs von der Familie in eine non-formale Bildungseinrichtung sind junge Kinder auch gefordert, tägliche Mikrotransitionen⁽¹⁶⁴⁾ – also kleine Übergänge im Tagesablauf – zu bewältigen. Dies betrifft beispielsweise den alltäglichen Wechsel von Räumen, Aktivitäten und Personen. Diese Wechsel, die ein hohes Maß an Transparenz und Verstehbarkeit von Abläufen erfordern, verlangen den Kindern ständige Neuorientierungen und Anpassungsleistungen ab.⁽¹⁶⁵⁾ Um Wohlbefinden, Stress-Entlastung⁽¹⁶⁶⁾ und den Aufbau vertrauensvoller Beziehungen zu ermöglichen, sind eine sorgfältige Planung, Gestaltung und Adaptierung dieser täglichen Übergänge sowie verlässliche Absprachen im Team und mit den Eltern erforderlich.⁽¹⁶⁷⁾

Eingewöhnung in die Kinderkrippe/Tagespflege

Eine sorgfältig vorbereitete und individuell gestaltete Eingewöhnung, basierend auf einem fachlich begründeten und schriftlich festgehaltenen Eingewöhnungskonzept, ist ein entscheidendes Qualitätskriterium frühkindlicher Bildungseinrichtungen.⁽¹⁶⁸⁾ Professionell begleitete Übergänge von der Familie in eine Institution zeichnen sich u.a. durch ein mehrphasiges Eingewöhnungskonzept aus, das bereits vor dem Eintritt des Kindes ein Kennenlernen- und Aufnahmegespräch mit den Eltern vorsieht, um Informationen über den Entwicklungsstand des Kindes, seine Gewohnheiten sowie seine bisherige Bildungsbiografie einzuholen. Elternbegleitung, Bezugspersonenorientierung und abschiedsbewusste Eingewöhnung⁽¹⁶⁹⁾ sowie die Reflexion von unterschiedlichen Transitionserfahrungen sind unverzichtbare Bestandteile eines qualitätsvollen Eingewöhnungskonzepts.

Pädagogische Fachkräfte achten während der gesamten Eingewöhnungsphase auf eine Balance zwischen den Bedürfnissen des neu eintretenden Kindes und jenen der anderen Kinder der Gruppe und regen gemeinsame Aktivitäten an, damit neue Kontakte in der veränderten Gruppensituation entstehen können.

Kooperation mit den Eltern

Eine erfolgreiche Bewältigung von Bildungsübergängen erfordert nicht nur vielfältige Anpassungsleistungen des Kindes, sondern des gesamten Familiensystems. Eine sorgfältige Planung und Absprachen im Team stellen über den gesamten Verlauf der Eintrittsphase sicher, dass den Kindern und deren Eltern verlässliche Bezugspersonen zur Verfügung stehen. Pädagogische Fachkräfte beachten dabei, dass Eltern den Übergang in einer „Doppelrolle“ erleben, da sie einerseits ihr Kind unterstützen, andererseits selbst aktiv die Übergangsanforderungen bewältigen müssen.⁽¹⁷⁰⁾ Besonders hilfreich erweist es sich, auf die umfassenden sprachlichen und kulturellen Kompetenzen des pädagogischen Personals zurückzugreifen. Durch Tür- und Angelgespräche, Eingewöhnungs- und Entwicklungsgespräche sowie das Bereitstellen von Informationsmaterialien begleiten die pädagogischen Fachkräfte den Verlauf der Eingewöhnung und fungieren als empathische Ansprechpersonen bei Fragen oder Unsicherheiten bzw. Sorgen der Eltern.

Kooperation mit den Fachkräften der angrenzenden Bildungseinrichtungen

Um die Anschlussfähigkeit von kindlichen Lern- und Entwicklungsprozessen⁽¹⁷¹⁾ im Zuge von Übergängen zu sichern, ist der Aufbau von verlässlichen Kooperations- und Informationsstrukturen zwischen pädagogischen Fachkräften der Crèche/Tagespflege und nachfolgenden bzw. angrenzenden Bildungseinrichtungen bedeutsam. Die Kenntnis der jeweiligen pädagogischen Konzepte und Rahmenpläne, der Bildungsangebote und Methoden sowie von Abläufen und Materialien, die den Kindern bereits vertraut sind, unterstützen die Kontinuität kindlicher Bildungserfahrungen.

Praxisanregungen

Folgende Beispiele zeigen auf, wodurch eine qualitätsvolle Transitionsbegleitung in der frühen Kindheit unterstützt werden kann:

- Die schriftliche Konzeption enthält ein Konzept zur Eingewöhnung. Darüber hinaus stehen den Eltern schriftliche Informationen in mehreren Sprachen zur Verfügung, die den Ablauf der Eingewöhnungszeit in konkreten und nachvollziehbaren Schritten beschreiben.
- Kinder und Eltern haben bereits vor dem Eintritt in die Einrichtung die Möglichkeit, ihre neue Lebensumwelt und die künftigen Bezugspersonen kennenzulernen (z.B. Schnupperbesuch in der zukünftigen Gruppe, Führung der Eltern durch die Einrichtung).
- Die Eingewöhnungsdauer wird in Absprache mit den Eltern geplant und flexibel an die Bedürfnisse des Kindes sowie die Möglichkeiten der Familie angepasst.
- Übergangsobjekte (z.B. Kuscheltiere, Spielzeug, Stofftücher) erleichtern den Wechsel vom familiären zum institutionellen Setting und haben eine emotional regulierende Wirkung. Auch Fotos von Familienmitgliedern und der Einbezug familiärer Gepflogenheiten (z.B. einfache Sprüche, gewohnte Rituale bei Pflegehandlungen) können die Übergangsbewältigung unterstützen.
- Pflege- und Alltagsroutinen werden zunächst von den Eltern, später in Anwesenheit der Eltern von der Bezugsperson durchgeführt. So kann die Fachkraft z.B. Gewohnheiten und Eigenheiten des Kindes beim Wickeln kennenlernen und das Kind in einem sicheren Rahmen Vertrautheit gegenüber der anfangs fremden Bezugsperson entwickeln.
- Wiederkehrende Rituale und Situationen im Tagesablauf erleichtern es Kindern, den Ablauf von Alltagssituationen zu verinnerlichen und Sicherheit in der neuen Umgebung zu erlangen (z.B. An- und Ausziehrituale, Mahlzeiten und Pflegesituationen werden mit Vorlaufzeit angekündigt und folgen immer dem gleichen Handlungsablauf, Winken als Abschiedsritual mit den Eltern).
- Jederzeit zugängliche Rückzugsbereiche (z.B. Kuschecke, Bilderbuchbereich, Teppiche mit weichen Gegenständen und Polster, Nischen) ermöglichen es den Eingewöhnungskindern, ihren Ruhe- und Entspannungsbedürfnissen nachzugehen.
- Die sprach- und kultursensible Begleitung von Familien, die wenig Erfahrungen mit Luxemburger Strukturen und Bildungsinstitutionen haben, ermöglicht einen sachlichen, interessierten und wertfreien Austausch über die jeweiligen Erwartungen zur Vermeidung von Missverständnissen. Dabei bieten das Konzept der mehrsprachigen Bildung sowie die Referentinnen und Referenten zur mehrsprachigen Bildung (Référént éducation plurilingue) Unterstützung und Orientierung für die Fachkräfte.
- Fachlicher Austausch, gegenseitige Hospitationen, gemeinsame Fort- und Weiterbildung sowie gemeinsam gestaltete Angebote der Fachkräfte für Eltern unterstützen die Anschlussfähigkeit kindlicher Bildungserfahrungen am Übergang von der Crèche/Tagespflege in die Maison Relais sowie in die Schule.

-
- (93) Haug-Schnabel & Bensel (2010)
 (94) Van Dieken (2008)
 (95) Ahnert (2008a)
 (96) Ainsworth, Bell & Stayton (1974)
 (97) Remsperger (2011)
 (98) Fthenakis (2008)
 (99) Viernickel (2010)
 (100) Viernickel (2010)
 (101) Wagner (2010b)
 (102) Bäck, Hajszan & Bayer-Chisté (2008)
 (103) Fürstaller, Funder & Datler (2012)
 (104) Griebel & Niesel (2004)
 (105) Schronen & Achten (2011, S. 36)
 (106) Tietze, Bolz, Grenner, Schlecht & Wellner (2005a)
 (107) Tietze et al. (2005a)
 (108) Tietze et al. (2005a)
 (109) van Dieken (2008)
 (110) Diebold (2010)
 (111) van Dieken (2008)
 (112) Tietze & Viernickel (2002)
 (113) Kasüschke (2010)
 (114) Viernickel (2006)
 (115) Cantzler (2009)
 (116) Ahnert (2006)
 (117) Wustmann (2011)
 (118) Völkel & Viernickel (2009)
 (119) Kluge (2006)
 (120) Petzold (2006)
 (121) Haug-Schnabel & Bensel (2010)
 (122) Wanzeck-Sielert (2005)
 (123) Weinhold (2010)
 (124) Ahnert & Schnurrer (2006)
 (125) Dittrich, Dörfler & Schneider (2001)
 (126) Krenz (2008)
 (127) Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2007)
 (128) Seewald-Blunert (2011)
 (129) Hartmann, Hajszan, Pfohl-Chalaupek, Stoll & Hartel (2009)
 (130) Zimmer (2012)
 (131) vgl. zusammenfassend Hartmann et al. (2009)
 (132) Günther & Günther (2007)
 (133) Tracy (2007)
 (134) Charlotte Bühler Institut (2009)
 (135) Viernickel, Völkel & Focali (2009)
 (136) Hartmann et al. (2009)
 (137) Brodbeck (2006)
 (138) Beek (2010)
 (139) Weinberger (2005)
 (140) WHO (1986)
 (141) Fröhlich-Gildhoff, Dörner & Rönna (2007)
 (142) Zimmer (2012)
 (143) Ayres (2002)
 (144) Von der Beek, Buck & Rufenach (2010)
 (145) Wolf (2012)
 (146) WHO (1986)
 (147) Cremaschi (2006)
 (148) Lück (2009)
 (149) Landerl & Butterworth (2003)
 (150) vgl. zusammenfassend Gisbert (2004)
 (151) Lorenz (2006), Streit & Royar (2009)
 (152) Hielscher (2008a, b)
 (153) Hasemann (2003)
 (154) Fthenakis et al. (2009a)
 (155) Lück (2009)
 (156) Griebel & Niesel (2019)
 (157) Gutknecht & Kramer (2018, S. 11)
 (158) Griebel & Niesel (2019)
 (159) Bollig (2016)
 (160) Becker-Stoll, Niesel & Wertfein (2009); Service National de la Jeunesse (2018)
 (161) Gutknecht & Kramer (2018, S. 13)
 (162) Ahnert (2007)
 (163) Ahnert & Gappa (2008)
 (164) Gutknecht & Kramer (2018, S. 11)
 (165) Gutknecht & Kramer (2018)
 (166) Brooker (2008); O'Connor (2018)
 (167) Gutknecht & Kramer (2018)
 (168) Tietze & Viernickel (2016); Service National de la Jeunesse (2016)
 (169) Bensel & Haug-Schnabel (2009, S. 34)
 (170) Charlotte Bühler Institut (2009)
 (171) Hellmich (2007)





B. Altersspezifische Teile

III. SCHULKINDALTER

III.





III. SCHULKINDALTER

III.1. EINFÜHRUNG IN DIE ALTERSGRUPPE

Kaum ein anderer Lebensabschnitt wird von so vielen prägenden Entwicklungsphasen bestimmt wie die Vor- und Grundschulzeit. Beim Eintritt in die Education préscolaire verfügen Kinder bereits über ein stabiles Bild von sich selbst, sie beherrschen mindestens eine Sprache, können sich in unterschiedlichen Gemeinschaften zurechtfinden und beginnen sich immer mehr für das Lesen und Schreiben zu interessieren.

Die auffälligsten körperlichen Veränderungen in dieser Altersspanne sind der Zahnwechsel, der erste Gestaltwandel und jene Veränderungen, die mit Beginn der Pubertät einhergehen.⁽¹⁷²⁾ Bei Mädchen beginnen diese Reifungsprozesse meist bereits im letzten Drittel der Grundschulzeit.⁽¹⁷³⁾

Das präoperationale Denken der Vorschulzeit wird im Laufe der ersten Schuljahre durch operationales Denken abgelöst, das Kinder zum Umgang mit konkreten Operationen, wie zum Beispiel dem Lösen mathematischer Aufgaben, befähigt.⁽¹⁷⁴⁾ Die Überwindung des Anthropomorphismus hin zu einer sachlichen Weltsicht zeigt sich unter anderem am vermehrten Interesse an naturwissenschaftlichen Themen.⁽¹⁷⁵⁾ Mit zunehmendem Alter erwerben die einzelnen Kinder Wissen über ihr Denken und Lernen. Diese metakognitiven Kompetenzen befähigen sie, individuelle Lernstrategien zu entwickeln und gezielt Lernaufgaben, wie etwa das Erlernen weiterer Sprachen, zu bewältigen.

Vorschulkinder zeigen und deuten noch recht unvermittelt und unzensiert Emotionen; ältere Kinder lernen, eigene und fremde Gefühlsäußerungen differenzierter zu beurteilen. Sie verstehen, dass Menschen nicht nur „lieb oder böse“ sind, sondern situationsabhängig unterschiedlich (emotional) reagieren. Sie erkennen zunehmend, dass sie selbst vielerlei Gefühle erleben und auch nicht konstant in ihren emotionalen Äußerungen sind.⁽¹⁷⁶⁾ Spätestens im sechsten Lebensjahr haben Mädchen und Jungen die Geschlechtskonstanz als allgemein gültig erkannt und in ihr Weltbild integriert. Genderbewusste Erwachsene als Vorbilder und später als Konfrontationspartnerinnen und -partner tragen zur Entwicklung eines aufgeklärten Rollenbildes bei.

Während jüngeren Kindern gemeinsame Aktivitäten für den Zusammenhalt einer Gruppe wichtig sind, legen ältere Kinder Wert auf übereinstimmende Meinungen und Werte als Basis für Freundschaften und die Gemeinschaft mit Peers. Die zunehmende Selbstständigkeit, Mobilität und Unabhängigkeit von der Herkunftsfamilie sowie die Integration in verschiedenen Peergruppen sind wichtige Entwicklungsaufgaben.⁽¹⁷⁷⁾ Gegen Ende der Grundschulzeit suchen Kinder allein oder mit der Gruppe nach Freiräumen, wo sie unbeobachtet von Erwachsenen selbstbestimmt ihre Konflikte lösen, eigenständige Aushandlungsprozesse üben und so erste Demokratieerfahrungen sammeln können.

Der Erwerb und die durchgängige Nutzung mehrerer Sprachen stellen hohe Anforderungen an Kinder in multilingualen Gesellschaften. Zur Bewältigung dieser spezifischen Entwicklungsaufgabe benötigen Kinder Raum, Zeit und Gelegenheiten zur selbstbestimmten Vertiefung und alltagsrelevanten Anwendung unterschiedlicher Sprachen.

Vor allem in der Zeit der beginnenden Pubertät brauchen Mädchen und Jungen zur Bewältigung des Schulalltags, des Lebens in der Peergruppe oder bei Konflikten in der Familie eine individuelle Begleitung durch geduldige Erwachsene.

III.2. ROLLE DER PÄDAGOGINNEN UND PÄDAGOGEN

Pädagoginnen und Pädagogen sind sich ihrer bildungspolitischen Verantwortung an einer Schlüsselstelle der Gesellschaft bewusst und reflektieren ihre Rolle innerhalb eines komplexen Systems. In non-formalen Einrichtungen für Schulkinder stehen sie unterschiedlichen Erwartungen – von Seiten der Kinder, der Familien oder des Systems Schule – gegenüber. Ein professionelles Rollenkonzept ist die Grundlage dafür, den vielfältigen Aufgabenfeldern und Anforderungen in non-formalen Einrichtungen gerecht zu werden und der sinnvollen Freizeitgestaltung einen adäquaten Stellenwert zu sichern.

Pädagogische Fachkräfte sehen sich selbst als Lernende und tragen damit zur Weiterentwicklung der non-formalen Institution als lernende Organisation bei, die auf gesellschaftliche Veränderungen adäquat reagieren kann. Dies steht in enger Wechselwirkung mit den Lernprozessen der Kinder.⁽¹⁷⁸⁾

Pädagoginnen und Pädagogen als wichtige Bezugspersonen für Kinder

„Kinder im Schulalter brauchen erwachsene Partnerinnen und Partner mit fachlicher und persönlicher Kompetenz, die alle Kinder in ihrer Einzigartigkeit wertschätzen und sich ihnen aktiv auf „gleicher Augenhöhe“ zuwenden, sie begleiten und fördern.“⁽¹⁷⁹⁾ Vertrauensvolle Beziehungen in einer entspannten, wohlwollenden Atmosphäre bilden die Voraussetzung für erfolgreiche und angstfreie Lernprozesse ohne Bewertung oder Leistungsdruck. Wichtige Grundhaltungen pädagogischer Fachkräfte in diesem Kontext sind Wertschätzung, Ressourcenorientierung, Authentizität sowie Ermutigung der einzelnen Kinder, ihre eigenen Kompetenzen zu entdecken und weiterzuentwickeln.⁽¹⁸⁰⁾

Mit zunehmendem Alter wird die Bedeutung der Peergruppe – auch im Sinne von Freundschaften – immer wichtiger. Aufgabe von Pädagoginnen und Pädagogen ist es, diese Beziehungen sowie die gesamte Gruppendynamik zu beachten und für sozial-emotionale Lernprozesse zu nutzen. Fachkräfte schaffen räumliche und zeitliche Möglichkeiten für vielfältige soziale Erfahrungen, begleiten die Aushandlungsprozesse der Kinder⁽¹⁸¹⁾ und sind Vorbild für einen respektvollen Umgang miteinander.

Pädagoginnen und Pädagogen als Partnerinnen und Partner im Prozess der Ko-Konstruktion

Die Fachkompetenz von Pädagoginnen und Pädagogen umfasst Wissen über wichtige Entwicklungsschritte, spezifische Bedürfnisse und das Lernverhalten von Schulkindern sowie Bedingungen des Aufwachsens in einer pluralistischen, multilingualen Gesellschaft. Eine qualitätsvolle und durchdachte Gestaltung von Alltagssituationen basiert auf dem Bewusstsein, dass diese wichtige Anlässe für Bildungsprozesse und Kompetenzerwerb darstellen. Fachkräfte sorgen für ausreichend Zeit und Raum für freies Spiel, Entspannung und Bewegung sowie ungestörtes Zusammensein mit Peers während des Tagesablaufs.

Die Ideen, Fragen und Hypothesen der einzelnen Kinder bilden Anlässe für Gespräche, Spiel- und Lernprozesse sowie Bildungsangebote und Projekte. Dabei vertrauen Pädagoginnen und Pädagogen auf die kindlichen Kompetenzen und ermöglichen entwicklungsadäquate Freiräume für Eigenaktivität, Selbstverantwortung und Partizipationsprozesse. Wichtige Fachkompetenzen beziehen sich darauf, die Perspektive der Kinder einzunehmen und sie durch eine fragende Haltung bei der Entwicklung eigener Ideen zu unterstützen. Leitungskompetenzen tragen dazu bei, Gruppenprozesse – unter größtmöglicher Beteiligung der Kinder – angemessen und lernförderlich zu strukturieren.⁽¹⁸²⁾

Im Schulkindalter ist die Unterstützung von Methodenkompetenz aufgrund ihrer nachhaltigen Auswirkungen auf das lebenslange Lernen bedeutsam. Dabei greifen Pädagoginnen und Pädagogen die Konzepte und intuitiven Theorien der einzelnen Kinder als Ausgangspunkte für angeleitete Lernprozesse auf. Das Lernen wird anhand konkreter Inhalte in den Mittelpunkt der gemeinsamen Reflexion gestellt.⁽¹⁸³⁾

In einer pluralistischen Gesellschaft bildet der kompetente Umgang insbesondere mit sprachlicher und kultureller Vielfalt eine Schlüsselqualifikation pädagogischer Fachkräfte. Dazu gehören spezifische Sprach- und Sprachförderkompetenzen, um alle Kinder bei ihrem individuellen Spracherwerb zu unterstützen. Voraussetzung ist die vorurteilsbewusste Selbst- und Praxisreflexion zur Auseinandersetzung mit eigenen Stereotypen.⁽¹⁸⁴⁾ Interkulturelle Pädagogik, die Vielfalt bewusst als Chance für Lernerfahrungen thematisiert, „legt die Basis für eine friedliche Zukunft unter der gleichberechtigten Teilnahme aller Menschen an der Gesellschaft“.⁽¹⁸⁵⁾ Sie zielt darauf ab, Offenheit, Toleranz, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sowie zum Umgang mit Differenzen zu fördern. Aufgabe einer geschlechtssensiblen Pädagogik ist es, Mädchen und Jungen unabhängig von ihrem Geschlecht darin zu unterstützen, ihre individuellen Potenziale zu entfalten.⁽¹⁸⁶⁾

Pädagoginnen und Pädagogen sind sensibel für die Bedeutung (digitaler) Medien im Leben von Schulkindern und verfügen selbst über Medienkompetenz. Sie reflektieren ihre eigene Haltung gegenüber neuen Medien und dem Medienverhalten der Kinder, beziehen Position und sind bereit, die Interessen der Kinder aufzugreifen und für Bildungsprozesse zu nutzen.⁽¹⁸⁷⁾

Pädagoginnen und Pädagogen als Teil von Netzwerken

Fachkräfte in Einrichtungen der non-formalen Bildung für Schulkinder sind in ein komplexes Netzwerk unterschiedlicher Kooperationen eingebunden. Bildungspartnerschaften mit Eltern, Schulen, externen Fachkräften, lokalen Institutionen und Freizeiteinrichtungen zielen darauf ab, das Wohl und die Bildung der Kinder in geteilter Verantwortung zu fördern.

Eine wertschätzende Kooperation mit den Eltern erkennt diese als Expertinnen und Experten für ihre Kinder an und schafft Möglichkeiten zur Partizipation. Voraussetzung sind das Bewusstmachen und die Reflexion der eigenen Haltung gegenüber den Eltern.⁽¹⁸⁸⁾ In der Eingewöhnungszeit werden Eltern dabei unterstützt, ihr Kind verständnisvoll zu begleiten. Die Information und Beratung der Familien, etwa im Rahmen von Entwicklungsgesprächen, bleibt während der gesamten Zeit in non-formalen Einrichtungen bedeutsam.

Im Rahmen von Transitionen wie des Schuleintritts oder beim Wechsel in weiterführende Schulen ist die zusätzliche Vernetzung mit den Lehrkräften wichtig, um die Anschlussfähigkeit kindlicher Bildungsprozesse zu sichern.

Die kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen non-formalen und formalen Einrichtungen setzt eine Begegnung aller Beteiligten auf Augenhöhe voraus. Schon der griechische Philosoph Thukydides (455-596 v.Chr.) hat festgestellt, dass nur gleichgesinnte und gleichgestellte Institutionen voneinander lernen können. Die Zusammenarbeit dient dazu, verlässliche Kooperations- und Informationsstrukturen aufzubauen, Synergien zu nutzen sowie sich mit den unterschiedlichen Lernkulturen auseinanderzusetzen. Die enge Kooperation bei der Förderung einzelner Kinder sowie die zwischen den Institutionen abgesprochene Beratung der Eltern trägt wesentlich zur Chancengerechtigkeit bei.⁽¹⁸⁹⁾

III.3. RAHMENBEDINGUNGEN FÜR BILDUNGSPROZESSE IN NON-FORMALEN EINRICHTUNGEN

Räume innen und außen

„Der Raum ist eine Arbeits- oder „Spielhilfe“.“⁽¹⁹⁰⁾ Eine pädagogisch gestaltete Umwelt übt einen positiven Einfluss auf die Bildungsprozesse der Kinder aus. Die Räume in non-formalen Einrichtungen regen daher durch ihre Gestaltung und Ausstattung zu Selbstbestimmung, Eigeninitiative und Selbststeuerung an.⁽¹⁹¹⁾

Multifunktionale Räumlichkeiten erlauben differenzierte Spiel- und Lernangebote, die sich an den individuellen Interessen der Kinder orientieren. Helle und gut belüftete Räume mit Nischen und flexibler Einrichtung ermöglichen unterschiedliche Aktivitäten allein oder in Gruppen. Kinder können an der Gestaltung und Umstrukturierung der Räume beteiligt werden. Für jedes Kind ist ein Platz zur Aufbewahrung seiner persönlichen Dinge vorgesehen.⁽¹⁹²⁾

Kuschelig ausgestattete Bereiche zum Zurückziehen und Entspannen nach den Schulstunden sind besonders für jüngere Kinder wichtig. Gute Qualität zeigt sich auch darin, dass die Mahlzeiten in speziellen Räumen bzw. Bereichen stattfinden und je nach Eintreffen der Kinder zu unterschiedlichen Zeiten eingenommen werden können. Im Raum oder Bereich für Hausaufgaben hat jedes Kind genügend Platz und Ruhe für Konzentration und ungestörtes Lernen. Innen und außen benötigen Kinder ausreichend Platz für Bewegung, Spiel und Sport. Asphaltierte Flächen, Rasen und Gartenbauflächen ermöglichen vielfältige Aktivitäten. Bäume spenden Schatten, Bänke und Tische laden zu Gesprächen, zum Lesen und zum Spielen ein. Die Raumgestaltung unterstützt die Funktion non-formaler Settings als Vermittlungsinstanz zwischen Familie, Schule und Kinderleben.⁽¹⁹³⁾ So gibt es etwa Aufenthaltsräume mit Sitzgelegenheiten für Eltern oder ein Elterncafé.⁽¹⁹⁴⁾

Spiel- und Lernmaterialien

Die Räume sind in einzelne Funktionsbereiche gegliedert bzw. in der Institution sind verschiedene Funktionsräume mit vielfältigen Materialien eingerichtet, die den Interessen der Kinder entgegenkommen. In einem Raum oder Bereich, der Kinder auffordert, „Fragen an ihn zu stellen“,⁽¹⁹⁵⁾ finden sich ausgewählte Spielmittel und (Natur-)Materialien zum Experimentieren, Konstruieren und kreativen Gestalten. Ein Werkbereich bietet die Möglichkeit, Holz oder andere geeignete Materialien mit echtem Werkzeug zu bearbeiten. In speziellen Recherchierzentren mit Nachschlagewerken oder Computern werden Kinder zu selbst initiierten Lernprozessen angeregt. Weitere Funktionsbereiche sind mit Materialien für Rollen- und Theaterspiel, mit Gesellschafts- und Lernspielen, Literatur sowie mit digitalen Medien ausgestattet.

Spiel- und Werkmaterialien, Materialien für Feinmotorik, Mathematik und Naturwissenschaft sowie für Sprachförderung, Instrumente, Bücher und digitale Medien sowie Utensilien für das Rollenspiel werden nach geschlechtssensiblen Kriterien ausgewählt, damit Kinder ihre individuellen Potenziale unabhängig von ihrem Geschlecht entfalten können. In den Lern- und Spielmaterialien wird darüberhinaus Vielfalt hinsichtlich Ethnie, Kultur, Sprachen und Geschlechterrollen sichtbar.⁽¹⁹⁶⁾

Ausreichend Platz bzw. der Zugang zu einem Turnsaal oder Hof kommt dem täglichen Bewegungsbedürfnis der Kinder entgegen. Durch festinstallierte Geräte und bewegliche Materialien zur selbstständigen Nutzung werden eine Vielfalt an grobmotorischen Fertigkeiten sowie Gruppenaktivitäten ermöglicht.⁽¹⁹⁷⁾

Tagesablauf

Die Zeit, die Kinder in Einrichtungen der non-formalen Bildung verbringen, umfasst tägliche Routinen, wie Ankunft, Mahlzeiten und Hausaufgaben, ausreichende Gelegenheiten für Freispiel drinnen und draußen

sowie geplante Bildungsangebote. Ein geregelter Tagesablauf bietet Kindern Struktur und Orientierung. Rituale helfen vor allem jüngeren Kindern sich zurechtzufinden. Gleichzeitig gestalten Pädagoginnen und Pädagogen die Abläufe flexibel, sodass sie auf aktuelle Bedürfnisse und Interessen der einzelnen Kinder oder besondere Ereignisse eingehen können.

Durch die „Balance zwischen Freiraum und klaren Strukturen“⁽¹⁹⁸⁾ sowie altersentsprechende Möglichkeiten der Mitgestaltung erlernen Kinder einen verantwortungsbewussten Umgang mit ihrer Freizeit. So können Kinder etwa mitentscheiden, wann sie ihre Hausaufgaben erledigen. Pädagoginnen und Pädagogen gewähren Kindern unbeobachtete Zeiträume, in denen sie selbst gewählten Beschäftigungen nachgehen können, geben aber auch Orientierung bei der Freizeitgestaltung, indem sie Angebote vorbereiten und Kinder ermutigen, ihre Interessen, Stärken und Begabungen zu vertiefen.⁽¹⁹⁹⁾

Pädagoginnen und Pädagogen gehen mit der Freizeit der Kinder verantwortungsvoll um, indem sie die Übergänge zwischen den Aktivitäten gleitend gestalten und Wartezeiten für Kinder vermeiden. Bei oftmals knappen Zeitfenstern in Einrichtungen der non-formalen Bildung ist es für Kinder besonders wichtig, nicht abgeschlossene Tätigkeiten an den Folgetagen fortsetzen zu können und langfristige Spiel- und Arbeitsgemeinschaften zu bilden.

Soziale (Lern-)Umgebung

Ein wesentlicher Beitrag für die Entwicklung einer positiven Lernkultur in Einrichtungen der non-formalen Bildung ist das Verständnis von Lernen als sozialem Geschehen. Kinder, Pädagoginnen und Pädagogen, aber auch Eltern verstehen sich im Rahmen der Bildungspartnerschaft als „Gemeinschaft forschend Lernender.“⁽²⁰⁰⁾

Mit zunehmendem Alter der Kinder nehmen Peers in Spiel- und Lernprozessen eine immer wichtigere Rolle ein. Kinder finden in der Peergruppe unkompliziert Antworten auf ihre Fragen,⁽²⁰¹⁾ können sich mit Gleichgesinnten austauschen und nutzen die Gruppe als soziales Lernfeld. Pädagoginnen und Pädagogen bieten dabei Identifikation und Orientierung, leben differenzierte Geschlechterrollen und prosoziales Verhalten vor und stehen für Auseinandersetzungen zur Verfügung. Sie begleiten gruppendynamische Prozesse feinfühlig und ermöglichen es allen Kindern, sich als Mitglied einer Gemeinschaft zu erleben. Damit unterstützen sie das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und eröffnen wertvolle Chancen, von und mit anderen zu lernen.

Zum sozialen (Lern-)Umfeld der Kinder zählen auch Einrichtungen sowie Orte der Gemeinde, die regelmäßig und in Abstimmung mit den Interessen der Kinder besucht werden.

III.4. HANDLUNGSFELDER DER NON-FORMALEN BILDUNG

III.4.1. Emotionen und soziale Beziehungen

Emotionen beeinflussen die eigene Befindlichkeit, die Wahrnehmung der Umwelt, das soziale und kognitive Lernen sowie das gesamte Verhalten insbesondere anderen Menschen gegenüber.⁽²⁰²⁾

Emotionale und soziale Kompetenzen sind in einer zunehmend komplexen und pluralistischen Gesellschaft für die Lebensbewältigung und Zufriedenheit in verschiedenen Mikrosystemen wie Familie, Peergruppe oder non-formale Einrichtungen von Bedeutung. Diese Schlüsselkompetenzen sind auch Basis für lebenslanges Lernen sowie für die Entwicklung von Methodenkompetenz und Resilienz. Freundschaften und soziale Netzwerke mit Peers haben für die Identitäts-, Persönlichkeits- und Moralentwicklung besonderen Stellenwert.

Die Rolle als Schulkind ist mit spezifischen Aufgaben und Anforderungen verbunden. Aufgrund des strukturierten Unterrichts arbeiten Kinder in der Schule länger konzentriert und werden in ihrem Bewegungsdrang eingeschränkt. Non-formale Bildungseinrichtungen sind daher gefordert, auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder einzugehen und für einen emotionalen Ausgleich zu sorgen. Dazu gehören Ruhe-, Entspannungs- und Bewegungsphasen sowie Freiräume zur Umsetzung eigener Ideen und für Interaktionen in der Peergruppe. Kinder benötigen ausreichend Zeit und Raum für selbstbestimmte Freizeitgestaltung, um ihre Stärken und Interessen in künstlerischen, handwerklichen und sportlichen Bereichen erkennen und entfalten zu können – ohne dabei von Erwachsenen bewertet zu werden. Dies ist für die Entwicklung ihrer sozial-emotionalen Kompetenzen sowie ihrer Ich-Identität bedeutsam.

Emotionalität und Interaktionen

Im Schulalter verfügen Kinder bereits über ein vielfältiges Spektrum an primären¹² sowie komplexen und teilweise widersprüchlichen Gefühlen. Emotionale Kompetenz bezieht sich auf den angemessenen Umgang mit eigenen Emotionen und den Gefühlen anderer. Sich seiner Gefühle bewusst zu sein, diese sprachlich ausdrücken und situationsgemäß zeigen zu können sowie die Gefühle der anderen zu erkennen und zu verstehen, sind maßgebliche Kompetenzen. Die zunehmende Differenzierung sozialer und kommunikativer Kompetenzen ermöglicht Kindern, über eigene Gefühle und die Emotionen anderer nachzudenken und sich darüber auszutauschen.

Kontakte mit Peers sind mit spezifischen Entwicklungsprozessen verbunden und bieten Kindern qualitativ andere sozial-emotionale Erfahrungswerte als die zu Erwachsenen. Diese spezielle „Kinderkultur“ sowie der Aufbau freundschaftlicher Beziehungen gelten als Voraussetzungen, um soziale Fähigkeiten zu erwerben und zu festigen.⁽²⁰³⁾ Im Schulalter erkennen Kinder soziale Interaktionen als Teil eines Systems stabiler Beziehungen, die über die unmittelbare Gegenwart hinaus andauern. Ihre Freundschaften zeichnen sich durch gemeinsame Interessen, Anteilnahme an Problemen anderer und zunehmende Toleranz gegenüber Meinungsverschiedenheiten aus.⁽²⁰⁴⁾

Eine vielfältige Auswahl an Freizeitangeboten bietet den einzelnen Kindern die Möglichkeit zum intrinsisch motivierten Lernen. Sozial-emotionale Interaktionen in der Peergruppe sind wichtig für individuelles Wohlbefinden und bilden die Grundlage für Lern- und Leistungsmotivation.⁽²⁰⁵⁾ Neurobiologische Erkenntnisse bestätigen, dass das positive emotionale Erleben bedeutsam für Lernprozesse ist.⁽²⁰⁶⁾ Inhalte, die Interesse, Neugierde und positive Gefühle hervorrufen, werden eher in neuronalen Strukturen verankert als solche die ängstigen, stressen oder langweilen.

Sexualität

„Die Aneignung von differenziertem Wissen über Geschlechterrollen und die Herausbildung einer stabilen Geschlechtsidentität sind wichtige Entwicklungsaufgaben des Kindes- und Jugendalters.“⁽²⁰⁷⁾ Die positive Wahrnehmung des eigenen Körpers steht in engem Zusammenhang mit einem unbefangenen Zugang zu Geschlecht und Sexualität. Im Gegensatz zum biologischen Geschlecht, das von Natur aus vorgegeben ist, wird die soziale Geschlechtsidentität in Wechselwirkung mit dem Umfeld konstruiert. In der Peergruppe setzt sich jedes einzelne Kind intensiv mit sich selbst, den Geschlechterrollen von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern sowie gesellschaftlich anerkannten bzw. geforderten Rollenbildern auseinander. Erfahrungen in Bildungsinstitutionen sind für das Verständnis von Geschlechterrollen ebenso entscheidend wie Darstellungen in den Medien und Erwartungen seitens der Umwelt. Verliebtsein und Schwärmereien sind wichtige Beziehungserfahrungen für Kinder, die häufig widersprüchliche Gefühle auslösen. Wichtig ist ein vertraulicher und ernsthafter Umgang damit von Seiten der Bezugspersonen.

12 Vergleich dazu Kapitel „Emotionen und soziale Beziehungen“ im altersspezifischen Teil für die frühe Kindheit.

Die psychosexuelle Entwicklung steht in Wechselwirkung mit dem kognitiven Reifungsprozess. Vermehrtes Wissen und ein entsprechender Wortschatz unterstützen Kinder, sexuelle Themen zu verbalisieren. Informierte, selbstsichere Kinder sind vor sexuellen Übergriffen eher geschützt, da sie Situationen besser einordnen und angemessener reagieren können.⁽²⁰⁸⁾ Voraussetzung dafür ist, dass alle Kinder in ihrer Sicht der Dinge ernst genommen und ihre Grenzen gewahrt werden.

Konstruktive Konfliktkultur

Dem menschlichen Zusammenleben sind Konflikte inhärent. Beziehungen in verschiedenen Mikrosystemen ermöglichen Kindern vielfältige Lernchancen zum Erwerb und zur Differenzierung ihrer sozialen Kompetenzen. Der Aufbau einer Konfliktkultur bedeutet, Konflikte zu erkennen, sich darauf einzulassen und miteinander konstruktiv zu bewältigen. Differenzierte sprachliche Kompetenzen tragen dazu wesentlich bei.

In sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen werden den Kindern vielfältige und unterschiedliche Sichtweisen der Realität bewusst. Widersprüchliche Anschauungen und daraus entstehende Konflikte können so lange miteinander verhandelt werden, bis in Ko-Konstruktion eine umfassende Perspektive gebildet werden kann. Im gemeinsamen Spiel sammeln Kinder Erfahrungen hinsichtlich Zusammenarbeit, Rücksichtnahme, Durchsetzungsvermögen und Fairness. Durch Absprache von (Spiel-)Regeln, Vereinbarungen mit Wahrung gegenseitiger Achtung sowie Kooperationsbereitschaft erlangen Kinder allmählich autonome Moral.⁽²⁰⁹⁾ Im Dialog entwickeln sie Empathie, Verständnis für die Sichtweisen anderer, erlernen den Umgang mit Kritik und erwerben die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Durch Humor können Auseinandersetzungen entschärft, die Konfliktbewältigung erleichtert und die Teamfähigkeit gefördert werden.

Spiel- und Lernumwelt

Folgende Beispiele zeigen auf, wie die Kompetenzentwicklung der Kinder durch eine Spiel- und Lernumwelt von hoher Qualität unterstützt werden kann:

- Rückzugsbereiche ermöglichen Kindern, sich vom Gruppengeschehen zu distanzieren, und bieten Raum zum Alleinsein oder für ungestörte Kommunikation mit Peers.
- Gemütliche Ausstattung schafft eine Atmosphäre zum Wohlfühlen und Entspannen (z.B. Sitzsäcke, Polstermöbel, Decken, Teppiche).
- Die Nutzung einer Bibliothek / Mediathek bietet die Möglichkeit, Bücher, Zeitschriften und DVDs mit sozial-emotionalen Themen auszuborgen.
- Materialien, die Gefühle provozieren (z.B. romantische Musik-CDs, gruselige Bilder, ekelige Gegenstände), fördern die Auseinandersetzung mit komplexen Emotionen.
- Teamspiele, Gruppen- und Outdooraktivitäten fördern Kooperations- und Gemeinschaftsgefühl (z.B. Basketball, Tennis, Federball, Orientierungslauf).
- Raum und Materialien zum Schaffen eigenständiger (Gruppen-)Produkte (z.B. Theaterstück, Kabarett, Zeitung, Video, Foto) bieten Kindern Gelegenheit, selbstwirksam tätig zu sein und Emotionen individuell zu verarbeiten.
- Projektarbeit zur Auseinandersetzung mit altersrelevanten Themen (z.B. Liebe, Sexualität, Rollenvorbilder in den Medien) sensibilisiert Kinder und fördert ihre Meinungsbildung.

III.4.2. Werteorientierung, Partizipation und Demokratie

Werte bilden die Grundlage für Normen, Verantwortungsbewusstsein und Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen. In Wechselwirkung mit ihrer Umwelt und begleitet durch reflektierte Erwachsene entwickelt jedes Kind ein ethisches Grundverständnis, das Orientierung für eigenes Denken und Handeln gibt.⁽²¹⁰⁾ Im Schulalter sind dabei die Beschäftigung mit Gerechtigkeit, Fairness und Moral sowie die kritische Auseinandersetzung mit Regeln zunehmend wichtige Themen.

In dem Ausmaß, in dem die einzelnen Kinder die Möglichkeit erhalten, sich an Entscheidungen, die das eigene Leben oder das einer Gruppe betreffen, wirksam und nachhaltig zu beteiligen, lernen sie, ihre Rechte und Pflichten innerhalb einer Gemeinschaft auch aktiv wahrzunehmen.⁽²¹¹⁾ Auf diese Weise erwerben sie Demokratiekompetenz und entwickeln sich allmählich zu autonomen und mündigen Staatsbürgerinnen und -bürgern, deren Handeln auf grundlegenden Menschenrechten basiert.

Werte und Normen

Das Leben in einer pluralistischen Gesellschaft, in der Menschen mit unterschiedlichen Lebenskonzepten, Sprachen, Religionen, Kulturen und Traditionen gleichberechtigt miteinander leben, fordert ein hohes Maß an Bereitschaft zu Koexistenz, Kooperationsfähigkeit und Akzeptanz von Werten und Normen.⁽²¹²⁾ Das Kennenlernen grundlegender Menschenrechte, wie die Unantastbarkeit menschlichen Lebens, das Recht auf individuelle Freiheit und Integrität, Solidarität mit Minderheiten und Unterprivilegierten, Verantwortungsbereitschaft sowie achtungsvoller Umgang mit Ressourcen, trägt dazu bei, trotz aller Verschiedenheit die Gleichwürdigkeit⁽²¹³⁾ aller Menschen zu achten.

Partizipation und Demokratie

Während Kinder im vierten und fünften Lebensjahr Differenzen und Streit noch oft physisch zu bewältigen versuchen, werden mit zunehmenden sprachlichen und sozialen Kompetenzen Lösungen durch verbalen Austausch gefunden. Daher ist die Förderung und Erweiterung sprachlicher Kompetenzen eine wichtige Voraussetzung und Ergänzung zum Umgang mit Konflikten. Besonders in der Vorpubertät üben Kinder mit viel Einsatz und Ausdauer das Aushandeln und Erproben von Regeln und Vereinbarungen.⁽²¹⁴⁾ So können Aktivitäten der Gruppe sowie Abläufe im Tagesgeschehen – auch auf Anregung der einzelnen Kinder – mit den Pädagoginnen und Pädagogen sowie mit allen anderen Gruppenmitgliedern gemäß vereinbarter Regeln diskutiert werden. Die Art und Weise sowie das Ergebnis dieser Aushandlungsprozesse ist davon abhängig, ob es Kindern gelingt, einen Ausgleich zwischen eigenen Bedürfnissen und denen der Gruppe zu erreichen und diese auch in angemessener Form zu verbalisieren. Ebenso prägen individuelle Vorerfahrungen, unterschiedliche Familienkulturen, die Partizipationskultur der Einrichtung und das Vorbild der Erwachsenen die Kommunikations- und Konfliktkultur der Heranwachsenden.⁽²¹⁵⁾

Mit zunehmendem Alter der Kinder werden Vorbilder hinterfragt und auf Wahrhaftigkeit hin geprüft. Erwachsene müssen bereit sein, ihr Verhalten und Partizipationsverständnis kritisch zu reflektieren, eigene Macht abzugeben, Mitbestimmungsmöglichkeiten anzubieten sowie den Argumenten und Forderungen der Kinder achtungsvoll zu begegnen. Im pädagogischen Konzept der Einrichtung ist verankert, in welcher Form sich Kinder an partizipativen Prozessen beteiligen dürfen bzw. sollen. Weiters werden hier die Transparenz und Offenheit bei Entscheidungsprozessen sowie die Bereitschaft der Erwachsenen, Kinder als gleichwürdige Partnerinnen und Partner anzuerkennen, festgelegt. Dadurch wird die Bedeutung von Partizipation in der Einrichtung für alle Beteiligten nachvollziehbar und die Verbindlichkeit der beschriebenen Merkmale betont.

Spiel- und Lernumwelt

Folgende Beispiele zeigen auf, wie die Kompetenzentwicklung der Kinder durch eine Spiel- und Lernumwelt von hoher Qualität unterstützt werden kann:

- In der Einrichtung gibt es Literatur und Informationsmöglichkeiten für Kinder, Eltern und das pädagogische Team zu gesellschaftlich relevanten Themen sowie zu unterschiedlichen Formen von Partizipation (z.B. Tageszeitungen, engagierte Kinderliteratur, UN-Kinderrechte, pädagogisches Konzept der Einrichtung, Informationen über verschiedene Religionen).
- Ausstattung und Materialien unterstützen Gruppendiskussionen und partizipative Prozesse (z.B. Flipchart, Wahlurnen, Klebpunkte für Abstimmungen). Ausverhandelte Ergebnisse werden für alle sichtbar (schriftlich) festgehalten.
- Mobbing, Gewalt und ähnliche Themen werden thematisiert. Vielfältige, für alle frei zugängliche Informationen zu diesen Themen sind vorhanden (z.B. Fach- oder Kinderliteratur, Filme, Dokumentationen, Informationen über Ansprechpartnerinnen und -partner).
- Tischordnung, Arrangement der Speisen (z.B. Buffet) sowie Raumgestaltung ermöglichen den einzelnen Kindern, selbstständig zu entscheiden, was, wie viel und wann sie essen oder welcher Tischgemeinschaft sie sich anschließen möchten. Jedes Kind hat die Gelegenheit, Rückmeldung über die Qualität der Mahlzeiten zu geben, Vorlieben oder Abneigungen zu formulieren und dadurch Einfluss auf die Gestaltung des Speiseplans zu nehmen (z.B. mittels Anschlagtafeln, Wunschbriefkasten, Fragebogen).
- Ausdrucksformen der Kinder- und Jugendkultur (z.B. Comic, Graffiti oder Popart, Mode und Musik) werden in die Bildungsarbeit einbezogen und durch entsprechende Rahmenbedingungen unterstützt (z.B. Rückzugsmöglichkeiten zum Musikhören, Diskutieren und Philosophieren; unterschiedliche Medien).

III.4.3. Sprache, Kommunikation und Medien

Sprachkompetenz stellt die Grundlage einer erfolgreichen Bildungsbiografie dar. Sie ist die Voraussetzung für das Gelingen sozialer Prozesse und die erfolgreiche Partizipation an einer vielschichtigen Wissensgesellschaft, in der die Präsenz mehrerer Sprachen eine bedeutsame Ressource und zugleich Voraussetzung für Bildungsprozesse in non-formalen Settings darstellt.

Mit zunehmendem Alter gewinnen der Erwerb und die Ausdifferenzierung von Bildungssprachen¹³ immer mehr an Bedeutung. Einrichtungen der non-formalen Bildung haben daher den Auftrag, Kinder im Schulalter – ergänzend zum schulischen Sprachenunterricht – sowohl in ihren umgangssprachlichen Kompetenzen als auch beim zunehmenden Erwerb der Bildungssprachen auf vielfältige Weise zu unterstützen. Kontinuierliche Sprachförderung durchzieht alle Interaktionen, alltäglichen Abläufe und Lernarrangements.

Sprache und Kommunikation im mehrsprachigen Kontext

Mit Beginn des Schulkindalters verfügen die meisten Kinder – zumindest hinsichtlich ihrer Familiensprache(n) – über grundlegende sprachliche Strukturen. Dabei ist zu beachten, dass die multilingualen Kompetenzen der Kinder zu Beginn des Schulalters individuell sehr unterschiedlich sein können, da der sprachliche Aneignungsprozess von mehreren Faktoren beeinflusst wird. Dazu zählen der Entwicklungsstand in den Familiensprachen, Vorerfahrungen mit weiteren Sprachen, Lernmotivation sowie Lernbedingungen wie Reichhaltigkeit und Qualität des Sprachangebots.⁽²¹⁶⁾ Mit zunehmendem Alter erweitern und differenzieren die Kinder ihren Wortschatz und lernen, immer abstraktere Inhalte zu verstehen und wiederzugeben. Darüber hinaus wirkt sich der Erwerb mehrerer Sprachen positiv auf die kognitive Entwicklung aus, da unter anderem analytisches Denken gefördert wird und die Kinder zunehmend metasprachliche Fähigkeiten erlangen.⁽²¹⁷⁾ Sie analysieren und reflektieren Sprache, vergleichen verschiedene

¹³ "Bildungssprache ist das Medium, in der schulischen Unterricht die Vermittlung von komplexen Wissensinhalten stattfindet. Sie zeichnet sich durch ein hohes kognitives Niveau aus und ist weitgehend separiert von kommunikativen und situativen Kontexten. Im Vordergrund stehen das Verstehen und Produzieren von Texten." (Rössl, 2011, S. 11)

Sprachen, denken genauer über Wörter und ihre Bedeutung nach, begreifen Doppeldeutigkeiten und Metaphern.⁽²¹⁸⁾ Die Erkenntnis, dass die eigene Mehrsprachigkeit eine wertvolle Ressource darstellt, bereichert die Identitätsentwicklung und die Bildungsbiografie junger Menschen.

Im Laufe der Grundschulzeit erlangen Kinder die Erkenntnis, dass das Beherrschen mehrerer Sprachen auch eine wesentliche Voraussetzung für den eigenen Schul- und Bildungserfolg darstellt. Differenzierte Sprachkompetenzen in den Sprachen Luxemburgs tragen nicht nur zur Bewältigung schulischer Anforderungen bei, sondern beeinflussen auch immer mehr ihr Kommunikationsverhalten. Durch unterschiedlichste Gesprächs- und Spracherfahrungen lernen Kinder, Regeln und Bedingungen für gelingende Kommunikationsprozesse zu beachten und anzuwenden sowie non- und paraverbale Ausdrucksmöglichkeiten⁽²¹⁹⁾ zu verstehen und einzusetzen. Translinguale Kompetenzen, wie etwa Transferleistungen von einer Sprache in eine andere oder das dynamische Wechseln oder Mischen von Sprachen, gelten als Beleg für eine gut ausgebaute Mehrsprachigkeit und sollten keinesfalls als sprachliche Inkompetenz interpretiert werden.⁽²²⁰⁾ Das Erwerben mehrerer Sprachen ist nämlich ein komplexer und dynamischer Prozess und verläuft bei jedem Kind in unterschiedlicher Geschwindigkeit und Intensität.

Pädagoginnen und Pädagogen sind sich ihrer Bedeutung als differenzierte und reflektierte Sprachvorbilder bewusst. Unter Beachtung individueller sprachlicher Kompetenzen gestalten sie eine reichhaltige, sprachanregende Umgebung, greifen Interessen und Themen der einzelnen Kinder auf und stehen für Gespräche und Diskussionen zur Verfügung. Alltagsrelevante Kommunikationssituationen bieten viele Möglichkeiten, sprachliche Anregungen in konkreten Handlungszusammenhängen zu geben, verschiedene Kommunikationsformen und Sprachen zu erproben und damit kreativ, spielerisch und humorvoll umzugehen.

Literacy, Lesen und Schreiben

Literacy umfasst alle Kompetenzen von Kindern im Umgang mit Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. Vielfältige Literacy-Erfahrungen begünstigen nachhaltig den Prozess des Schriftspracherwerbs und sind daher vor allem für Kinder aus Familien, in denen wenige Erfahrungen mit Büchern, Geschichten und Schrift gemacht werden, von besonderer Bedeutung.

Non-formale Settings bieten ideale Voraussetzungen, den Schriftspracherwerb der Kinder abseits von Leistungskontrollen zu begleiten und zu unterstützen. Sprachgewandte, sprechfreudige Erwachsene stehen den Kindern als Vorbilder sowie als Partnerinnen und Partner im spielerischen und unzensurierten Umgang mit unterschiedlichen Sprachen und Schriften zur Verfügung. Eine anregungsreiche Umgebung trägt dazu bei, die Neugier an der Schriftsprache zu wecken sowie Lese- und Schreibfreude zu erhalten.

Digitale Medien

Digitale Medien sind in einer technisierten Wissensgesellschaft fester Bestandteil der alltäglichen Lebenswelt von Kindern. Der Bildungsauftrag non-formaler Einrichtungen bezieht sich daher auch auf die Förderung kindlicher Medienkompetenz. Diese befähigt die einzelnen Kinder, unterschiedliche Medien zunehmend selbstgesteuert und reflektiert einzusetzen sowie für eigene Anliegen, zum sozialen Austausch und zur gesellschaftlichen Partizipation zu nutzen.⁽²²¹⁾ Der freudvolle, kreative und praxisorientierte Umgang älterer Grundschulkinder mit Kommunikations- und Informationsmedien wird unter anderem in der Entwicklung und Anwendung einer eigenen Jugendsprache sichtbar, die durch die jeweilige Peergruppe geprägt ist und vorwiegend in der digitalen Kommunikation mittels SMS oder Internet Verwendung findet.

Die kreativ-spielerische Auseinandersetzung mit digitalen Medien wird mit zunehmendem Alter durch den gezielten Einsatz von Medien als Arbeits- und Informationsmittel erweitert. Die Kooperation mit den Eltern erlaubt es Pädagoginnen und Pädagogen, auf den Vorerfahrungen der Kinder aufzubauen, individuell passende ergänzende Medienangebote zu planen und damit zum Chancenausgleich beizutragen.⁽²²²⁾

Spiel- und Lernumwelt

Folgende Beispiele zeigen auf, wie die Kompetenzentwicklung der Kinder durch eine Spiel- und Lernumwelt von hoher Qualität unterstützt werden kann:

- Die Raumgestaltung bietet Möglichkeiten zum Zusammensitzen, für größere Diskussionsrunden und ungestörte Gespräche (z.B. bequeme Sitzgelegenheiten für Kinder und Erwachsene, Rückzugsbereiche drinnen und draußen).
- Die Einrichtung verfügt über unterschiedliche Kommunikations- und Informationssysteme für Kinder und Erwachsene (z.B. schwarzes Brett, An- und Abmeldesysteme, Briefkasten, Tauschbörse, Aushänge für Eltern).
- Sprachliche und kulturelle Vielfalt spiegelt sich in der Ausstattung wider (z.B. Bücher in verschiedenen Sprachen und Schriften, Wörterbücher, Requisiten für das Rollenspiel, Musik und Hörgeschichten, mehrsprachige Plakate und Elterninformationen).
- Reichhaltige sprachliche Hilfsmittel unterstützen die selbstständige Erledigung der Hausaufgaben (z.B. Wörterbücher, Wortlisten, Lernplakate, Internetzugang).
- Ein gut sortiertes Angebot an Kinder- und Jugendliteratur motiviert zur selbstständigen Nutzung von Büchern unterschiedlichen Genres bzw. in verschiedenen Sprachen (z.B. engagierte Kinderliteratur, Lyrik, Sachbücher, Lexika, Kinderzeitschriften, Comics, Graphic Novels). In einer Mediathek stehen Filme und CDs zum Ausleihen zur Verfügung.
- Die Ausstattung und Ausgestaltung der Räume regt zum Lesen und Schreiben an (z.B. Schrift und Zahlen im Gruppenraum, vielfältige Büroausstattung, Bauanleitungen, Kochrezepte, Zugang zu Computer und Drucker).
- Spezielle Bereiche stimulieren freudvolles und kreatives Arbeiten mit Sprache, Schrift und Medien (z.B. Druckerei, Postamt, Redaktion, Fotostudio).
- Die Kinder können verschiedene digitale Medien – gegebenenfalls unter kompetenter Anleitung – nach eigenen Ideen nutzen (z.B. Foto- und Filmkamera, Computer, Aufnahmegerät).

III.4.4. Kreativität, Kunst und Ästhetik

In einer Zeit des rasanten technologischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandels ist Kreativität als Schlüsselkompetenz⁽²²³⁾ die beste Voraussetzung für eine gelingende Gestaltung und Bewältigung des Lebens.

Kinder sind neugierig und spontan, experimentieren und finden unkonventionelle Lösungen, sind also kreativ in ihren selbsttätigen Handlungen. Divergentes Denken befähigt unter anderem dazu, die Komplexität einer Aufgabenstellung zu durchschauen und Lösungen zu generieren. Pädagoginnen und Pädagogen unterstützen Kinder durch eine achtsame Begleitung.⁽²²⁴⁾ Ihr wertfreier Zugang hilft jedem einzelnen Kind, sein kreatives Potenzial wahrzunehmen und zu nutzen, sich als selbstwirksam und wertvoll zu erleben. Diese Fähigkeiten sind wesentliche Ressourcen für alle kindlichen Lernprozesse.

Kreativität und Ästhetik

Kreativität ist als komplexe geistige Dimension zu verstehen, welche unterschiedliche kognitive Kompetenzen – wie etwa die Fähigkeit zum Umorganisieren von Strukturen – voraussetzt. Als kreative Leistungen können alle Formen menschlicher Aktivität bezeichnet werden, die in Bezug auf die handelnde Person neu und wertvoll sind.⁽²²⁵⁾

Ästhetik umfasst alle sinnlichen Erfahrungen und deren individuelle sowie gesellschaftliche Bewertungen. Das Nachdenken und die Diskussion über ästhetische Zuschreibungen, wie schön oder hässlich, sind Ausgangspunkte für eine sensible und differenzierte Wahrnehmung gesellschaftlicher Strömungen und Wertungen. Die kritische Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen, denen der Peers oder der „öffentlichen Meinung“ trägt zu einem vorurteilsbewussten Leben und Handeln in einer multikulturellen Gesellschaft bei.

Kreative Ausdrucksformen und Kunsterleben

Obwohl Kreativität Teil jeden Handlungsfeldes ist, wird sie durch reichhaltige musische Angebote betont, gestärkt und gefördert. Lustvoll erlebte und achtsam begleitete musikalische, gestaltende und darstellende Aktivitäten regen unter anderem Empfindungs- und Erkenntnisprozesse, die Entwicklung eines positiven Selbstbildes sowie die emotionale und kognitive Entwicklung von Mädchen und Jungen an. Kreative Prozesse aktivieren verschiedenste Gehirnareale, wodurch Wachstums- und Verknüpfungsprozesse ausgelöst werden.⁽²²⁶⁾ Von Freude und Erfolg geprägte Gestaltungsprozesse motivieren zu wiederholtem Tun, stärken das Selbstbewusstsein und fördern selbstbestimmtes Lernen.

Sorgfältig vorbereitete Begegnungen mit verschiedenen Kunstwerken führen Kinder in die eigene sowie in fremde Kulturen ein, regen zum Nachahmen an, erweitern ihre Ausdruckformen und tragen zum Wissenszuwachs bei.

Bildnerisches und plastisches Gestalten sind Ausdrucksmittel, die Kindern das Hinterlassen individueller Spuren ermöglichen. Einrichtungen der non-formalen Bildung unterstützen diese Gestaltungsprozesse durch offene Themenstellungen und freien Zugang zu vielfältigen Materialien. Eine wertschätzende Begleitung durch pädagogische Fachkräfte lenkt vor allem bei älteren Kindern die Aufmerksamkeit auf die Freude am Tun und nicht auf die Bewertung des Endprodukts.

Musik, Tanz und Rhythmus haben für Kinder aller Alters- und Entwicklungsstufen – auch aufgrund ihrer weitgehenden Sprachunabhängigkeit – hohen Aufforderungscharakter. Sie wirken aktivierend oder beruhigend und fördern die Bewegungsbereitschaft sowie die Gemeinschaftsbildung. Besonders für den Zusammenhalt der Peergruppe sind die Auswahl und Rezeption von Musik sowie der Austausch über deren Interpretinnen und Interpreten von Bedeutung. Erwachsene berücksichtigen die spezifischen musikalischen Interessen der Kinder und gehen auf ihre Vorlieben ein. Interessiertes Zuhören und sachlicher Austausch fördern die Bereitschaft der Kinder, sich mit unterschiedlichen Formen und Stilen der Musik auseinanderzusetzen und ihr musikalisches Spektrum zu erweitern.

Rhythmusbetonte Musikstücke regen Mädchen und Jungen zu Bewegung und freiem Tanz an, tragen zum Abbau von Hemmungen bei und erleichtern den Einstieg in angeleitetes Tanzen mit anderen.

Darstellendes Spiel ermöglicht es Kindern, in verschiedenste Rollen zu schlüpfen – sowohl bei freier Improvisation als auch bei einstudierten Theaterstücken. Die eigene Stimme als vielschichtiges Ausdruckselement, gepaart mit Mimik und Gestik, erweitert die kindliche Darstellungsfähigkeit. Dies trägt zu einer Verbesserung der Körperbeherrschung sowie zu einem differenzierten Umgang mit Emotionen bei. Die Möglichkeit, unterschiedliche Sprachen selbstbestimmt zu erproben und kreativ damit umzugehen, unterstützt auf spielerische Weise die Erweiterung und Festigung des eigenen Sprachenrepertoires. Das

durch Erwachsene sensibel vorbereitete und begleitete Auftreten und Sprechen vor Publikum gibt Sicherheit für schulische und spätere berufliche Anforderungen.

Spiel- und Lernumwelt

Folgende Beispiele zeigen auf, wie die Kompetenzentwicklung der Kinder durch eine Spiel- und Lernumwelt von hoher Qualität unterstützt werden kann:

- Die ästhetische Gestaltung und Einrichtung der Innen- und Außenräume integriert individuelle kindliche Vorstellungen und Wünsche und hat Vorbildfunktion.
- Innen- und Außenräume bieten Möglichkeiten zum ungestörten Gestalten und Darstellen sowie zur Rezeption von Musik (z.B. Ateliers, freie Flächen, Werkstätten, Malwände, Webrahmen; Rückzugsmöglichkeiten, verstellbare Zwischenwände oder Paravents; Anschlüsse für Tonträger).
- Klar abgegrenzte Räume und Plätze bieten Ruhe, Stille und Ungestörtheit.
- Die Ausstattung fordert zum Ausprobieren verschiedener Materialien, Werkzeuge und Techniken auf (z.B. Material zum Gestalten, wie Papier, Karton, Stoff, Metall, Glas, Keramik, Ton; Werkzeuge zum Malen, Schnitzen, Plastizieren).
- Instrumente, Tonträger, Requisiten und Verkleidungsmaterialien regen zum Musizieren und Tanzen sowie zum Rollen- und Theaterspiel an.
- Medien zur Vertiefung von Kunsterfahrungen stehen zur Verfügung (z.B. Ausstellungs- und Museumskataloge, Kunstdrucke, Bildbände, CDs, DVDs).

III.4.5. Bewegung, Körperbewusstsein und Gesundheit

Gesundheit als wesentliche Voraussetzung für persönliche, soziale und ökonomische Entwicklung stellt zugleich die Basis für Selbstverwirklichung und Teilhabe an der Gesellschaft dar.⁽²²⁷⁾ Das persönliche gesundheitsorientierte Verhalten ist, neben oft nicht veränderbaren äußeren Faktoren, eine unentbehrliche Bedingung für Gesundheit.

Ziel einer ganzheitlichen Gesundheitsbildung ist es daher, jedes Kind zu befähigen, für sein eigenes Wohlbefinden Verantwortung zu übernehmen und für gesundheitsfördernde Lebensbedingungen einzutreten. Die Stärkung der individuellen und sozialen Ressourcen der Kinder und das gemeinsame Reflektieren der kindlichen Kompetenzen tragen zum Gelingen dieser Herausforderung bei.

Mit Eintritt in die Schule werden Kinder verstärkt mit Anforderungen an ihre Konzentration und Ausdauer, mit der Bewältigung von Leistungsdruck und mit Erfahrungen von Misserfolg konfrontiert. Einrichtungen der non-formalen Bildung können Kindern Ausgleich bieten, indem sie ihnen Raum und Gelegenheit geben, sich zu erholen, attraktiven Freizeitangeboten nachzugehen und durch ausreichende Bewegung Erfolgserlebnisse zu erfahren und Spannungen abzubauen.

Bewegung, Spiel und Sport

Mit zunehmender motorischer Entwicklung erweitern die einzelnen Kinder ihr Bewegungsrepertoire und ihren Bewegungsradius und gewinnen Vertrauen in ihre Fähigkeiten. Mädchen und Jungen brauchen (Frei-) Räume, die vielfältige und anspruchsvolle Möglichkeiten bieten, um ihre Kraft, Koordination, Ausdauer, Schnelligkeit und Beweglichkeit zu erproben und zu steigern. Als Ausgleich zum Sitzen in der Schule

und einer meist bewegungsarmen Lebenswelt sind Einrichtungen der non-formalen Bildung gefordert, selbst organisierte Bewegungserfahrungen und einen niederschweligen Zugang zu attraktiven Bewegungsangeboten zu ermöglichen.⁽²²⁸⁾ Im freien Spiel und beim kreativen Ausprobieren loten Kinder durch den bewussten Wechsel von Aktivität und Ruhe den Unterschied zwischen Spannung und Entspannung aus. Pädagoginnen und Pädagogen wecken Lust und Neugier am Ausprobieren neuer Spiel-, Sport- und Erholungsangebote und tragen somit zu einer abwechslungsreichen Freizeitgestaltung – auch außerhalb der Einrichtung – bei.⁽²²⁹⁾

Peers gewinnen als Spielpartnerinnen und -partner für gemeinsame Aktivitäten immer mehr an Bedeutung. Selbst initiierte sowie angeleitete Bewegungsspiele, sportliche Aktivitäten in der Gruppe sowie das Erlernen und Einhalten von Spielregeln fördern die Individual- und Sozialkompetenz und können zum Abbau von Sprachbarrieren beitragen. In diesem Alter ist das Messen der eigenen Fähigkeiten an Gleichaltrigen ein wesentliches Thema. Soziale Anerkennung ist besonders bei Jungen oft an sportliche Fähigkeiten geknüpft. Es erfordert hohe Sensibilität der Pädagoginnen und Pädagogen, alle Kinder gleichermaßen in sportliche Aktivitäten einzubinden und insbesondere Wettkämpfe ansprechend und fantasievoll zu gestalten.⁽²³⁰⁾

Gesundheit und Wohlbefinden

Differenzierte Sinneswahrnehmungen erhöhen die Sensibilität für den eigenen Körper sowie die Umwelt und sind grundlegend für die kognitive Entwicklung. Seinen Körper zu kennen, dessen Bedürfnisse und Grenzen wahrzunehmen und selbstbewusst darüber zu bestimmen, erlaubt Kindern, Grenzen dort zu setzen, wo diese nicht geachtet werden. Die Förderung von Körperbeherrschung und Emotionsregulation hilft Kindern, ihre Impulse zu kontrollieren, um mit Anforderungen der sozialen Umwelt, zum Beispiel Schule und Peergruppe, besser umgehen zu können.⁽²³¹⁾

Die – heute oft schon sehr früh einsetzende – Pubertät stellt komplexe Entwicklungsaufgaben an Kinder und erfordert großes Verständnis und Einfühlungsvermögen von Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen. Mädchen und Jungen mit einem ausgeprägten Körperbewusstsein können vor allem physische Veränderungen besser verstehen und in ihre Identität integrieren.⁽²³²⁾

Ein hohes Ausmaß an Selbstbestimmung befähigt die einzelnen Kinder, Verantwortung für ihren Körper und ihre Gesundheit zu übernehmen. Indem sie lernen, ihre Gefühle wahrzunehmen und adäquat auszudrücken, Konflikte gewaltlos auszutragen und Spannungen bewusst abzubauen, steigern sie ihre Belastbarkeit im Umgang mit psychischen und physischen Stressoren.⁽²³³⁾

Zur Gesundheitsförderung im engeren Sinne zählt die Trias von Bewegung, Ernährung und Entspannung.⁽²³⁴⁾ Durch ausreichend Bewegung werden Muskulatur, Stützapparat und Kreislauf trainiert und gestärkt, das Immunsystem aktiviert und das gesunde Wachstum gefördert. Eine ausgewogene Ernährung liefert dem Körper die dazu notwendige Energie. Gezielte Entspannung sorgt für den psychischen Ausgleich insbesondere zum schulischen Umfeld.

Einrichtungen der non-formalen Bildung leisten zudem einen wichtigen Beitrag zur Suchtprävention, indem sie Kindern ein offenes Gesprächsklima und altersangepasste sachliche Information bieten sowie eine vertrauensvolle Bildungspartnerschaft mit Eltern eingehen.

Ernährung und Esskultur

Die Mahlzeiten sind geprägt von einer genussbetonten Ess- und Tischkultur, die sowohl die ästhetische Gestaltung der Speiseräume und das appetitliche Anrichten der Speisen als auch gemeinsam vereinbarte Rituale und Tischregeln umfasst. In einer entspannten Atmosphäre stehen das soziale Miteinander und besonders bei den Älteren der selbstbestimmte Austausch mit Peers im Vordergrund. Pädagoginnen und

Pädagogen essen mit den Kindern, beteiligen sich an Tischgesprächen und ermutigen Kinder auch zum Ausprobieren neuer Gerichte. Das Speisenangebot orientiert sich an der gastronomischen Tradition des Landes sowie an der kulturellen Vielfalt der Familien.⁽²³⁵⁾

Kinder werden in die Auswahl sowie nach Möglichkeit in die Vor- und Zubereitung der Speisen einbezogen. Ihre Bedürfnisse, wie Hunger, Durst, Sättigung, Esstempo und -gewohnheiten, werden respektiert. Durch das Erleben von Partizipation und Eigenverantwortung erwerben sie Fachkompetenz für ihr persönliches Ernährungsverhalten.⁽²³⁶⁾ Sie lernen zwischen Nahrungs- und Genussmitteln zu unterscheiden und entwickeln dadurch eine differenzierte Genussfähigkeit.

Kinder bauen einen Bezug zu Lebensmitteln auf, indem sie Speisen als Produkt der Natur und der Landwirtschaft erfahren. In non-formalen Lernsettings können sie Informationen über Herkunft und Verarbeitung recherchieren, den Ursprüngen und der Qualität von Produkten mehr Aufmerksamkeit schenken und Nahrungsmittel selbst verarbeiten. Durch den direkten Kontakt mit der Natur beim Anbauen, Pflegen und Ernten entwickeln sich Kinder zu verantwortungsbewussten Konsumentinnen und Konsumenten.⁽²³⁷⁾ Die Auseinandersetzung mit regionaler, ökologischer, biologischer und Fair-Trade-Produktion vermittelt die Zusammenhänge zwischen menschlicher Gesundheit und Umweltschutz.

Spiel- und Lernumwelt

Folgende Beispiele zeigen auf, wie die Kompetenzentwicklung der Kinder durch eine Spiel- und Lernumwelt von hoher Qualität unterstützt werden kann:

- Abwechslungsreich gestaltete Bewegungsräume innen und außen erlauben zahlreiche motorische Erfahrungen für Mädchen und Jungen aller Altersstufen (z.B. Boulderwand, unterschiedliche Tücher und Bänder, Rollbretter, Jongliermaterialien). Alternativ steht der Turnsaal der Schule zur Verfügung.
- Eine Bewegungsbaustelle mit großen Gegenständen lädt zum Spielen, Bauen, Verstecken und Bewegen ein (z.B. Matratzen, Kissen, Schachteln, Bretter, Reifen, Rohre).
- Flächen zum Anbau von Kräutern, Gemüse oder Obst bieten Kindern die Chance, Wachstumszyklen mitzuerleben und einen verantwortungsbewussten Umgang mit Nahrungsmitteln zu erlernen (z.B. Kräuternanbau im Garten oder auf der Fensterbank, Beerensträucher im Hof).
- Kleine Tischeinheiten für vier bis sechs Kinder sorgen für eine gemütliche Atmosphäre während der Mahlzeiten.
- Poster, Bilder, Sachbücher und anderen Medien vermitteln Kindern aktuelle Informationen zum Themenkreis Gesundheit (z.B. Lebensmittelpyramide, Essen in anderen Kulturen, Körperanatomie, Arztbesuch).
- Eine Kiste mit Massageutensilien ermöglicht Kindern sinnliche Erfahrungen und Entspannung (z.B. Pinsel, Bürsten, Schwämme, Noppenroller, Watte).

III.4.6. Naturwissenschaft und Technik

In einer hochtechnisierten Gesellschaft ist es selbstverständlich, dass Einrichtungen der non-formalen Bildung auch Rahmenbedingungen bieten, unter denen Kinder alltagsnah und selbstbestimmt ihre mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Kompetenzen entwickeln und vertiefen können. Mit zunehmendem Alter erkennen Kinder zugrunde liegende Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten, können diese abstrahieren, auf andere Situationen übertragen und Handlungsschemata zur Problemlösung im Alltag ableiten.⁽²³⁸⁾

Unterstützt werden diese Prozesse durch Pädagoginnen und Pädagogen, die den Phänomenen der Mathematik, Natur und Technik selbst neugierig, wissbegierig und reflektiert begegnen. Sie berücksichtigen die intuitiven Theorien der Kinder und stimmen Bildungsangebote auf deren individuellen Interessen und Begabungen ab.⁽²³⁹⁾ Im Sinne einer geschlechtssensiblen Pädagogik sollte Mädchen und Jungen ein gleichermaßen positiver Zugang zu mathematisch-technischer Bildung ermöglicht werden.

Mathematische, naturwissenschaftliche und technische Kompetenzen gelten als wichtige Grundlagen lebenslangen Lernens⁽²⁴⁰⁾ und prägen dadurch maßgeblich die eigene Bildungsbiografie. Aufgrund der fortschreitenden Technologisierung stellen diese Kompetenzen auch wesentliche Voraussetzungen für die Partizipation an der Gesellschaft dar.⁽²⁴¹⁾

Mathematik

Aufbauend auf bisherigen mathematischen Erfahrungen erwerben die einzelnen Kinder im Laufe ihrer Schulzeit einen differenzierten Zugang zu mathematischen Sachverhalten. Im Vordergrund non-formaler Bildungsprozesse steht eine Mathematik vom Kinde aus,⁽²⁴²⁾ die eine lustvolle und spielerische Auseinandersetzung ermöglicht. Mädchen und Jungen vertiefen in alltags- und handlungsnahen Problemstellungen ihr Verständnis von Größen, Mengen, Formen und Raum. Daraus resultiert die Fähigkeit, mathematische Prinzipien als „Werkzeuge“ in unterschiedlichen Kontexten einzusetzen.⁽²⁴³⁾

Mathematisch-philosophische Fragestellungen und Rätsel laden zum Nachdenken, Schlussfolgern und Ausprobieren alternativer Lösungswege ein. Sie regen zum Reflektieren der eigenen Strategien und zum Austausch mit anderen an. Dies stärkt sprachliche und soziale Kompetenzen sowie die Methodenkompetenz von Mädchen und Jungen.

Natur und Ökologie

Naturwissenschaft vereint Erkenntnisse aus Biologie, Physik, Chemie, Astronomie, Geologie sowie Meteorologie und bildet die Grundlage für ökologisches Denken und Handeln. In non-formalen Settings wird der spontane, unvermittelte Zugang von Kindern zur Natur erhalten und gefördert. Die selbstbestimmte und spielerische Hinwendung zu Phänomenen der Natur ist sowohl Gelegenheit für Entspannung und Muße als auch Ausgangspunkt für systematisches Forschen und Experimentieren.⁽²⁴⁴⁾ Diese Erfahrungen ermöglichen Kindern vor allem, ihr Sachwissen und ihre sprachlichen Kompetenzen zu erweitern sowie Vertrauen in ihre Selbstwirksamkeit zu gewinnen. Einfache Experimente sowie die angeleitete Dokumentation von alltagsnahen Beobachtungen der belebten und unbelebten Natur stellen einen ersten Zugang zum wissenschaftlichen Denken und Arbeiten her.

Erkenntnisse über Vernetzungen und Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Einflüssen auf die Natur, den Menschen und die Umwelt bewirken bei Kindern Verständnis für ökologische Zusammenhänge und die Bedeutung des Menschen im Kosmos. Im Mittelpunkt einer Bildung für nachhaltige Entwicklung⁽²⁴⁵⁾ stehen nicht nur das Erkunden, Verstehen und Schützen der Natur, sondern auch die Auseinandersetzung mit Fragen zu sozialer Gerechtigkeit und kultureller Vielfalt, zum ökologischen Gleichgewicht und zu wirtschaftlicher Effizienz. Daraus entwickeln Kinder Umweltbewusstsein, vorausschauendes Denken sowie ressourcenorientiertes und nachhaltiges Konsum- und Kaufverhalten.⁽²⁴⁶⁾

Technik

Elementare technische Bildung umfasst den Erwerb entsprechender Grundkenntnisse sowie die alltagspraktische Anwendung technischer Prinzipien und Geräte in unterschiedlichen Kontexten.⁽²⁴⁷⁾ Mit zunehmendem Wissen können Kinder Nutzen und Gefahren technologischer Entwicklungen kritisch bewerten und deren gesellschaftliche Auswirkungen hinterfragen.

In non-formalen Bildungseinrichtungen stehen das Tun und Ausprobieren bei der Gestaltung und Handhabung technischer Produkte im Vordergrund. Im Austausch mit anderen über ihre Ideen und unterschiedliche Lösungswege erleben sich Kinder als kreativ und erfinderisch und lernen dabei vielfältige Herangehensweisen kennen.

Die bewusste Auswahl und Begleitung von technischen Schwerpunkten, wie Mechanik, Konstruktionstechniken, Schall und Raum oder Architektur, ermöglichen intensive Auseinandersetzungen mit zahlreichen Anwendungsmöglichkeiten. Vielfältige und abwechslungsreiche Materialien laden Mädchen und Jungen gleichermaßen zum Bauen, Konstruieren und Erfinden ein.

Informationen und Sachwissen über technische Errungenschaften sowie ihre Erfinderinnen und Erfinder, unabhängig von Zeit und Kultur, vermitteln Kindern interessante Einblicke in die Entwicklung der Technik. Gleichzeitig gewinnen sie Achtung vor dem menschlichen Erfindungsgeist.

Spiel- und Lernumwelt

Folgende Beispiele zeigen auf, wie die Kompetenzentwicklung der Kinder durch eine Spiel- und Lernumwelt von hoher Qualität unterstützt werden kann:

- Gut ausgestattete und gewartete Bereiche sowie Möglichkeiten zum Experimentieren und Forschen unterstützen selbstgesteuerte Erfahrungen und individuelles Lernen (z.B. Bücher, Materialien und Medien, Modelle, technische Geräte zum Zerlegen, Bau- und Konstruktionsanleitungen).
- Spiel- und Arbeitsmaterialien mit mathematischem, technischem oder naturwissenschaftlichem Schwerpunkt finden sich in allen Bereichen der Einrichtung (z.B. Abakus, Montessori-Materialien; Domino, Backgammon; Mikroskop, Fernglas; Maßbänder, Waagen; Kompass, Thermometer; Bau- und Konstruktionsmaterialien in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden).
- Requisiten für das Rollenspiel greifen aktuelle Umweltbeobachtungen oder besondere Anlässe auf (z.B. Baustelle, Billardmeisterschaft, Raumfahrt).
- Raumgestaltung und Tagesablauf bieten Möglichkeiten zur Teilnahme an handwerklichen und technischen Arbeiten der Erwachsenen (z.B. Kochen, Reparaturen, Bauarbeiten, Gartengestaltung).
- Ökologie und Nachhaltigkeit werden in der Auswahl der Materialien und der Raumgestaltung sichtbar (z.B. umweltfreundliche Farben, Mülltrennung und Kompostierungsmöglichkeiten, weitestgehende Vermeidung von Kunststoff oder Aluminium; energiesparende Elektrogeräte, Aufladegeräte für Batterien).
- Eine naturnahe Gestaltung des Außenbereichs ermöglicht das intensive Erleben des Jahresablaufs und den unmittelbaren Kontakt zur Natur (z.B. Beete, Blumenkisten; Nistkästen, Insektenhotels; Aussichts- und Beobachtungsplätze; unterschiedliche Oberflächenstrukturen; Wasserläufe, Tümpel).
- Tier- und / oder Pflanzenpflege ist sowohl im Innen- als auch im Außenbereich möglich; Sachbücher bieten ergänzende Informationen und Anleitungen (z.B. Aquarium, Terrarium).

III.4.7. Transitionen im Schulkindalter

Als Transitionen gelten tiefgreifende Umstrukturierungen im Leben eines Menschen⁽²⁴⁸⁾, durch die Individuen bedeutsame Veränderungen in ihrer Identität, ihrer Rolle und ihrem Status erfahren.⁽²⁴⁹⁾ Transitionen, zu denen auch Bildungsübergänge zählen, sind unvermeidbarer Teil jeder Biografie und bringen unterschiedliche Übergangsanforderungen, jedoch auch vielfältige Anregungen und Lernchancen

mit sich.⁽²⁵⁰⁾ Demgemäß bedürfen der Eintritt bzw. Wechsel in die Maison Relais sowie der Schuleintritt besonderer Aufmerksamkeit und bewusster Begleitung von allen am Übergang Beteiligten. Gelingende Transitionsprozesse bergen die Chance zur Zunahme von Selbstbewusstsein und Selbststeuerung sowie für umfangreiche Kompetenzzuwächse.

Eingewöhnung in die Maison Relais

Viele Kinder verfügen beim Ein- bzw. Übertritt in die Maison Relais bereits über frühere Transitionserfahrungen und können die dabei erworbenen Kompetenzen für die Bewältigung des Übergangs nützen. Dennoch stehen auch diese Kinder vor neuen Herausforderungen. Sie finden ein ungewohntes Lernumfeld vor, sollen mit neuen Spielgefährtinnen und -gefährten sowie Erwachsenen kooperieren und in die Rolle eines Schulkindes hineinwachsen. Für Familien, deren Kinder erstmals eine Bildungsinstitution besuchen, bedeutet der Eintritt in die Maison Relais eine große Herausforderung und muss von den Fachkräften behutsam und kindzentriert begleitet werden. Diese Transitionserfahrung bezieht sich nicht nur auf den Übergang von der Crèche in die Maison Relais sondern eine Eingewöhnung ist auch dann gemeinsam mit den Eltern zu planen wenn Kinder den Service d'éducation et d'accueil wechseln wie z.B. bei einem Wohnungsumzug.

Pädagoginnen und Pädagogen planen und gestalten gemeinsam mit den Eltern die Zeit der Eingewöhnung und stimmen den Verlauf der Eingangsphase individuell auf die Bedürfnisse des Kindes ab.⁽²⁵¹⁾ Zudem achtet das Team darauf, dass die Eingewöhnungszeiten gestaffelt werden, indem neu eintretende Kinder erst nach und nach hinzukommen. Dieses Vorgehen trägt dazu bei, dass genug Zeit für den Beziehungsaufbau zwischen den Fachkräften und den Eingewöhnungskindern bleibt, neue Peerkontakte entstehen können und es gelingt, auch auf die Bedürfnisse der bereits bestehenden Gruppe einzugehen. Schnuppernachmittage vor dem eigentlichen Eintritt und die Übernahme von vertrauten Abläufen und Routinen aus dem familiären Umfeld oder der Crèche/Tagespflege erleichtern das „Ankommen“ und unterstützen das Wohlbefinden der Kinder in der neuen Umgebung.

Kooperation mit den Eltern

Ein professionelles Übergangsmanagement bezieht Eltern als Bildungspartnerinnen und -partner mit ein und nimmt sie als Expertinnen und Experten für ihr Kind und die veränderte Situation wahr.⁽²⁵²⁾ Auch im Schulkindalter gilt es die „Doppelrolle“ der Eltern zu berücksichtigen, d.h. das eigene Kind in dieser Transitionsphase zu unterstützen und zu begleiten und selbst aktiv die Übergangsanforderungen zu bewältigen. Durch ehrliches Interesse und eine Begegnung auf Augenhöhe signalisieren Pädagoginnen und Pädagogen, dass sie jederzeit als verlässliche Ansprechpersonen bei Fragen rund um den Transitionsprozess bereitstehen. Unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit, wie tägliche Tür- und Angelgespräche, Entwicklungs- und Übergangsgespräche, Informationsveranstaltungen zum Schulstart bzw. Schulwechsel etc., garantieren einen regelmäßigen Informationsaustausch. Der Rückgriff auf die Sprachkompetenzen des pädagogischen Personals kann eine transparente Kommunikation in der bevorzugten Sprache der Eltern unterstützen.

Der Schuleintritt und die laufende Kooperation mit der Schule

Das gemeinsame Ziel von pädagogischen Fachkräften aus non-formalen und formalen Bildungseinrichtungen ist die erfolgreiche Bewältigung des Schuleintritts aller Kinder. Der Übergang gilt dann als gelungen, wenn sich das Kind in der Schule wohl und zugehörig fühlt, gute Beziehungen zu Erwachsenen und anderen Kindern unterhält, über Interesse, Motivation und eine bejahende Einstellung zum Lernen verfügt, Selbstwirksamkeit und die eigene Kompetenz erlebt sowie Lernfortschritte erzielt.⁽²⁵³⁾ Durch intensive Kooperationsbeziehungen und eine enge Vernetzung der Fachkräfte aus formalen und non-formalen Bildungseinrichtungen wird die Anschlussfähigkeit der Bildungserfahrungen sichergestellt. So kann z.B.

der Kontakt mit einem Jugendhaus vor allem den älteren Kindern die Möglichkeit geben eine Struktur kennenzulernen, welche sie vielleicht nach Abschied aus der Maison Relais besuchen möchten.

Insbesondere für Kinder mit geringen persönlichen und familiären Ressourcen und/oder mit besonderen Belastungen sind Transitionen risikoreich und herausfordernd. Der Aufbau kompetenter Transitionsysteme und kontinuierlicher Kooperationsbeziehungen mit Schulen und unterstützenden Angeboten im Sozialraum (Zusammenarbeit mit externen Expertinnen und Experten, lokalen Freizeitinstitutionen) sind für diese Zielgruppen bedeutsam, damit Bildungsübergänge positiv und ohne größere Anpassungsschwierigkeiten bewältigt werden können.⁽²⁵⁴⁾

Horizontale Wechsel,⁽²⁵⁵⁾ wie etwa von dem Service d'éducation et d'accueil zur Education préscolaire oder zur Schule, sind für die Kinder durch Abläufe, Methoden und Materialien welche beide Strukturen kennen, leichter zu bewältigen. Die Kooperation zwischen formalen und non-formalen Bildungseinrichtungen wird beispielsweise durch die Vereinbarung von Leitzielen für die Kooperation, durch wechselseitige Transparenz der eigenen Arbeit sowie durch gemeinsame Kooperationskalender unterstützt. Geeignet sind beispielsweise gemeinsam durchgeführte Projekte, die an die Interessen der Kinder anknüpfen, oder eine abgesprochene Hausaufgabenpraxis.⁽²⁵⁶⁾

Praxisanregungen

Folgende Beispiele zeigen auf, wodurch eine qualitätsvolle Transitionsbegleitung im Schulkindalter unterstützt werden kann:

- Die Kenntnis der Bildungskonzepte angrenzender non-formaler und formaler Bildungseinrichtungen sowie deren spezifischer Methoden und Bildungsangebote sensibilisiert die Fachkräfte für den Umgang mit Diskontinuitäten in kindlichen Bildungsverläufen.
- Die Gestaltung der Eingewöhnung sowie des Übergangs in angrenzende und nachfolgende Bildungseinrichtungen ist in der pädagogischen Konzeption verankert. Das Eingewöhnungskonzept orientiert sich an den individuellen Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien und thematisiert neben der Eingewöhnung auch die Abschiedsphase aus dem Service d'éducation et d'accueil und gegebenenfalls den Übergang in die nachfolgende non-formale Bildungseinrichtung (z.B. Jugendhäuser).
- Insbesondere bei gruppenübergreifenden bzw. offenen pädagogischen Konzepten ist es wichtig, bewusst auf Orientierung und Sicherheit für die neu eintretenden Kinder zu achten und den Aufbau von Freundschaften zu unterstützen.
- Mit Kindern und Eltern werden anstehende Übergänge rechtzeitig thematisiert sowie transitionsspezifische und schulrelevante Themen besprochen (z.B. individuelle Gespräche über Erwartungen der Kinder sowie über ihre bereits erworbenen Kompetenzen, Entwicklungsgespräche vor dem Schuleintritt, Elternabende für angehende Schulkinder).
- Ein differenziertes und entwicklungsgerechtes Angebot an Spiel- und Bildungsmitteln unterstützt den spielerischen Erwerb von Basiskompetenzen (z.B. Materialien zu Literacy, Mathematik und Naturwissenschaften, Lese- und Schreibmaterialien, anspruchsvolles Konstruktionsmaterial).
- Angeleitete Aktivitäten und vielfältige pädagogische Impulse ermöglichen es den Kindern, sich auf ihre neuen Aufgaben als Schulkind vorzubereiten, und stärken ihre Transitionskompetenzen (z.B. Rollenspielmaterial zum Schulespielen, Impulse zur Resilienzförderung und Stressbewältigung).
- Übergangsteams aus pädagogischen Fachkräften der verschiedenen Bildungseinrichtungen (Transitionsbeauftragte) sowie gegebenenfalls Expertinnen und Experten (z.B. Psychologinnen und Psychologen, Ergotherapeutinnen und -therapeuten) erleichtern die Zusammenarbeit in komplexen

Bildungssystemen oder bei spezifischen Situationen. Die Kooperation umfasst u.a. gemeinsame Veranstaltungen, Aktivitäten und Fortbildungen sowie regelmäßige Vernetzungs- und Austauschtreffen unter Beachtung datenschutzrechtlicher Bestimmungen.

- Ein Konzept zur Hausaufgabenpraxis, das gemeinsam von den Fachkräften der Maison Relais und der Schule erarbeitet wird, kann zu einer „Brücke“ zwischen formalen und non-formalen Bildungseinrichtungen werden. Dieses Konzept wird auch den Eltern kommuniziert und umfasst z.B. einen abgesprochenen Zeitrahmen sowie unterstützende Rahmenbedingungen für die Erledigung der Hausaufgaben.⁽²⁵⁷⁾

(172) Rossmann (2010)
 (173) Oerter & Dreher (2008)
 (174) Rossmann (2010)
 (175) Elschenbroich (2002)
 (176) Haug-Schnabel & Bense (2007)
 (177) Landesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen (2011)
 (178) Strätz et al. (2008)
 (179) Strätz et al. (2008, S. 33)
 (180) Vollmer (2008)
 (181) Vollmer (2008)
 (182) OCDE (2012)
 (183) Gisbert (2004), Pramling-Samuelson & Asplund-Carlsson (2007)
 (184) Wagner (2010b)
 (185) Service National de la Jeunesse (2011, S. 13)
 (186) Charlotte Bühler Institut (2009)
 (187) Marci-Boehncke (2011), Strätz et al. (2008)
 (188) Bäck, Hajszan & Bayer-Chisté (2008)
 (189) Sächsisches Staatsministerium für Soziales & Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2007), Strätz et al. (2008)
 (190) Schronen (2003, zit. nach Schronen & Achten, 2011, S. 35)
 (191) Walden & Borrelbach (2002)
 (192) Tietze et al. (2005b)
 (193) Honig & Haag (2011)
 (194) Strätz et al. (2008)
 (195) Bergs-Winkels (2011, S. 67)
 (196) Tietze et al. (2005b)
 (197) Tietze et al. (2005b)
 (198) Kneidinger (2009, S. 20)
 (199) Strätz et al. (2008), Tietze et al. (2005b)
 (200) Rietmann & Hensen (2008)
 (201) Kneidinger (2009)
 (202) Wahl (o.J.)
 (203) Viernickel (2006)
 (204) Konecny & Leitner (2006)
 (205) Ostermayer (2009)
 (206) Spitzer (2002)
 (207) Viernickel (2006, S. 71)
 (208) Wanzeck-Sielert (2005)
 (209) Viernickel (2006)
 (210) Charlotte Bühler Institut (2009)
 (211) Hartmann et al. (2009)
 (212) MGFFI (2010)
 (213) Juul (2003)
 (214) Seewald-Blunert (2011)
 (215) Sturzbecher & Großmann (2003)

(216) Schneider, Wanka & Rössl (2009)
 (217) Wenzel (2004)
 (218) vgl. Berk (2011)
 (219) Günther & Günther (2007)
 (220) Schneider (2003)
 (221) Baacke (1999), Fthenakis et al. (2009b)
 (222) Siraj-Blatchford & Siraj-Blatchford (2006)
 (223) Braun (2011)
 (224) Braun (2008)
 (225) Brodbeck (2006)
 (226) Grawe (2004)
 (227) Bründel (2009)
 (228) Jasmund (2009)
 (229) Zimmer (2004)
 (230) Michalek (2006); Brodtmann (1997)
 (231) Flammer (2009)
 (232) Oerter & Dreher (2008)
 (233) WHO (1986), Wustmann (2011)
 (234) Becker (2008)
 (235) Cremaschi (2006)
 (236) Maurer (2005, S. 11)
 (237) Famiani (2006)
 (238) vgl. zusammenfassend Fthenakis et al. (2009a)
 (239) Gisbert (2004)
 (240) Commission européenne (2006)
 (241) Lück (2009)
 (242) Burtcher (2011)
 (243) OCDE (1999)
 (244) Lück (2009)
 (245) UNESCO (2005)
 (246) UNESCO (2009)
 (247) Friedrich (2010), Fthenakis et al. (2009c)
 (248) Griebel & Niesel (2019)
 (249) Faust (2013)
 (250) Griebel & Niesel (2019)
 (251) Tietze & Viernickel (2016)
 (252) Griebel & Niesel (2019); Service National de la Jeunesse (2019c)
 (253) Wildgruber & Griebel (2016)
 (254) Bollig (2016)
 (255) Höhn (2016)
 (256) Sächsisches Staatsministerium für Soziales & Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2007)
 (257) Sächsisches Staatsministerium für Soziales & Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2007, S. 10)





B. Altersspezifische Teile

IV. JUGENDALTER

IV.





IV. JUGENDALTER

IV.1. EINFÜHRUNG IN DIE ALTERSGRUPPE

Im Folgenden werden die Merkmale und Kontexte des Aufwachsens aus unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Perspektiven heraus charakterisiert. Es wird besonders auf kognitive, emotionale und soziale Lern- und Entwicklungsprozesse und die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters eingegangen. Dies soll aufzeigen, wie Jugendliche die Auseinandersetzung mit den inneren und äußeren Entwicklungsbedingungen gestalten und welche Chancen und Risiken dieser Prozess beinhaltet.

Anschließend wird das bedeutende Potenzial der Offenen Jugendarbeit dargelegt. Diese unterstützt und fördert Jugendliche bei ihren alterstypischen Entwicklungsaufgaben, insbesondere bei der Herausbildung einer eigenen Identität und der sozialen Integration. Es wird beschrieben, durch welche Merkmale und Bedingungen sich die Offene Jugendarbeit als Ort non-formaler Bildung kennzeichnet. Es wird auch aufgezeigt, welche Konzepte und Ansätze in den Jugendhäusern zur Anwendung kommen, um die vielfältigen Handlungsfelder (Lerninhalte) zu generieren, durch die Jugendliche konkret in ihrer Entwicklung gefördert werden.

Zur sozialwissenschaftlichen Konzeption von Jugend: Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen des Jugendalters

Als Jugendphase wird die Übergangsphase von der Kindheit zum Erwachsenenstatus bezeichnet.⁽²⁵⁸⁾ Sie ist durch die biologische, psychische, soziale und kulturelle Entwicklung junger Menschen gekennzeichnet und dehnt sich in der modernen Gesellschaft über eine längere Zeitspanne aus.⁽²⁵⁹⁾ Aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie und der Jugendsoziologie beginnt die Jugendphase heute bereits im frühen Alter von um die 12 Jahren und reicht über das 25. Lebensjahr hinaus. Grund hierfür ist die früher einsetzende körperliche und kognitive Entwicklung bei jungen Menschen.⁽²⁶⁰⁾

Für die Jugendlichen ist diese Zeit eine Phase tiefgreifender Veränderungen, die sowohl als Möglichkeit der Weiterentwicklung und des Lernens betrachtet werden kann, als auch als risikoreiche Zeit voller Herausforderungen und Bewährungsproben. Die Veränderungen umfassen alle Lebensbereiche eines Jugendlichen, insbesondere aber körperliche, psychische und soziale Aspekte.⁽²⁶¹⁾ In den Sozialwissenschaften wird die Jugendphase daher sowohl aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie, sowie der Gesellschafts- und Sozialisationstheorien untersucht.

Die Entwicklungspsychologie bezieht sich auf die Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen, um die Veränderungen und Anforderungen der Jugendphase zu beleuchten.⁽²⁶²⁾ Diese Aufgaben verlaufen entlang der Verbindung von Individuation und Sozialisation, d.h. sie finden in der Wechselwirkung zwischen inneren (persönlichen und kognitiven) Veränderungen und externen (sozialen und gesellschaftlichen) Einflüssen statt.⁽²⁶³⁾ Das Finden einer eigenen Persönlichkeit und die Integration in die Gesellschaft stehen am Ende einer erfolgreichen Bewältigung der jugendtypischen Entwicklungsaufgaben. Dazu gehört auch,

- dass junge Menschen lernen, sich mit den körperlichen Veränderungen während der Pubertät¹⁴ auseinander zu setzen und eine eigene Geschlechtsidentität zu entwickeln;

¹⁴ Verstanden als körperlicher Reifungsprozess

- die Beziehung zu Eltern und Geschwistern neu zu ordnen und emotional von der Familie unabhängiger zu werden;
- reifere Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen und aufrechtzuerhalten;⁽²⁶⁴⁾
- die Suche nach der eigenen Identität, d.h. der Entwurf eines eigenen Selbstkonzepts und eines eigenen Lebensstils;
- die Ausbildung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz, von Selbstbewusstsein und Eigeninitiative;
- bei Anforderungen in der Schule, im Beruf oder im Zusammenleben mit anderen Menschen zunehmend selbst die Verantwortung zu übernehmen und hiermit die Voraussetzungen für ein selbstständiges Leben als Erwachsener zu schaffen;
- ein eigenes Wertesystem und eigene Moralvorstellungen zu entwickeln;
- ein ethisches und politisches Bewusstsein und Verantwortungsgefühl zu entwickeln, das dem eigenen Verhalten und Handeln Rechnung trägt.⁽²⁶⁵⁾

Jugendliche wachsen in einer komplexen Umwelt und innerhalb vieler gesellschaftlicher Teilsysteme auf, zu denen die Familie, die Schule oder der Sozialraum gehören.⁽²⁶⁶⁾ Die Teilsysteme üben durch ihre besonderen Charakteristiken und Strukturmerkmale und durch die dort stattfindenden Beziehungsinteraktionen einen Einfluss auf den Entwicklungsprozess junger Menschen aus. Die Jugendsoziologie beschreibt die heutige Jugendphase aus dieser gesellschaftstheoretischen Sicht und kennzeichnet die Zeit des Aufwachsens zunehmend durch eine hohe Diversifikation und Heterogenität. Stichwortartig lassen sich dabei folgende gesellschaftliche Merkmale festhalten:

- Die Verlängerung und Ausdifferenzierung von Bildungsverläufen;
- Veränderte Übergänge vom Bildungssystem zum Arbeitsmarkt;
- Die Vielfalt an Lebensentwürfen;
- Der Individualisierungstrend;
- Die Globalisierung im weitesten Sinne;
- Die ethnisch-kulturelle Heterogenität in der Gesellschaft;
- Die Bedeutung der Medien;
- und einer Ungleichheit in der Verteilung sozialer und sozioökonomischer Ressourcen.

Das Aufwachsen Jugendlicher in der modernen Gesellschaft ist daher geprägt durch eine Vielfalt an individuellen Entwicklungsverläufen.

Diese Merkmale der modernen Gesellschaft haben für die Sozialisation junger Menschen zur Folge, dass sie einerseits vor vielen verschiedenen Handlungsmöglichkeiten stehen, aus denen sie wählen können und müssen. Andererseits brechen die traditionellen Orientierungsrahmen, die den Jugendlichen bei ihrer Identitätsentwicklung Sicherheit geben, mehr und mehr weg.⁽²⁶⁷⁾ Jugendliche werden damit heute mehr denn je dazu aufgefordert ihre eigene Entwicklung aktiv mitzugestalten und sich vermehrt für deren erfolgreichen Verlauf einzusetzen.

Wie die Jugendforschung zeigt, hängt die erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgaben nicht nur von persönlichen Kompetenzen ab, sondern auch von den sozialen und sozioökonomischen Ressourcen, die den Jugendlichen aufgrund ihrer sozialen Herkunft zur Verfügung stehen. Die Jugendphase ist also auch gekennzeichnet von ungleich verteilten Chancen, die vielfältigen Anforderungen und Entwicklungsaufgaben erfolgreich zu bestehen.⁽²⁶⁸⁾

Mit den komplexen Aufgaben der Jugendphase sind auch die Anforderungen an die Bildungseinrichtungen gestiegen. Komplementär zu den Schulen sind die non-formalen Bildungseinrichtungen - für Jugendliche sind das in Luxemburg insbesondere die Jugendhäuser¹⁵ - aufgefordert, ihr hohes Bildungspotenzial konzeptionell zu beschreiben und im Sinne einer ganzheitlichen Bildung sichtbar und nutzbar zu machen.

¹⁵ Der vorliegende Text fokussiert die Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit.

IV.2. DIE OFFENE JUGENDARBEIT ALS ORT NON-FORMALER BILDUNG

AKTUELLE AUSRICHTUNG DER OFFENEN JUGENDARBEIT

Gemäß dem « Règlement grand-ducal du 28 janvier 1999 concernant l'agrément gouvernemental à accorder aux gestionnaires de services pour jeunes » lassen sich die Aufgabenbereiche der luxemburgischen Jugendhäuser wie folgt zusammenfassen:

« Pour le domaine de la jeunesse l'accueil comprend notamment l'organisation d'un ou de plusieurs lieux de rencontre visant essentiellement à favoriser la communication et la création de liens sociaux entre les jeunes et entre les jeunes et le personnel éducatif. » (Règlement grand-ducal du 28 janvier 1999 concernant l'agrément gouvernemental à accorder aux gestionnaires de services pour jeunes., Art. 4)

Die Aktivitäten werden wie folgt beschrieben:

1. Animation

« Pour le domaine de la jeunesse l'animation comprend notamment des initiatives socioculturelles de même que des structures s'adressant aux jeunes et visant leur développement personnel et leur fonctionnement dans la société en tant qu'individu et en groupe. L'animation des jeunes est organisée sous accompagnement éducatif et pendant les loisirs des jeunes. La participation des jeunes à l'animation est volontaire. » (Règlement grand-ducal du 28 janvier 1999 concernant l'agrément gouvernemental à accorder aux gestionnaires de services pour jeunes., Art. 4)

2. Formation

« Pour le domaine de la jeunesse la formation sociale comprend notamment toute formation visant essentiellement le développement et l'acquisition des compétences pouvant servir dans la réalisation et l'exercice des activités d'animation, d'accueil, de consultation, d'aide, d'assistance, de guidance et de formation. » (Règlement grand-ducal du 28 janvier 1999 concernant l'agrément gouvernemental à accorder aux gestionnaires de services pour jeunes., Art. 4)

3. Information

« L'information jeunesse vise au maintien et à l'épanouissement des droits et responsabilités des jeunes, à favoriser chez les jeunes des choix libres et responsables en connaissance de cause, à les aider à conquérir leur autonomie en les aidant à réaliser leur choix personnel à partir d'une large information polyvalente, complète et sans réserve. Une information active peut se faire par des points d'information ou un travail de rue en faveur des jeunes. » (Règlement grand-ducal du 28 janvier 1999 concernant l'agrément gouvernemental à accorder aux gestionnaires de services pour jeunes., Art. 4)

Neben den gesetzlich festgelegten Aufgabenbereichen kristallisieren sich weitere Bereiche heraus, in denen die Jugendhäuser aktiv sind. Hierzu zählen in erster Linie die Präventionsarbeit, Niederschwellige Beratung und Partizipation.

Die allgemeinen Zielsetzungen der Jugendhäuser beinhalten die Förderung der Selbstentfaltung der Jugendlichen; die Unterstützung der sozialen und beruflichen Integration, die Stärkung des Selbstwertes und der Solidarität und die aktive Partizipation der Jugendlichen (Règlement grand-ducal du 28 janvier 1999 concernant l'agrément gouvernemental à accorder aux gestionnaires de services pour jeunes; article 6).

In der Jugendarbeit wird außerdem seit längerem darauf hingewiesen, dass für eine bedürfnisgerechte Angebotsplanung gute Kenntnisse der sozialen Infrastruktur und die Einbeziehung des lokalen Umfeldes

unumgänglich sind.⁽²⁶⁹⁾ So ist die Vernetzung eine wichtige Aufgabe des Jugendhauses und zugleich fester Bestandteil einer vorausschauenden Jugendpolitik: « La mise en réseau au niveau local et régional des structures travaillant dans des contextes différents avec les mêmes jeunes permettra de mieux réagir à certains défis concernant l'intégration sociale, la prévention » (deuxièmes Lignes directrices pour la politique de la jeunesse; Ministère de la Famille, de la Solidarité Sociale et de la Jeunesse, SNJ 2004)

Bildungsziele der Offenen Jugendarbeit

Non-formale Bildung im Rahmen Offener Jugendarbeit hat das Ziel, Jugendliche bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu unterstützen, um ihnen eine autonome Lebensführung in möglichst allen Lebensbereichen zu gewährleisten. Durch non-formale Bildungsprozesse sollen die Jugendlichen Fähigkeiten und Kompetenzen entwickeln, die es ihnen erlauben, die vielfältigen Lebens- und Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, an gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben und Verantwortung für sich selbst und ihre Umwelt zu übernehmen.

Im Kern zielt das Bildungsverständnis der Einrichtungen Offener Jugendarbeit damit a) auf die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen ab, d.h. auf die Aneignung von Selbstständigkeit, Eigeninitiative und Eigenverantwortung. Sie unterstützt b) die Ausbildung sozialer und gesellschaftlicher Kompetenzen und Werte und fördert hierdurch die soziale Integration. Die infrastrukturellen Angebote der Jugendarbeit ermöglichen und fördern die Begegnung junger Menschen mit unterschiedlichem sozialen und kulturellen Hintergrund. Sie sind ein Ort der Ermutigung, der Jugendliche befähigt, sich selbst positiv wahrzunehmen und Zutrauen zu fassen, ihr Leben in die eigene Hand zu nehmen. Dazu gibt es im Rahmen Offener Jugendarbeit eine Reihe von Angeboten, die Jugendliche sensibilisieren und motivieren, sich mit Themen wie den neuen Medien, Politik, Technik oder der Umwelt auseinander zu setzen.

Das Bildungsverständnis der Offenen Jugendarbeit geht damit über die formale Wissensvermittlung hinaus und zielt auf die „Anregung aller Kräfte [...], die Aneignung der Welt [...], und die Entfaltung der Persönlichkeit [...]“.⁽²⁷⁰⁾ So verstanden ist Bildung in den Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit kein eindimensionales Instrument, sondern ein aktiver Prozess, der zur Entwicklung des Individuums im umfassenden Sinne beiträgt.⁽²⁷¹⁾

Strukturmerkmale Offener Jugendarbeit

Die Offene Jugendarbeit kann beschrieben werden als ein offenes, nicht fremdbestimmtes, freiwillig nutzbares Lern- und Erfahrungsfeld, in dem vielfältige situative Bildungsgelegenheiten für Jugendliche bereitgestellt werden.⁽²⁷²⁾ Dadurch, dass das Angebot der Offenen Jugendarbeit nicht an ein festes Curriculum gebunden ist, sondern sich durch Subjektorientiertheit und Offenheit kennzeichnet, können im Jugendhaus die Anlässe, Themen und Fragen pädagogisch aufgegriffen werden, die für Jugendliche in ihrer jeweiligen Lebenssituation gerade aktuell und wichtig sind. So entsteht ein Rahmen für die individuelle Förderung Jugendlicher, für konkrete Motivations- und Orientierungshilfen und für die gezielte und themenorientierte Beratung und Information.

Die Merkmale der *Freiwilligkeit* und *Diskursivität* ermöglichen es den Jugendlichen, sich grundsätzlich frei für oder gegen die Teilnahme an den Angeboten der Offenen Jugendarbeit zu entscheiden sowie im Kontext der Angebote ihre eigenen Motive und Meinungen zu entwickeln und zu diskutieren. Die Offene Jugendarbeit zeichnet sich durch ihren niedrigschwelligen Zugang aus und ihren auf die Lebenslagen und die Lebenswelt der Jugendlichen ausgerichteten Ansatz. Dadurch gelingt es ihr, an den Interessen der jungen Menschen anzuknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet zu werden.⁽²⁷³⁾ Hierin kann ein grundlegendes Verständnis des Jugendhauses als Ort der *Partizipation* gesehen werden.

Das Lernen im Jugendhaus kennzeichnet sich auch durch eine nur wenig festgelegte (aber nicht beliebige oder unbeabsichtigte) Didaktik und durch die *Ko-Konstruktion* durch die Jugendlichen selbst. Die so statt-

findenden Bildungsprozesse können verstanden werden als relationale und sich stetig wandelnde *Prozessabläufe*.⁽²⁷⁴⁾

Die Bildungsinhalte werden zwar durch bestimmte Rahmenbedingungen (politische Leitziele, Handlungskonzepte) gefördert, ihre Anwendung ist aber integraler Bestandteil der pädagogisch-fachlichen Arbeit. Die Inhalte werden also nicht in erster Linie durch Vermittlungsarbeit und didaktische Workshops oder Seminare nähergebracht. Viel eher sind sie ein Effekt von Alltagssituationen und Alltagsinteraktionen, die im Offenen Rahmen frei entstehen oder auch gezielt initiiert werden.⁽²⁷⁵⁾

Eine solche non-formale Bildung steht für Bildung durch Erleben und Erfahren und durch das Aneignen von Wissen und Kompetenzen im sozialen Kontext. Sie kann als lebendiges und aktives Lernen ganz nah an den Belangen der Jugendlichen verstanden werden.

Dabei hängt das Gelingen von Bildungsprozessen zu weiten Teilen von den Handlungsweisen der pädagogischen Fachkräfte im Jugendhaus ab, denn der gesamte Erfahrungsraum, der Jugendlichen in der Offenen Arbeit zur Verfügung gestellt wird, ist geprägt von der Haltung und dem Verständnis der pädagogischen Fachkräfte ihrer Tätigkeit gegenüber.⁽²⁷⁶⁾

IV.3. ROLLE DER PÄDAGOGINNEN UND PÄDAGOGEN

Die Pädagoginnen und Pädagogen begleiten die Jugendlichen bei der Bewältigung ihrer alterstypischen Entwicklungsaufgaben. Ihre Aufgabe ist es, dem Alltag im Jugendhaus einen didaktischen Rahmen zu geben und seinen offenen, situativen Charakter für pädagogische Aktivitäten zu nutzen. Die Situationen, Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen im Jugendhaus werden aufgegriffen und anhand von Angeboten und Projekten für sie nutzbar und erlebbar gemacht.

Ein wesentliches Element ihrer Tätigkeit ist dabei die Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen. Die Herstellung und Aufrechterhaltung einer Vertrauensbasis und eines pädagogischen Settings, in dem sich Jugendliche sicher bewegen, interagieren, ausprobieren und lernen können, gehören ebenso dazu wie Unterstützungs-, Bildungs- und Beratungsangebote. Die pädagogischen Fachkräfte bewegen sich in den Interaktionen mit den Jugendlichen zwischen Alltag und Professionalität. Dies reicht vom Mitmachen, über ein eher unauffälliges pädagogisches Eingreifen im Alltag bis hin zu sichtbaren gezielten pädagogischen Angeboten und Leistungen.⁽²⁷⁷⁾ Die Pädagoginnen und Pädagogen sind für die Jugendlichen zudem Rollenvorbilder. Sie zeigen Alternativen zu den Handlungs- und Denkmustern der verschiedenen Jugendkulturen auf und geben den Jugendlichen hierdurch ein Gefühl der Sicherheit und Vertrautheit. Sie bieten ihnen jedoch auch Reibungsflächen.⁽²⁷⁸⁾

Methodisch-didaktische Rahmung des Jugendhausalltags

Es ist eine wesentliche Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen, ein geeignetes Setting für die Aneignung von Bildungsprozessen im Jugendhaus zu schaffen. Hierzu gehört es, spielerisch und experimentell herauszufinden, welche Situation, Stimmung und Interaktion gerade im Jugendhaus vorzufinden ist. Dabei bringen sie sich immer wieder aufs Neue und je nach Situation aktiv oder passiv selbst in das Geschehen ein und werden Teil davon.⁽²⁷⁹⁾ Sie gehen sparsam mit direktiven Interventionen um, sind für die Jugendlichen aber pädagogisch wahrnehmbar, kommunikativ präsent, anregend und ggf. auch streitbar.⁽²⁸⁰⁾ Zudem passen sie ihre Rollen, Positionen, Ansätze und Handlungspotenziale im Rahmen ihrer Arbeit immer wieder neu an und stellen sie auf die vorfindbaren Situationen, die wechselnden Themen und Zielgruppen ein.

Die beschriebenen Wandlungsprozesse sind ein zentrales Merkmal der pädagogischen Arbeit im Jugendhaus. Die Pädagoginnen und Pädagogen benötigen hierfür eine gewisse „Differenztoleranz“, d.h. die

Fähigkeit, offen für die Unterschiedlichkeit und Wechselhaftigkeit der Jugendlichen zu sein, sowie ihre Interessen und Eigenarten anzuerkennen.⁽²⁸¹⁾

Klärungsprozesse finden überwiegend als Aushandlungsprozesse statt, bei denen zwischen Pädagoginnen und Pädagogen und Jugendlichen gemeinsame Entscheidungen erarbeitet oder revidiert werden. So wird die pädagogische Arbeit mit den Jugendlichen zu einem Prozess der Ko-Konstruktion, der immer wieder neu und individuell vollzogen wird und nur bedingt planbar ist. Die pädagogischen Fachkräfte und die Jugendlichen sind in den Interaktionen miteinander verbunden, d.h. die pädagogisch-professionelle Arbeit erfolgt zu großen Teilen auf der Beziehungsebene. Um diesen Prozess der Ko-Konstruktion erfolgreich gestalten zu können, werden u.a. Eigenschaften wie Empathie, Interaktionskompetenz, Deutungsvermögen und die Bereithaltung unterschiedlicher Handlungsoptionen benötigt, auf die spontan zurückgegriffen werden kann.

Jugendgerechte Gestaltung von Angeboten

Zudem greifen die Pädagoginnen und Pädagogen die Entwicklungsaufgaben, Themen und Interessen der Jugendlichen in Form von Angeboten und Projekten auf und ermöglichen ihnen dadurch, sich bewusst, aktiv und tiefer gehend mit diesen auseinander zu setzen. Hierbei werden die Themen, Interessen und Bedürfnisse aller Jugendlichen im Jugendhaus gleichermaßen berücksichtigt. Die Angebote der Jugendarbeit ermöglichen und fördern die Begegnung junger Menschen mit unterschiedlichem sozialen und kulturellen Hintergrund. Sie ermöglichen es den Jugendlichen, sich in der Aktivität und Interaktion mit anderen selbst positiv wahrzunehmen und Selbstvertrauen zu entwickeln. Um die Partizipation der Jugendlichen am Jugendhausalltag zu ermöglichen, werden sie bei der Entscheidung, Planung und Umsetzung der Angebote beteiligt.

Wissen und fachliche Kompetenzen im Überblick

Die Pädagoginnen und Pädagogen verfügen über ein fachlich-wissenschaftliches Wissen und ein Repertoire an pädagogischen und methodisch-didaktischen Kenntnissen und Fähigkeiten, die stichwortartig wie folgt zusammengefasst werden können:

- Grundlegendes Wissen über die Probleme, Aufgaben und Gestaltungsmöglichkeiten der Jugendphase und die hiermit verbundenen Risiken und Chancen;
- Kenntnisse über sozial- und humanwissenschaftliche Grundlagen und Methoden der sozialen Arbeit;
- Kenntnisse über die gesetzlichen Bestimmungen und Richtlinien der Jugendpolitik und der Jugendarbeit sowie über die Ziele und Leitlinien des Trägers;
- Wissen über die Strukturmerkmale, Ansätze und Lerninhalte der Offenen Jugendarbeit und über die Rolle der Jugendlichen als Ko-Konstrukteure pädagogischer Prozesse;
- Kompetenz zur Planung und Durchführung jugendgerechter Angebote und Projekte;
- Kenntnisse über die Zielgruppen des Jugendhauses, über ihre aktuellen Lebenslagen und Lebensverhältnisse und darüber, welche Jugendlichen nicht ins Jugendhaus kommen;
- Kenntnisse über das luxemburgische Schulsystem und die jugendspezifischen Infrastrukturen;
- Kommunikationsfähigkeit, die unterschiedliche Sprachcodes von Zielgruppen und Institutionen wahrnimmt und berücksichtigt und für unterschiedliche Kommunikationsstile sensibel ist;

- Konfliktfähigkeit und Kenntnisse über Methoden des Konfliktmanagements;
- Kenntnisse der in Luxemburg angewandten Sprachen;
- Mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit, Kenntnisse über das Verfassen von Berichten und Konzepten, Fähigkeit der Aufbereitung und Präsentation von Inhalten;
- Kompetenzen in den Bereichen der Öffentlichkeitsarbeit und Marketing;
- Kompetenzen im Bereich des Projektmanagements;⁽²⁸²⁾
- Kompetenzen im Bereich der Selbstevaluation und der Qualitätssicherung;
- Kenntnisse über das kommunale und sozialräumliche Umfeld des Jugendhauses, über kommunale und institutionelle Kooperationsstrukturen und Netzwerke;⁽²⁸³⁾
- Professionelle Moderation von Prozessen mit Jugendlichen, Ehrenamtlichen und anderen relevanten Akteuren und Kooperationspartnerinnen und -partnern.

Selbstevaluation und Qualitätssicherung

Die Forderung nach einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung in der Offenen Jugendarbeit ist ein Zeichen wachsender Professionalität. Gemeinsam mit dem Träger stehen die pädagogischen Fachkräfte in der Verantwortung, ihre professionelle Handlungspraxis systematisch zu reflektieren und ganz nah an den Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen weiterzuentwickeln.⁽²⁸⁴⁾ Pädagoginnen und Pädagogen müssen wissen, was sie warum wie und mit welchen Qualitätsansprüchen tun wollen und ihre Handlungspraxis mit Bezug auf das spezifische Fachwissen der Profession rechtfertigen, begründen, reflektieren und kommunizieren können.⁽²⁸⁵⁾ Um die eigene pädagogische Arbeit weiterzuentwickeln ist es somit notwendig, in regelmäßigen Abständen kleinere Teile des täglichen Handelns zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern. Solche Evaluationsprozesse können als selbstreflexive Prozesse genutzt werden, damit Lernerfahrungen und -entwicklungen für Jugendliche möglich werden. Evaluationen dienen als hilfreiches Instrument für die Lernförderung sowie die Persönlichkeitsentwicklung. Dabei ist die Qualitätssicherung ein ständiger Prozess der Beschreibung und Reflexion von Zielen und Ergebnissen, der sich in der Entwicklung und Überarbeitung der Einrichtungskonzepte widerspiegelt.

IV.4. RAHMENBEDINGUNGEN FÜR BILDUNGSPROZESSE

Unter Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen in der Offenen Jugendarbeit werden zuerst zentrale Strukturmerkmale und Ressourcen der Offenen Jugendarbeit mit Blick auf ihr Potenzial zur Förderung von Bildungsprozessen dargestellt. Anschließend werden die Arbeitsansätze und Konzepte der Offenen Jugendarbeit beschrieben.

IV.4.1. Strukturen und Bildungsressourcen offener Jugendeinrichtungen

Funktionen der Innen- und Außenräume

Die Aneignung und die freie Gestaltbarkeit der Räume bieten Jugendlichen neue Handlungsspielräume und ermöglichen ihnen, sich im Raum zu anderen in Beziehung zu setzen, erkennbar zu werden, sich bemerkbar zu machen und sich zu zeigen.⁽²⁸⁶⁾ Dies sind Voraussetzungen für die Erfahrung und Stärkung einer eigenen Identität.⁽²⁸⁷⁾ Die Räume des Jugendhauses können frei genutzt und mitgestaltet werden

und dienen als Orte der Begegnung, aber auch als Orte für Auseinandersetzungen, Spiele und Darbietungen. Sie ermöglichen damit Lernprozesse, die immer im Rahmen einer internen Öffentlichkeit stattfinden, wobei diese Öffentlichkeit die Lernprozesse immer erst ermöglicht.⁽²⁸⁸⁾ Durch das Raumangebot wird ein Setting bereitgestellt, in dem Jugendliche sich einen „Lebensraum“ aneignen und diesen gestalten können. So wird ihr alltäglicher Erfahrungshorizont erweitert. Das Innere eines Jugendhauses ist mit Aufenthaltsräumen und mit unterschiedlichen Funktionsräumen ausgestattet (wie z.B. einer Küche, Medienräumen etc.), die für themenspezifische Aktivitäten genutzt werden können.

Auch Sport- und Spielplätze, der Eingangsbereich sowie naturnahe Außenanlagen bieten den Jugendlichen Erlebnisspielräume an, die sie mit allen Sinnen nutzen können: Bäume und Hecken, Anhöhen, Nischen oder Freiflächen können von den Jugendlichen als Räume für Spiele und informelle Kontakte genutzt werden, sie bieten sowohl Rückzugsmöglichkeiten, wie auch „Bühnen“. Sie können von den Jugendlichen „besetzt“ werden und ermöglichen es ihnen, sich in einem Zwischenbereich aufzuhalten, ohne ins Innere des Jugendhauses treten zu müssen.⁽²⁸⁹⁾ Werkstätten, Gärten oder Bauspielplätze machen zudem das aktive und produktive Auseinandersetzen mit der Umwelt möglich.

Materielle Ausstattung und Lernarrangements

Die Angebote der Offenen Jugendarbeit erfordern eine zweckmäßige materielle Ausstattung. Hierzu gehört die grundlegende technische und für den pädagogischen Prozess notwendige Rahmenausstattung. Die Raumgestaltung sollte funktional, ästhetisch und veränderbar sein. Zudem verfügen die Jugendhäuser über eine Ausstattung an Arbeitsmaterialien, wie z.B. eine mediale Ausstattung, Küchengeräte, Bücher und Zeitschriften, Materialien des künstlerischen Bedarfs oder Sportgeräte.

Die materielle Ausstattung der Jugendhäuser lädt Jugendliche aller Altersgruppen dazu ein, sich in unterschiedlicher Weise im Jugendhaus zu beschäftigen, zu bewegen und in Szene zu setzen. Verbunden mit didaktischen und methodischen Ansätzen werden die Raumausstattung und die zur Verfügung stehenden Materialien zu Dispositiven des pädagogischen Angebotes, die Bildungsprozesse aller Art unterstützen: Der Billardtisch wird beispielsweise zum Ort für Genderinszenierungen, aber auch zum pädagogischen Anknüpfungspunkt, die Sofaecke zum Rückzugsort für sich anfreundende Mädchen oder Jungen und die Küche zum Erzählforum.⁽²⁹⁰⁾

Positive Atmosphäre als Voraussetzung für Bildungsprozesse

Dass Jugendliche sich im Jugendhaus wohlfühlen und es regelmäßig aufsuchen, ist eine Grundvoraussetzung dafür, dass dort non-formale Lernprozesse stattfinden können. Aufgrund des Prinzips der Freiwilligkeit des Angebotes muss die Offene Jugendarbeit die Zugehörigkeit zu ihrem sozialen Ort als Bedingung für die Etablierung einer Arbeitsbeziehung erst und immer wieder neu herstellen⁽²⁹¹⁾. Eine gute, d.h. vertrauensvolle und freundliche Atmosphäre ist deshalb eine Voraussetzung für den Zugang zu den Jugendlichen.

Zudem müssen die Projekte und Angebote der Offenen Jugendarbeit den Jugendlichen Spaß machen, sie müssen motivierend sein und auf die Interessen und Themen der Jugendlichen abgestimmt sein. Damit Jugendliche gern ins Jugendhaus kommen und sich dort öffnen, sollten sie im Jugendhaus eine offene, vertrauensvolle Umgebung vorfinden, die ihnen den Kontakt zu anderen erleichtert, sie motiviert, sich in die Interaktion mit anderen einzubringen und ihnen hilft, ihren eigenen Platz zu finden.

Zugangsmöglichkeiten zum Jugendhaus

Das Angebot der Offenen Jugendarbeit ist auf die Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen abgestimmt. Die Zugangsbedingungen zum Jugendhaus gestatten es Jugendlichen aller Altersgruppen und Nationalitäten, sowie beider Geschlechter gleichermaßen, das Jugendhaus zu nutzen. Ebenso sind die Materialien und Räumlichkeiten auf die unterschiedlichen Interessens- und Altersgruppen ausgerichtet.

Das Jugendhaus ist für die Jugendlichen leicht erreichbar. Die Öffnungszeiten machen es möglich, dass Jugendliche sich in ihrer Freizeit im Jugendhaus aufhalten können. Damit alle Jugendliche gleichermaßen die Angebote des Jugendhauses nutzen können, ist ein barrierefreier Zugang zu den Räumlichkeiten wichtig. Die Option einer räumlichen Trennung im Hinblick auf thematische Inhalte und Veranstaltungen oder als Möglichkeit der Abgrenzung ist sinnvoll.

IV.4.2. Ansätze und Konzepte offener Jugendeinrichtungen

Lernen in Projekten und Aktivitäten

Die Pädagoginnen und Pädagogen orientieren sich bei der Entwicklung von Projekten und Aktivitäten an den Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen und beziehen sie generell in die Planung und Gestaltung mit ein. Dabei werden Unterschiede der Jugendlichen bezüglich Alter, Geschlecht und sozio-kulturellem Hintergrund berücksichtigt und die Angebote entsprechend ausgerichtet.

Die Durchführung von themenspezifischen Projekten ermöglicht es, neue oder aktuelle Themen eigenständig und zielgerichtet zu bearbeiten sowie die hierfür nötigen Ressourcen von Dritten einzuwerben.⁽²⁹²⁾ Damit gibt die Offene Jugendarbeit den Jugendlichen viele Möglichkeiten eigenverantwortlich und selbstbestimmt mitzuarbeiten, wobei an die eigene Lebenswelt der Jugendlichen angeknüpft wird. Damit verwirklicht sie die Chancen für ein handlungsorientiertes, partizipatives, demokratisches und ganzheitliches Lernen und nutzt explizit die kommunikativen und kognitiven Komponenten der Gruppendynamischen Prozesse des Sozialen Lernens. Projektarbeit eignet sich zudem besonders gut zur Kooperation mit anderen Institutionen und kommunalen Einrichtungen.

Lernen im Kontext der Gruppe

Die Ansätze der Offenen Jugendarbeit basieren zu großen Teilen auf der Methode der sozialen Gruppenarbeit. Ziel von sozialer oder pädagogischer Gruppenarbeit im Rahmen Offener Jugendarbeit ist es, auf der Grundlage eines gruppenpädagogischen Konzepts die Entwicklung Jugendlicher durch soziales Lernen zu fördern.⁽²⁹³⁾ Der Ansatz ist dazu geeignet, positive Erfahrungen, Erlebnisse und Einsichten zu vermitteln, die zur Achtung des Anderen, zu Selbstbewusstsein und zur Überwindung von Entwicklungsschwierigkeiten und Verhaltensproblemen verhelfen.

Konkret kann die Arbeit in Gruppen die Tendenz Jugendlicher aufgreifen, sich an Gleichaltrigen zu orientieren, von ihnen zu lernen und sich mit ihnen zu vergleichen, um zu einer eigenen Entwicklung von Normen, Einstellungen und Werten zu kommen.⁽²⁹⁴⁾ Die Gruppe als Struktur bietet den Jugendlichen dabei einen Lern- und Erfahrungsraum. Zudem können gruppendynamische Prozesse, wie Konflikte und auch das Potenzial der Gruppe sich weiterzuentwickeln, als Anstoß für Lernprozesse genutzt werden. Diese Art der sozialen und jugendkulturellen Gruppenarbeit bezieht sich auf die Gemeinschaft von Gleichaltrigen, die z.B. mit ähnlichen Interessen und Motiven zusammenkommen. Daneben findet ein Ansatz pädagogischer Gruppenarbeit Anwendung, dessen Lerninhalte stärker auf die Themen der Gruppenarbeit fokussiert sind als auf die Struktur der Gruppe. Hierzu zählen z.B. feste Nachhilfegruppen.

Einzelarbeit als Unterstützungs- und Lernarrangement

Neben der Gruppenarbeit gewinnt die Einzelarbeit als Ansatz der Offenen Jugendarbeit an Bedeutung.⁽²⁹⁵⁾ Die Arbeit mit einzelnen Jugendlichen kann insbesondere bei innerfamiliären oder schulischen Problemen, beim Übergang von der Schule in die Ausbildung oder den Beruf, aber auch bei allgemeinen Orientierungsschwierigkeiten und Problemen mit sich selbst ein wichtiger Beratungs- und Vermittlungsansatz sein. Die Pädagoginnen und Pädagogen im Jugendhaus sind häufig die ersten Ansprechpartner bei akuten Problemen. Durch ihre Vertrautheit und ihren neutralen, aber empathischen Standpunkt können

sie gemeinsam mit den Jugendlichen Handlungsalternativen erarbeiten, Perspektiven aufzeigen und zu Konfliktlösungen beitragen. Durch ihre Schnittstellenfunktion und ihre fachliche Kompetenz können sie gegebenenfalls zu anderen Fachdiensten weitervermitteln.

Gestaltung sozialräumlicher Bildungsprozesse

Die Offene Jugendarbeit unterstützt Aneignungs- und Bildungsprozesse auch außerhalb ihrer Räumlichkeiten, insbesondere im öffentlichen Raum.⁽²⁹⁶⁾ Dabei nimmt sie Bezug auf die Lebenswelten, in denen Jugendliche aufwachsen und entwickelt nah an ihren Bedürfnissen und Interessen adäquate und flexible Angebote und Projekte. Dies beinhaltet auch die Vernetzung mit sozialräumlichen Kooperationspartnern wie Vereinen, der Gemeindeverwaltung, den Schulen oder anderen Jugendeinrichtungen.

Ziel sozialräumlicher Jugendarbeit ist es, Jugendliche bei der Erschließung und Aneignung öffentlicher Räume im Gemeinwesen zu unterstützen und hierdurch ihre sozialräumliche Identität zu fördern.⁽²⁹⁷⁾ Hierzu gehört es, dass Jugendliche sich eigentätig mit der sie umgebenden Umwelt auseinandersetzen, diese mitgestalten und sich über die Grenzen des Jugendhauses hinaus innerhalb eines geschützten Rahmens inszenieren und verorten können. Die Wohnumgebung, der Stadtteil oder die Gemeinde werden damit zu einem Teil des Offenen Bereiches, in dem Möglichkeiten bereitgestellt werden, sich kreativ, sportlich oder auch politisch in die Lebenswelt einzubringen. Damit bemüht sich sozialräumliche Jugendarbeit um den Erhalt und den Ausbau sozialer Lebensräume und versteht sich als Lobby für Jugendliche und ihre Interessen im Sozialraum. Zudem orientieren sich die Pädagoginnen und Pädagogen mit ihrer Arbeit in den Sozialraum hinein, um so z.B. die Kontaktaufnahme zu Cliquen und Gruppen im Stadtteil zu versuchen, die die Angebote des Jugendhauses aus unterschiedlichen Gründen nicht wahrnehmen. Durch sozialräumliche und erlebnispädagogische Ansätze (wie z.B. Gestaltungsprojekte im Sozialraum oder Stadtteiltralleys) wird den Jugendlichen darüber hinaus ermöglicht, den Sozialraum neu zu erkunden und hierbei gleichzeitig von persönlichen sowie gruppendynamischen Lernprozessen zu profitieren.

Vernetzung und Kooperationen mit der Schule

Die Institutionen der non-formalen Bildung und der Schule haben sich in den vergangenen Jahren für eine Zusammenarbeit geöffnet.⁽²⁹⁸⁾ In Luxemburg kann diese Öffnung an einigen Modellversuchen der Ganztagschule gezeigt werden, deren konzeptionelle Grundlage es ist, formale und non-formale Lerngelegenheiten miteinander zu kombinieren.⁽²⁹⁹⁾

Die Vernetzung formaler und non-formaler Bildungsansätze wird mit der Anwendung eines erweiterten Bildungsbegriffs begründet, der sich neben kognitiven und schulischen Inhalten auch auf die sozialen, emotionalen und kulturellen Inhalte von Bildung bezieht und die Persönlichkeitsentwicklung einschließt.⁽³⁰⁰⁾ Aufgrund der gesellschaftlichen Notwendigkeit des Ausbaus von Betreuungs- und Ganztagsangeboten für Kinder und Jugendliche besteht in der Kooperation unterschiedlicher Bildungseinrichtungen die Chance einer Weiterentwicklung. Dies gilt sowohl für die schulische Praxis als auch für den Bereich der Jugendarbeit. So integriert die Offene Jugendarbeit ihre Ansätze in eine erweiterte und geöffnete Form von Schulalltag und gestaltet diesen z.B. in Form von Projekten aktiv mit. Alternativ oder komplementär dazu wird sie zum Bindeglied zwischen der Schule und den sozialräumlichen Einrichtungen und Vereinen und unterstützt durch ihre Vernetzungstätigkeit die Bildung multipler Lernorte für Jugendliche innerhalb des kommunalen Raums.⁽³⁰¹⁾ Die Möglichkeiten einer konstruktiven Zusammenarbeit zeigen sich in positiven Erfahrungen beim Umgestalten von Schulhöfen in Spielhöfe oder bei gemeinsamen Projekten, in denen sich die Schule der Lebenswelt der Jugendlichen öffnet.⁽³⁰²⁾ In den Einrichtungen Offener Jugendarbeit werden Möglichkeiten zur Erledigung von Hausaufgaben oder Lernhilfeangebote bereitgestellt. Gerade für Jugendliche aus sozial benachteiligten Milieus wird dadurch die Chance auf einen formalen Bildungsabschluss erhöht.

Lernen durch Partizipation

Es ist ein zentrales Ziel der Offenen Jugendarbeit, Jugendliche zur Selbstbestimmung zu befähigen und sie dazu anzuregen, gesellschaftliche Mitverantwortung und soziales Engagement zu übernehmen.⁽³⁰³⁾ Durch das Konzept der Partizipation soll nicht nur das eigene Feld der Jugendarbeit mitbestimmt, sondern auch gefördert werden, dass sich Jugendliche in der Gesellschaft politisch einbringen und sich für ihre Interessen einsetzen. Demgemäß zielt die partizipative Jugendarbeit auf die Teilhabe an der Gesellschaft und am sozialen Gemeinwesen. Sie versteht Mitverantwortung einerseits als ein Recht der jungen Menschen, durch und über die Jugendarbeit gesellschaftlich-politisch mitzuentcheiden. Andererseits wird damit auch die Erwartung angesprochen, sich als junger Mensch für die Gesellschaft zu engagieren. Durch die Partizipation und Mitgestaltung der Alltagsprozesse im Jugendhaus sollen die Kompetenzen eines demokratischen Bürgers als selbstbestimmtes, aber auch sozialverantwortliches und engagiertes Individuum trainiert werden.

IV.5. HANDLUNGSFELDER

In den Strukturbedingungen der Offenen Jugendarbeit sind eine Reihe von Lerninhalten und Bildungsaspekten enthalten, die im Folgenden unter der Überschrift „Handlungsfelder der non-formalen Bildung“ beschrieben werden. Sie können als inhaltliche Themenbereiche der non-formalen Bildung verstanden werden. Zudem werden unter der Überschrift „Erfahrungs- und Lernumwelt“ einige Beispiele angeführt, durch welche Aktivitäten oder Angebote diese Bildungsmöglichkeiten konkret in der Alltagspraxis des Jugendhauses bereitgestellt und vermittelt werden können.

IV.5.1. Emotionen, soziale Beziehungen

Die Lern- und Erfahrungsbedingungen in den Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit tragen dazu bei, dass Jugendliche soziale, emotionale und kognitive Fähigkeiten entwickeln und lernen, diese anzuwenden. Sogenannte soft skills wie soziale und interkulturelle Kompetenzen, Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Toleranz, Kooperationsfähigkeit, Engagement und selbstorganisiertes Lernen gewinnen mehr und mehr an Bedeutung und rücken deshalb weiter in den Mittelpunkt der Angebote Offener Jugendarbeit.

Die Gruppe als soziales Lernfeld

Die Gruppe ist ein wichtiges soziales Lernfeld, in dem Jugendliche die Interaktion und die Auseinandersetzung mit anderen Jugendlichen erfahren. Gruppenprozesse ermöglichen die Gemeinschaft mit Gleichaltrigen, die Darstellung der eigenen Person in der Gruppe und die Orientierung an gemeinsamen Interessen, Themen und Entwicklungsprozessen.⁽³⁰⁴⁾ In der Gruppeninteraktion kann das Erleben von Gemeinschaftlichkeit und Teamgeist aber auch der Erwerb von individuellen und sozialen Kompetenzen gefördert werden. Im Erfahren ihrer eigenen Grenzen und in Konflikten erlernen Jugendliche einen Realitätssinn, der ihnen hilft, sich selbst und die eigenen Fähigkeiten für die Zukunft besser einzuschätzen.⁽³⁰⁵⁾

Die Bedeutung der Peers für die Bildung und Entwicklung Jugendlicher

Die Peergruppe stellt heute neben der Familie und der Schule eine bedeutende Sozialisationsinstanz dar, die über ein erhebliches Bildungspotenzial verfügt.⁽³⁰⁶⁾ Im Ablösungsprozess vom Elternhaus finden Jugendliche vor allem im Kontakt mit Freunden und Gleichaltrigen Orientierung, Zugehörigkeit und Anerkennung. Die Peergruppe trägt zur Identitätsfindung bei, indem sie Identifikationsmöglichkeiten, Lebensstile und Bestätigung der Selbstdarstellung bietet. Im offenen Rahmen des Jugendhauses findet sie Raum für das gemeinsame Erproben sozialer Muster und Verhaltensweisen. Die Peergruppe gibt Geborgenheit

und Stabilität und hilft dem einzelnen Jugendlichen, mit den im Jugendalter auftretenden Unsicherheiten umzugehen. Im Kontakt mit Gleichaltrigen entfalten und äußern Jugendliche Einstellungen und Werthaltungen für sich selbst und in der Auseinandersetzung mit der Gesellschaft. Zudem erleben Jugendliche durch die Interaktionen in ihren Peergruppen, wie Aushandlungsprozesse vollzogen werden, Konflikte bearbeitet werden und Lebensalltag selbstständig und selbstverantwortlich gestaltet wird. Damit bietet die Peergruppe einen sozialen Freiraum für die Erprobung von Sozialverhalten und lässt Formen von sozialen Aktivitäten zu, die im Erwachsenenleben riskant wären. Die Bedeutung von Peergruppen für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter ist auch deshalb groß, weil sich die Jugendlichen mit gemeinsamen oder ähnlichen Themen und Interessen begegnen und so im gegenseitigen Miteinander mit einem „Expertenwissen“ ausgestattet sind.⁽³⁰⁷⁾

Dadurch, dass Jugendliche im Jugendhaus frei gestaltbare und wenig vorstrukturierte Bedingungen vorfinden, aber gleichzeitig auf die Unterstützung und Beratung des Fachpersonals zurückgreifen können, bietet der offene Rahmen ideale Bedingungen dafür, die Grundregeln des gesellschaftlichen Miteinanders in der Peergruppe zu erproben.

Lernen im Rahmen geschlechtsspezifischer Ansätze – Sexuelle Bildung

Im Rahmen von Angeboten sexueller Bildung und geschlechtsspezifischer Aktivitäten bietet die Offene Jugendarbeit sowohl Jungen wie auch Mädchen die Möglichkeit, sich mit ihren persönlichen Themen und der subjektiven Geschlechterrolle innerhalb der Gesellschaft auseinander zu setzen. Sie werden mit ihren Eigenheiten und individuellen Interessen und Haltungen ernstgenommen und wertgeschätzt. Hierdurch werden Mädchen und Jungen gleichermaßen in ihrer sexuellen Selbstbestimmung gestärkt und in der Entwicklung ihres Selbstwertes gefördert.

Aneignungsbedingungen einer konstruktiven Konfliktkultur

Die Artikulation und Durchsetzung jugendlicher Interessen und Meinungen verläuft meist nicht konfliktfrei und auch die Auseinandersetzung mit den Normen der Erwachsenenwelt, die Suche nach dem eigenen Stand und Status in der Peergruppe und in der Beziehung zum anderen Geschlecht sind Entwicklungsaufgaben, die zu Spannungen und Konfliktsituationen führen können. Die Offene Jugendarbeit bietet mit ihren Handlungsprinzipien der Freiwilligkeit, der Diskursivität und der Förderung von Eigenverantwortung gute Voraussetzungen dafür, konstruktive Strategien der Konfliktlösung in der Interaktion mit anderen Jugendlichen und mit den Pädagoginnen und Pädagogen greifbar zu machen. Im Rahmen der gemeinsamen Auseinandersetzung mit den Vorstellungen und Wünschen anderer können die Jugendlichen erfahren, dass das Zusammenleben in der Gemeinschaft auch Bindungen und Verpflichtungen mit sich bringt und dass Toleranz und Rücksichtnahme ebenso wesentliche Grundpfeiler des gesellschaftlichen Miteinanders sind wie eine gewaltfreie Konfliktlösung. Eine konstruktive Konfliktkultur ist durch Aushandeln, Zuhören, Wertschätzen und das Akzeptieren abweichender Meinungen und Werte sowie sachliches Argumentieren geprägt. Dadurch können neue Lernerfahrungen generiert werden, die auch dazu beitragen können, den eigenen gedanklichen Horizont zu erweitern und sich für Neues zu öffnen.

Erfahrungs- und Lernumwelt

- Geschlechtsbezogene Aktivitäten und Themen im Jugendhaus;
- Einsatz von Peer Mediation;
- Erlebnis- und abenteuerpädagogische Maßnahmen zur Stärkung der Teamfähigkeit;
- Rollen- und Planspiele;
- Vieles andere mehr.

IV.5.2. Werteorientierungen, Demokratie, Partizipation

Die Förderung und Entwicklung eigener Werte und Normen

Werthaltungen entwickeln sich im Zusammenleben mit anderen, sie entstehen als Produkt der Interaktion zwischen Menschen. Während Kinder sich insbesondere an den Werten und Normen ihrer Familien und Eltern orientieren, gilt für Jugendliche häufig eher das Gegenteil. Die Normen und Werte, die in der Familie gelten, werden in der Jugendphase in Frage gestellt. Dieser Prozess ist für die Entwicklung einer eigenen Identität von großer Bedeutung, denn auch die bewusste Abgrenzung von Autoritäten trägt – insbesondere bei Jugendlichen – nachhaltig zur Ausprägung eines individuellen Wertebewusstseins bei.

Es ist Aufgabe der Offenen Jugendarbeit, Jugendliche in die Lage zu versetzen, ihre intuitive und subjektive Wertorientierung durch die Interaktion mit anderen Jugendlichen und mit Erwachsenen zu reflektieren, zu verfestigen oder zu erneuern. Dies geschieht in einem Prozess der Entwicklung und der Ko-Konstruktion (im Rahmen einer vertrauensvollen Beziehungsarbeit) mit den pädagogischen Fachkräften und den anderen Jugendlichen.

Im Prozess der Identitätsentwicklung suchen junge Menschen geradezu die Auseinandersetzung und Reibung mit erwachsenen Personen. Daher sind Authentizität und Echtheit, Beziehungsfähigkeit, ehrliches Engagement sowie ein klarer, reflektierter und offen kommunizierter Wertehintergrund der Pädagoginnen und Pädagogen wichtig.⁽³⁰⁸⁾ Nicht zuletzt gehört es auch zur Ausbildung und Akzeptanz von Werten und Normen, die Entwicklung und Einhaltung von Regeln und Normen einzufordern und dafür Sorge zu tragen, dass eine werte- und regelförderliche Alltagskultur gelebt wird (z.B. Esskultur; Umgang mit Konflikten; Umgang der Geschlechter, Sprache etc.).⁽³⁰⁹⁾

Partizipation und Demokratiebildung

Partizipatorische Ansätze ermöglichen es den Jugendlichen, die Grenzen und Möglichkeiten von Einmischung, Mitgestaltung und Veränderung zu erfahren. Zudem können sie die Bedingungen und Voraussetzungen für erfolgreiches, eigenverantwortliches Handeln im sozialen Kontext kennenlernen.⁽³¹⁰⁾ Der zentrale Stellenwert und der Gestaltungsspielraum von Partizipation zeigen sich darin, dass die Übernahme von Verantwortung und Mitgestaltung überall im Jugendhaus informell geübt werden können. So wird durch die Freiwilligkeit des Offenen Angebots automatisch die Möglichkeit der Partizipation geschaffen, denn die Jugendlichen entscheiden von vorne herein selbst, ob sie das Angebot der Offenen Jugendarbeit überhaupt nutzen oder nicht. Durch das Fehlen starrer Regelungen und bürokratischer Vorgaben entsteht zudem notwendigerweise eine Diskursivität im Jugendhausalltag, im Rahmen derer die konkreten Bedingungen im Jugendhaus gemeinsam entwickelt werden.

In der Praxis der Offenen Jugendarbeit in Luxemburg werden auch Ansätze des Demokratielernens wie z.B. Jugendkomitees oder Jugendforen eingerichtet, durch die Jugendliche stärker an der Auswahl, der Planung und der Durchführung von Aktivitäten und Projekten beteiligt werden. Durch die dabei stattfindende strukturierte Diskussion können die Meinungen der Jugendlichen in einem passenden Rahmen in die Handlungsprozesse im Jugendhaus einfließen.⁽³¹¹⁾

Erwerb interkultureller Kompetenzen und Förderung von Integration

Aus der kulturellen Heterogenität der Besucherstruktur in den Jugendeinrichtungen in Luxemburg ergeben sich vielfältige Lernsituationen, denn die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen, aber auch der Umgang mit kulturellen Konflikten bietet die Chance, die eigene Identität zu hinterfragen und andere Traditionen, Lebensstile, Meinungen etc. kennen und akzeptieren zu lernen. Da in Luxemburg heute mehr als 42% der Jugendlichen einen Migrationshintergrund aufweisen, ist dies ein wichtiger Bildungsaspekt, der gleichzeitig die Chance beinhaltet, die soziale Integration zu fördern.⁽³¹²⁾

Jugendlichen bietet sich im Rahmen der Offenen Jugendarbeit die Chance, jungen Menschen aus verschiedenen Herkunftsländern gegenüber zu treten und von der Heterogenität der dort zusammenkommenden Kulturen und Traditionen zu lernen. Offenheit und Toleranz anderen gegenüber wird hier in alltäglichen Situationen und im Rahmen von Gruppenaktivitäten konkret erfahrbar. Interkulturelle Jugendarbeit öffnet Wege zur Integration, indem sie Wissen und Verständnis für andere Kulturkreise schafft, die Neugierde anderen gegenüber fördert und zur Überwindung von Trennungen beiträgt. Die Kommunikationsmöglichkeiten von Jugendlichen aus unterschiedlichen Ländern werden jugendgerecht und spielerisch gefördert. Der Erwerb interkultureller Kompetenz beinhaltet die emotionale Kompetenz und die interkulturelle Sensibilität, die Konzepte der Wahrnehmung, des Denkens, Fühlens und Handelns von Jugendlichen anderer Herkunftsländer im eigenen Handeln und in der Interaktion zu berücksichtigen und anzuerkennen.

Erfahrungs- und Lernumwelt

- Beteiligung an Programmgestaltung;
- Eigenverantwortliche Planung und Durchführung von freizeitpädagogischen Angeboten;
- Kooperationsspiele;
- Mitarbeit als Honorarkräfte;
- Transparenz und Nachvollziehbarkeit von Entscheidungen der pädagogischen Fachkräfte;
- Rahmenbedingungen werden vorgegeben, Spielregeln sind auszuhandeln;
- Vieles andere mehr.

IV.5.3. Sprache, Kommunikation, Medien

Das Bildungspotenzial der Mehrsprachigkeit

Offene Jugendarbeit fördert den kompetenten Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt bei Jugendlichen. Hierzu gehört es das Potenzial der Heterogenität der luxemburgischen Gesellschaft zu nutzen und Mehrsprachigkeit im Rahmen der Jugendarbeit zu leben. Das Beherrschen mehrerer Sprachen ermöglicht es Jugendlichen, sich in einen konstruktiven Austausch mit der Gesellschaft zu begeben, ihre Wertvorstellungen und Handlungsweisen zu verstehen und in das eigene Handlungssystem zu integrieren oder davon abzugrenzen. Darüber hinaus spielt Sprache beim Prozess der Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls und der Identifikation mit einer Gesellschaft eine wichtige Rolle. Durch die Interaktion in der Jugendstruktur erhalten besonders Jugendliche, die weniger Sprachpraxis in einer oder mehreren der Landessprachen haben, Sicherheit im Umgang mit der luxemburgischen, der französischen und/oder der deutschen Sprache. Dies ist in Luxemburg aufgrund der sprachlichen Heterogenität und den damit verbundenen Anforderungen und Chancen ein bedeutender Bildungsaspekt.

Aneignung von Medienkompetenz

Die Nutzung digitaler Medien ist zu einem wesentlichen Bestandteil der Lebenswelt von Jugendlichen und Heranwachsenden geworden und prägt viele ihrer Lebensbereiche. Jugendliche gehen ganz selbstverständlich mit digitalen Medien um und messen ihnen eine immense Bedeutung bei, da sie ihnen ein hohes Maß an neuen Partizipations- und Vernetzungsmöglichkeiten bieten. Die Medien können auch ein lebhafter Ort für Selbstfindung, Persönlichkeitsbildung und Austausch von Wissen sein.

Ein umfassendes Verständnis von Medien und deren Chancen und Risiken ist für die Offene Jugendarbeit unumgänglich. Diese kann ihren besonderen Zugang zu jungen Menschen nutzen, um deren Fähigkeiten und Fertigkeiten bei der Anwendung von Medien weiterzuentwickeln. Bildungs- und Projektangebote ermöglichen ihnen eine aktive und bewusste Auseinandersetzung mit Medientechnologien und -inhalten. Die medienpädagogischen Angebote orientieren sich an den Lebenswelten junger Menschen und

sind darauf ausgerichtet, die Jugendlichen mit Kompetenzen, Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, einem kritischen Urteilsvermögen und Bewertungskriterien auszustatten, damit Jugendliche selbstbestimmt und kritisch-reflexiv mit Medienangeboten und -inhalten umgehen lernen.⁽³¹³⁾

Hier geht es neben der Aneignung von Anwendungskompetenzen auch um die Reflexion von Medieninhalten. So vermittelt beispielsweise die Erarbeitung und Veröffentlichung eigener Inhalte über die sozialen Netzwerke den Jugendlichen Erfahrungen hinsichtlich der Wirkung, die Medieninhalte erzeugen können. Sie lernen dadurch auch Verantwortung für ihr eigenes Medienhandeln (Mediennutzung und -gestaltung) zu übernehmen.

Bei der Aneignung von Medienkompetenz wenden Jugendliche meist das Lernen am Modell an. Jugendliche brauchen Unterstützung damit sie das mediale Angebot kreativ, sinnvoll, sicher und entwicklungsfördernd anwenden. Vorbilder im Medienumgang sind für sie vor allem Gleichaltrige, Eltern und Jugendarbeiter.

Förderung der Sprachkompetenzen durch Kultur

Kunst und Kultur sind Ausdrucksmittel und als solche bieten sie Raum zur Verständigung und zur Darstellung. Ähnlich wie die Medien sind Theater, Literatur, Musik, Film, aber auch bildende und darstellende Künste, Vermittlung von Wissen, Gedanken oder Gefühlen denen man nicht nur durch eine Kunstform Ausdruck verleiht, sondern sie existieren lässt und mit anderen teilt.

Jugendliche an kulturellen Aktivitäten zu beteiligen erweist sich, im Gegensatz zu dem was oft angenommen wird, als sehr positiv so lange man sie als Erfahrung und nicht als ein nicht zu hinterfragendes Wissen vermittelt.

Da die Kunst Ausdruck ist, erwartet sie auch eine Reaktion. Jugendliche die Kunst erleben, erforschen oder aktiv daran teilnehmen, entwickeln kommunikative Sprachkompetenzen, kritische Auseinandersetzung mit Themen und lernen Ausdrucksformen kennen und nutzen, die sowohl Sprache wie Gesamtdarstellung fördern. In einem non-formalen Bildungssetting bietet sich die Kunsterfahrung besonders gut an, da sie frei erlebt, diskutiert und ausgelebt werden kann, unabhängig von sachlichem Wissen und frei vom Druck der falschen Antwort.

Erfahrungs- und Lernumwelt

- Jugendliche erleben Jugendarbeiter als kompetente Ansprechpartner für Medienthemen
- Der Einsatz von Medien hilft Angebote attraktiv zu gestalten und neue Zielgruppen zu erreichen
- Jugendarbeit wirkt ausgleichend, wo Jugendliche in ihrem Medienhandeln alleine gelassen werden
- Erwerb von Schlüsselkompetenzen durch Medienprojekte und -aktivitäten
- Ausdruck der eigenen Lebenserfahrungen
- Nutzung von Videospielen in der Jugendarbeit
- Coding (Programmieren) mit Jugendlichen
- Lern-, Themen- und Austauschplattformen
- Theater und Literatur sind natürliche Einsatzgebiete der Sprache, aber auch Musik und Filme eignen sich dazu die Faszination der Sprache, der Wortwahl, des Rhythmus zu vermitteln.
- Kritische Auseinandersetzung mit der Kunst und ihrem Thema fördert die Wortwahl zum Ausdruck des freien Denkens.
- Haltungs- und Ausdruckstechniken mit Theaterpädagogen zu erlernen erzielt ein selbstbewussteres Auftreten und Kontrolle über seinen Gesamtausdruck, ergänzend zur Sprache.
- Bildende Künste, Theater und Film bieten die Möglichkeit, den Zusammenhang zwischen Bild und Wort zu erforschen, Inszenierung sowie Kontext zu diskutieren, sowie Parallelen zu eigenen Erfahrungen, zum Beispiel in den sozialen Medien zu ziehen.
- Kreatives Schreiben vermittelt einen selbstbewussten Umgang mit den eigenen Sprachkompetenzen.

IV.5.4. Kreativität, Kunst, Kultur

Die Offene Jugendarbeit schafft Räume, in denen Jugendliche sowohl ihre jugendkulturellen Ausdrucksformen ausleben und teilen können, als auch Kultur als einen Prozess kreativ-künstlerischer Gestaltungsmöglichkeit kennenlernen können.

Förderung eigenständiger jugendkultureller Entfaltung

Das Ausleben und Erleben unterschiedlicher jugendkultureller Ausdrucksformen und Szenen ist ein zentrales Element der Jugendphase, durch das Jugendliche ihre Realität erfassen und sich handelnd mit sich selbst und der Gesellschaft auseinandersetzen. Es ist Aufgabe der Offenen Jugendarbeit, subkulturellen Ausdrucksformen Raum zu geben, sie aber auch kritisch zu hinterfragen und gemeinsam mit den Jugendlichen zu reflektieren. Hierdurch lernen Jugendliche, sich mit ihrer eigenen Jugendkultur auseinander zu setzen und die Persönlichkeit zu festigen.

Lernen als kreativer Gestaltungsprozess

Die Offene Jugendarbeit bietet im Rahmen von Projekten und Aktivitäten mit politischer, kultureller, erlebnispädagogischer und medienpädagogischer Orientierung ein vielseitiges kulturelles Lernpotenzial.⁽³¹⁴⁾ Jugendliche haben ein Recht auf eine aktive Teilhabe an Kunst und Kultur. Kulturelle Bildung weckt das kreative Potenzial der Jugendlichen und stärkt sie in ihrer Handlungskompetenz und ihrer Selbstbestimmung. Durch die Aneignung kultureller Kompetenzen werden die Jugendlichen dazu befähigt, das eigene Leben und das gemeinschaftliche Zusammenleben eigenständig und kreativ zu gestalten. Kreative Kompetenzen eröffnen Jugendlichen neue Welten des Wahrnehmens, Denkens und Handelns, und sie helfen ihnen praktisch bei der Bewältigung von Krisen und schwierigen Entwicklungsstufen. Gleichzeitig können auch soziale Kompetenzen wie z.B. Team- und Kommunikationsfähigkeit oder Kritikfähigkeit generiert werden.

Die konkreten Möglichkeiten Jugendlicher zur kreativ-gestalterischen und zur musischen Aktivität reichen über Angebote wie Theater sehen und selber spielen, Videos drehen, Musik machen, Malen, Tanzen, Schreiben, Fotografieren bis hin zum kreativen Umgang mit Medien und dem Computer. Zudem hat die Förderung der jugendkulturellen Tanzszene (Streetdance, HipHop, Breakdance) einen hohen Stellenwert in der Offenen Jugendarbeit.

Erfahrungs- und Lernumgebung

- Vielfältiges Angebot an Kunst-, Kultur und Mediengestaltung;
- Öffentliche Auftritte bei Veranstaltungen;
- Mitgestaltung der Räume des Jugendhauses;
- Präsentationen und Ausstellungen in öffentlichen Gebäuden;
- Jugendhausband, Jugendhaustanzgruppe;
- Vieles andere mehr.

IV.5.5. Bewegung, Körperbewusstsein, Gesundheit

Gesundheit und Wohlbefinden als Lernfelder

Offene Jugendarbeit hat durch ihren Zugang zu Jugendlichen die Möglichkeit, diese für ihren Körper, ihre Gesundheit und ihr allgemeines Wohlbefinden zu sensibilisieren.⁽³¹⁵⁾ So wird Jugendlichen im Rahmen von Gesundheitsförderung bewusst gemacht, dass Bewegung und gesunde Ernährung zu einer verantwortungsbewussten Lebensführung gehören. Die Schaffung von Sportangeboten, bei denen sich Jugendliche ohne Leistungsdruck erproben können und die Vermittlung von Spaß an Bewegung gehören ebenso

zu den Bildungsaufgaben der Offenen Jugendarbeit wie das gezielte Informieren und Beraten über alle gesundheitsrelevanten Themen des Jugendalters. Im Rahmen einer reflektierenden Gesundheitsentwicklung und Gesundheitsförderung gehört auch die respektvolle und kritische Auseinandersetzung mit Jugendlichen, die Nikotin, Alkohol und illegale Substanzen konsumieren. Dabei werden die Jugendlichen mit ihrem Verhalten nicht allein gelassen, sondern mit Blick auf die Folgen und Risiken ihres Konsumverhaltens dazu sensibilisiert, sich eigenverantwortlich zu verhalten. Bezugnehmend darauf ist die Stärkung des Selbstwertgefühls und des Verantwortungsgefühls Jugendlicher als weiteres Bildungsziel Offener Jugendarbeit zu verstehen.

Der Umgang mit körperlichen und emotionalen Veränderungen

Die körperlichen Veränderungen in der Jugendphase anzunehmen und eine eigene geschlechtliche Identität zu bilden, sind zentrale Entwicklungsaufgaben. Wie Mädchen und Jungen ihren eigenen Körper erleben und bewerten und ob sie sich in ihrer Haut wohlfühlen, hat großen Einfluss auf ihr Selbstbild und ihr Lebensgefühl. Dies sind Faktoren, die das Wohlbefinden und das subjektive Gesundheitsempfinden entscheidend beeinflussen. Die Wertschätzung des eigenen Körpers ist deshalb eine Grundvoraussetzung für einen verantwortungsvollen Umgang mit der Gesundheit und der Sexualität und trägt dazu bei, dass Jugendliche auf ihren Körper achten, sensibel und pflegsam mit ihm umgehen und sich selbst so vor negativen Einflüssen und gesundheitlichen Problemen schützen.

Die Offene Jugendarbeit spricht diese und viele andere Themen rund um die Gesundheit und die körperliche Entwicklung im Rahmen der sexuellen Bildung und der Prävention an und sensibilisiert Jugendliche dahingehend, ein positives Körperbewusstsein zu entwickeln, die motorischen und sensorischen Fähigkeiten des Körpers wahrzunehmen und den verantwortlichen Umgang mit dem eigenen Körper zu üben. Ziel ist es, Jungen und Mädchen im Prozess der Entwicklung einer verantwortungsvollen sexuellen Selbstbestimmung und geschlechtlichen Identität zu unterstützen und zu begleiten.

Ressourcenorientierte Prävention als Lernstrategie

Prävention im Rahmen Offener Jugendarbeit wird verstanden als ganzheitliche und subjektorientierte Form der Bildung von Jugendlichen mit dem Ziel der offenen und positiven Auseinandersetzung mit sozialen und gesellschaftlichen Werten, Normen und Verhaltensmustern.⁽³¹⁶⁾ Offene Jugendarbeit begegnet den Krisen und Konflikten in den Entwicklungsverläufen von Jugendlichen und ihrem riskanten und abweichenden Handeln mit positiven, ressourcen- und kompetenzorientierten Präventionsansätzen, um so das Selbstwertgefühl und die Bewältigungsstrategien der Jugendlichen zu stärken. Dabei stellt sich die Offene Jugendarbeit anwaltschaftlich auf die Seite der Jugendlichen. Sie engagiert sich dafür den Jugendlichen das Recht auf Eigenständigkeit und Differenz zu erhalten und ihnen Rechte und Möglichkeiten politischer Beteiligung und Einflussnahme zu eröffnen.

Die Pädagoginnen und Pädagogen betrachten Jugendliche nicht als defizitäre Risikoträger, sondern als (potenziell) kompetente und gleichberechtigte Partner. Sie verstehen Jugendliche als Subjekte ihrer Selbstentwicklung und produzieren in diesem Sinne gemeinsam mit ihnen unterstützende, anregende und erholsame Aktivitäten und Settings rund um die Themenbereiche des Jugend- und Gewaltschutzes, der gesunden Ernährung und der Drogen- und Alkoholprävention.⁽³¹⁷⁾

Erfahrungs- und Lernumwelt

- Informationsmaterial zu vielfältigen Themen der Gesundheit;
- Aktivitäten rund um das Thema Ernährung (Anbau eigener Lebensmittel, Kochkurse);
- Entspannungs- und Trainingsangebote;
- Bewegungsspiele;
- Initiierung und / oder Mitwirkung an Präventionskampagnen;
- Vieles andere mehr.

IV.5.6. Naturwissenschaften, Umwelt, Technik

Ökologische Bildung

Jugendliche werden im Rahmen der Offenen Jugendarbeit dazu angeregt und sensibilisiert, sich verantwortungsvoll für den Erhalt der Umwelt einzusetzen. Im Rahmen von Projekten und Aktivitäten der Umweltbildung wird das Wissen Jugendlicher über ökologische Themen, über nachhaltige Entwicklung und Umweltpolitik erweitert. Hierzu gehört auch, das Interesse Jugendlicher an ökonomischen, politischen und sozialen Fragen sowie an technologischen und wissenschaftlichen Entwicklungen zu wecken und ihnen Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitgestaltung anzubieten. Erfahrungslernen und Partizipation sind dabei wichtige Handlungsmaxime, die in vielfältigen praktischen Angeboten umgesetzt werden können. Damit ein ökologisches Verantwortungsbewusstsein bei der jungen Generation gestärkt wird, beinhalten die Konzepte Offener Jugendarbeit auch Maßnahmen und Handlungsprinzipien zum Umweltschutz und zur Umweltbildung. Im Rahmen kommunaler und regionaler Kooperationsprojekte mit anderen Einrichtungen rund um das Thema Ökologie lernen Jugendliche die Qualität des eigenen Lebensraums und seiner Produkte kennen und globale Zusammenhänge verstehen. Zudem werden sie dazu angeregt, persönliche Mitverantwortung zu üben und die eigenen Lebens- und Konsumgewohnheiten zu überdenken und ggf. zu verändern.

Zukunftsorientierung und Fragen der Nachhaltigkeit

Die Jugendforschung zeigt, dass Jugendliche sensibel und zum Teil mit Sorge auf die Fragen der Zukunft und auf Themen nachhaltiger Entwicklung reagieren, und dass sie eine hohe Engagementbereitschaft und ein hohes Aktivierungspotenzial zeigen, wenn es um den konkreten Einsatz für das Wohl der Menschen oder den Umweltschutz geht.⁽³¹⁸⁾ Die Offene Jugendarbeit bietet den Jugendlichen einen Rahmen und ein Forum, aber auch eine Vielzahl praktischer und kreativer Möglichkeiten, sich mit den Fragen rund um die nachhaltige Entwicklung auseinander zu setzen, sich zu informieren und weiterzubilden sowie Meinungen und Gefühle auszutauschen. Ziel des Ansatzes entwicklungspolitischer und nachhaltiger Bildung im Rahmen der Offenen Jugendarbeit ist es, die Jugendlichen zu sensibilisieren und zu befähigen, sich als einen Teil der Gesellschaft wahrzunehmen und in diesem Sinne Verantwortung für das eigene Handeln im gesellschaftlichen Kontext zu übernehmen. Hierzu gehört die Reflexion und Diskussion von Zukunftsfragen wie die des kritischen Konsums, der Ernährungssicherheit oder des Klimawandels und Umweltschutzes. Zudem können sämtliche methodische Ansätze Offener Jugendarbeit dazu genutzt werden, Aspekte der nachhaltigen Entwicklung zu thematisieren und im Alltag des Jugendhauses präsent werden zu lassen.

Erfahrungs- und Lernumwelt

- Aktivitäten zur Sensibilisierung der Jugendlichen im Hinblick auf ökologische Themen;
- Projekte und Aktivitäten zur Förderung eines gesundheitsbewussten Lebensstils; Planspiele;
- Anwendung ökologischer Konzepte im Jugendhaus (z.B. Nutzung fair gehandelter Lebensmittel, Recycling, Verwendung regionaler Produkte);
- Umweltbildung als Thema von Informationsveranstaltungen;
- Initiierung von oder Beteiligung an Aufklärungskampagnen;
- Durchführung von Workcamps zum Umwelt- und Naturschutz;
- Vieles andere mehr.

IV.5.7. Transitionen

Die Entwicklung Jugendlicher kann als ein Prozess des Übergangs (Transition), ins Erwachsenenalter beschrieben werden, der sich durch das Ausbilden eigener Lebenswege kennzeichnet. Innerhalb dieses

Prozesses bilden und entfalten sich spezifische soziale Gemeinschaften, kulturelle Lebensweisen und politisch-gesellschaftliche Orientierungsmuster.⁽³¹⁹⁾

Neben den bereits genannten Entwicklungsaufgaben gehört die erfolgreiche Aufnahme einer Erwerbsarbeit zu den entscheidenden Transitionsaufgaben im Jugendalter.⁽³²⁰⁾ Dabei ist aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen heute immer weniger bestimmbar, wie eine erfolgreiche Bewältigung von Übergangsprozessen von der Schule in die Erwerbsarbeit aussieht und welche Leistungen Jugendliche hierfür erbringen müssen.⁽³²¹⁾ Benachteiligte Jugendliche sind meist die Verlierer dieser Entwicklungen, was sich darin zeigt, dass sie sich überproportional in berufsvorbereitenden Maßnahmen wiederfinden. Diese sollen einerseits den Übergang abfedern und unterstützen, sind aus Sicht der Wissenschaft aber andererseits bezüglich ihrer Wirkungen auf und ihrer Anerkennung durch potentielle Arbeitgeber umstritten.⁽³²²⁾ Um Jugendliche bei der Bewältigung der Übergangsprozesse zu unterstützen, stellt die Offene Jugendarbeit ein breites Spektrum an Bildungs-, Informations- und Beratungsangeboten zur Verfügung. Sie unterstützt die Jugendlichen in Form individualisierter Förderung und bietet ihnen Beratungen zur Berufsfindung, beim Berufseinstieg, bei der Suche nach einer Ausbildungsstelle, der Berufstätigkeit nach der Ausbildung und dem Umgang mit Jugendarbeitslosigkeit. Dabei orientieren sich die Pädagoginnen und Pädagogen an den Bedürfnissen und den lebensweltlichen Rahmenbedingungen der Jugendlichen und stellen ihr Potenzial und ihre Kompetenzen in den Mittelpunkt der Fragestellung. Als niederschwelliges Angebot hat die Offene Jugendarbeit in der Phase der Berufsorientierung und Berufswahl eine Schnittstellenfunktion zwischen den arbeitssuchenden Jugendlichen, den Schulen, den Institutionen der Jugendberufshilfe sowie den Ausbildungsbetrieben.

Entwicklungs- und Lernwelt

- Bewerbungstrainings;
- Planspiele und Trainingseinheiten zum Bewerbungsverfahren;
- Arbeitsfeld überschreitender Erfahrungsaustausch;
- Kontakte zu den Ausbildungsstellen und Betrieben;
- Begleitung zu Betrieben, Institutionen und Ämtern;
- Vieles andere mehr.

IV.6. ANDERE JUGENDDIENSTE ALS DIE JUGENDHÄUSER, DIE FÜR UND MIT JUGENDLICHE/N ARBEITEN

IV.6.1. Das Ziel der non-formalen Bildung und der Jugendarbeit

Das Ziel der non-formalen Bildung und der Jugendarbeit ist die persönliche und soziale Entwicklung junger Menschen. Ihre Lebenswelten, Ansprüche, Vorstellungen und Kompetenzen sollen unabhängig von ihrem sozialen Status wahrgenommen und respektiert werden. Den Jugendlichen soll verdeutlicht werden, dass sie ein wichtiger Bestandteil der Gesellschaft sind: Sie sollen ihr soziales Umfeld aktiv und selbstbestimmend mitgestalten.

Neben den verschiedenen pädagogischen Angeboten sind die Beziehungsarbeit und der Aufbau von Vertrauen sehr wichtig. Das Selbstwertgefühl, das Selbstbewusstsein sowie die Konflikt- und Kritikfähigkeit junger Menschen sollen gestärkt werden. Damit verbunden ist ebenfalls die Förderung der Eigenverantwortlichkeit, des Verantwortungsbewusstseins, aber auch der Kommunikationsfähigkeit und der Selbstbestimmung.⁽³²³⁾

IV.6.2. Der Jugendsektor und die „Jugenddienste“

Die meisten Einrichtungen, die im Bereich der non-formalen Bildung für Jugendliche und der Jugendarbeit tätig sind und finanziell vom Staat unterstützt werden, sind Jugendhäuser. Es werden aber auch andere Einrichtungen gefördert. Das „Règlement grand-ducal du 28 janvier 1999 concernant l'agrément gouvernemental à accorder aux gestionnaires de services pour jeunes“ sieht neben dem Empfang und der Betreuung von Jugendlichen auch die Durchführung von Projekten und Aktivitäten, Fortbildungen, Information und Mediation vor. Daraus ergibt sich eine Vielzahl von Angeboten und Aufgabenbereichen, welche von den Jugenddiensten übernommen werden. Die Diversität dieser Aufgaben reicht von Beratungsangeboten, Organisation von Ferienkolonien, über politische Bildung bis hin zu individueller Hilfe und Unterstützung. Die Organisationen und Einrichtungen haben die Aufgabe, ihre pädagogischen Praktiken neben den unterschiedlichen Zielgruppen an den jeweils unterschiedlichen sozialen, geographischen, pädagogischen, kulturellen und politischen Kontext anzupassen.

Die Stärke der Jugendarbeit liegt in der Fokussierung an die Bedürfnisse der Zielgruppen. Im Hinblick auf die Adressaten gibt es viele Möglichkeiten, die angestrebten Ziele zu erreichen: Jugenddienste können ihre Aktivitäten direkt mit Jugendlichen durchführen. Sie können aber auch indirekt Jugendliche stärken, indem sie auf Erwachsene, andere Jugendliche oder Organisationen einwirken. Sie können sich an die breite Öffentlichkeit wenden oder sich an politische Entscheidungsträger auf lokaler oder nationaler Ebene richten. Unabhängig ihres Vorgehens, tragen die einzelnen Organisationen alle zu den im Rahmenplan spezifizierten Zielen der non-formalen Bildung im Bereich der Jugendarbeit bei.

Bei aller Diversität der inhaltlichen Arbeit der Organisationen haben sie gemeinsame Ziele und folgen auch einer gemeinsamen pädagogischen Orientierung. Ihr Fachpersonal respektiert die gleiche grundsätzliche Haltung und setzt die gleichen Merkmale der non-formalen Bildung um.

Für eine bessere Lesbarkeit werden in den folgenden Abschnitten alle Organisationen, die direkt oder indirekt für und mit Jugendlichen tätig sind, als „Jugenddienste“ bezeichnet.

IV.6.3. Die Haltung der Fachkräfte

Angestellte der Jugenddienste müssen nicht notwendigerweise ausgebildete Pädagoginnen und Pädagogen sein. Dennoch handelt es sich um fachlich qualifiziertes bzw. in Ausbildung befindliches Personal. Als Fachkräfte im Jugendsektor identifizieren sie sich jedoch mit den Werten und der Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen, wie sie weiter oben im Kapitel über die pädagogische Orientierung definiert wird.¹⁶ Ausgangspunkt für ihr Rollenverständnis bleibt das Bild vom Jugendlichen als kompetentes, eigenständiges und gleichwertiges Mitglied der Gesellschaft. Denn selbst wenn sie keinen direkten Kontakt mit der jugendlichen Zielgruppe haben, bleibt das übergeordnete Ziel dennoch gleich: Sowohl die individuellen Stärken als auch soziale Teilhabe und politische Partizipation sollen unterstützt werden.

Fachkräfte im Jugendsektor respektieren, unterstützen und reflektieren das Rollenverständnis der Pädagoginnen und Pädagogen. Dabei ist es zweitrangig, ob sie selbst wichtige Bezugspersonen von Jugendlichen sind oder andere zur Bezugsperson ausbilden. Der Ausbilder von anderen Bezugspersonen muss schließlich die Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen und das Rollenverständnis des Jugendlichen weitervermitteln. Das Ziel ist von Bedeutung: Es geht darum, Jugendliche zu fördern, zu informieren, zu begleiten und zu unterstützen. Dabei sollen die Fachkräfte auch untereinander kooperieren. Ein gut vernetzter Jugendsektor ist immer auch Indiz für eine hohe professionelle Qualität. Ein regelmäßiger Austausch mit anderen Jugendeinrichtungen und Vereinen ist von zentraler Bedeutung. Dieser Austausch muss von jeder Fachkraft aktiv gefördert werden. Je nach Organisation kann diese Vernetzung ganz

¹⁶ Siehe Kapitel I.

unterschiedlich ausfallen: lokal, national oder international. Je nach Kontext kann es sich zum Beispiel aber auch um eine Vernetzung mit Organisationen außerhalb des Jugendsektors handeln, die im gleichen Themengebiet tätig sind.

IV.6.4. Das gemeinsame Verständnis der non-formalen Bildung

Trotz des breit gefächerten Angebotes, das die verschiedenen Jugenddienste abdecken, bleiben die Grundmerkmale der non-formalen Bildung für alle gültig:¹⁷

- Alle angebotenen Dienstleistungen basieren auf dem Prinzip der Freiwilligkeit: Kein Jugendlicher kann zu einer Aktivität gezwungen werden. Dies gilt auch für individuelle Hilfsangebote.
- Jugenddienste öffnen sich nach außen: Sie schließen prinzipiell keinen Jugendlichen aus und suchen den Austausch mit anderen Organisationen.
- Partizipation wird gefördert: Organisationen handeln unter der Mitwirkung und Mitbestimmung der Jugendlichen.
- Die Arbeitsvorgehensweise ist subjektorientiert ausgerichtet: Änderungen innerhalb der Jugendkultur führen zu Anpassungen des pädagogischen Konzeptes der Jugendorganisationen.
- In der non-formalen Bildung steht der Prozess im Mittelpunkt, nicht das Erlangen von vorgegebenen, standardisierten Abschlüssen: Die individuellen Stärken werden entdeckend gefördert und gelten als Basis für alle weiteren Lernprozesse.
- Das Peer-learning bleibt zentral: Jugendliche sollen nicht nur von den Erfahrungen ausgebildeter Bezugspersonen lernen, sondern auch miteinander und voneinander durch gemeinsame Tätigkeiten.
- Der offene Dialog sorgt für ein vertrauensvolles Klima: Hierzu zählen die respektvolle Rückmeldung und Wertschätzung sowohl von Jugendlichen, von Fachkräften als auch von anderen Organisationen.
- Die Förderung der Selbstwirksamkeit ist ein wichtiger Bestandteil: Aktive Stressbewältigung und Stärkung des Selbstbewusstseins der Jugendlichen tragen zu ihrer mentalen Gesundheit bei und helfen ihnen, besser mit Problemen umgehen zu können.

Je nach Profil und Spezialisierung der Jugenddienste müssen nicht alle diese Merkmale der non-formalen Bildung im gleichen Maße umgesetzt werden. Keine ihrer Haltungen darf allerdings gegen eines dieser Grundmerkmale verstoßen.

IV.6.5. Angebote und Aufgabenbereiche der Jugenddienste

Die unter Punkt IV.5. aufgezählten Handlungsfelder stellen einen thematischen Leitfaden für die non-formale Bildung dar. Die verschiedenen Themenbereiche sind dabei in erster Linie auf Jugendhäuser ausgerichtet. Sie können aber natürlich auch von allen anderen Jugenddiensten aufgegriffen und umgesetzt werden.

Die Rahmenbedingungen der verschiedenen Jugenddienste unterscheiden sich allerdings stark voneinander und ihre Wirkung entfaltet sich auf unterschiedliche Weise. Wegen der verschiedenen Zielgruppen

¹⁷ Siehe Kapitel I.5.

(direkt mit Jugendlichen, mit Erwachsenen oder mit anderen Organisationen) und Arbeitsweisen (individuell oder in Gruppen) ist die Ausgangslage der Organisationen sehr unterschiedlich. Deswegen sind die Handlungsfelder der Jugendhäuser nicht eins zu eins auf die meisten der anderen Jugenddienste übertragbar. Je nach konzeptueller Ausrichtung geht das Spektrum an möglichen Tätigkeiten außerdem über die thematischen Handlungsfelder hinaus und umfasst zusätzlich ein Angebot in verschiedenen Aufgabenbereichen. Diese ergänzen dabei die pädagogische Orientierung und gegebenenfalls die Handlungsfelder. Die Angebote können sich innerhalb eines bestimmten Handlungsfeldes abspielen oder ergänzend zu mehreren Handlungsfeldern bereitgestellt werden. In manchen Fällen können sie sich auch von den Handlungsfeldern abgrenzen.

Zusammenfassend haben die Jugenddienste also die Möglichkeit sich zu spezialisieren und ihr Konzept modular aufzubauen: Sie teilen die gleichen Ziele, ihre Fachkräfte haben das gleiche Rollenverständnis, und sie bewegen sich innerhalb der gleichen Merkmale der non-formalen Bildung. Welches Zielpublikum sie erreichen wollen, in welchen Handlungsfeldern sie tätig sind und welche Aufgabenbereiche sie abdecken, ist ihnen frei überlassen und hängt von der Natur und dem Profil der jeweiligen Organisation ab.

Die fünf Aufgabenbereiche werden nachfolgend vorgestellt:

1. Ausbildung und Unterstützung von Akteuren, die für und mit Jugendliche/n arbeiten

Teil des pädagogischen Konzeptes eines Jugenddienstes kann auch die Ausbildung, Unterstützung und Weiterbildung von Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern sowie anderer Akteure sein. Die Akteure können Erwachsene und/oder ehrenamtliche Fachkräfte sein oder andere Organisationen, die unterstützt werden. Es können auch Jugendliche sein, die ausgebildet werden, um mit anderen Jugendlichen Aktivitäten durchzuführen.

Die Ausbildung von Jugendlichen, die selbst Aktivitäten durchführen sollen, hat mit dem „Règlement grand-ducal modifié du 9 janvier 2009 sur la jeunesse“ eine legale Basis.¹⁸ Die Anerkennung als Betreuer von Jugendlichen und Jugendgruppen („Brevet d'animateur“) beinhaltet verschiedene Kategorien. Sie garantiert eine Mindestanzahl an Stunden sowie vermittelten Inhalten und Kompetenzen.

Bei der Ausbildung und Weiterbildung von erwachsenen Fachkräften müssen alle Merkmale der pädagogischen Orientierung der non-formalen Bildung vermittelt werden. Die Methoden der Weiterbildungen selbst basieren vorrangig auf nicht-formalen Lernmethoden. Auch bei der Ausbildung von Erwachsenen ist das Lernen voneinander sehr wichtig: Nicht nur das Weitergeben der Erfahrungen ausgebildeter Bezugspersonen bildet, sondern auch das Miteinander durch gemeinsame Tätigkeiten.

Auch die ehrenamtlichen Mitglieder der Jugenddienste müssen unterstützt werden. Sie brauchen sowohl Kenntnisse über Jugendarbeit und non-formale Bildung, als auch Grundkenntnisse in Organisationsmanagement und Personalmanagement. Starke, gut geführte Organisationen sind unerlässlich, damit die Fachkräfte ihrer Arbeit effizient nachgehen können. Somit sind auch Unterstützungsangebote für Andere ein wichtiger Teil des Konzeptes der Jugenddienste oder ihrer Dachverbände.

2. Spezialisierte Freizeitaktivitäten

Zusätzlich zu den Angeboten der Jugendhäuser bieten auch andere Jugenddienste Freizeitangebote an. Spezialisierte Freizeitaktivitäten können in offenen Jugendeinrichtungen stattfinden, die sich auf Aktivitäten in einem (oder mehreren) Handlungsfeld(ern) spezialisiert haben.

¹⁸ *Règlement grand-ducal modifié du 9 janvier 2009 sur la jeunesse, Artikel 5 bis 9.*

Eine derartige Spezialisierung kann in vielen Feldern erfolgen. Ob Kreativität oder Kunst, Musik oder Sport, politische Bildung oder Partizipation, Geistes- oder Naturwissenschaft, Kulturvermittlung oder neue Medien, wichtig ist, dass die Aktivitäten prinzipiell für jeden interessierten Jugendlichen frei zugänglich sind. Es gibt keinen Ausschluss nach Können oder Vorkenntnissen. Denn der Logik der non-formalen Bildung folgend, steht nicht der Erwerb einer richtigen Technik oder das Endprodukt als Ziel im Vordergrund. Das Ziel ist die Freizeitaktivität: Das kooperative Durchführen des von den Jugendlichen mitbestimmten Projektes steht im Mittelpunkt. Der Glaube an die eigene Selbstwirksamkeit soll bei den jungen Menschen geweckt und gestärkt werden. Die Rolle der Fachkraft von spezialisierten Freizeitangeboten ist der Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen im non-formalen Bildungsbereich sehr ähnlich.

Das Angebot von spezialisierten Freizeitaktivitäten ist nicht zwingendermaßen an eine feste Einrichtungsstruktur gebunden. Es kann auch mobil, draußen im Freien oder in kurzzeitig angemieteten Strukturen stattfinden (dies gilt beispielsweise für verschiedene Arten von Ferienlagern oder für verschiedene Sportaktivitäten). Auch Jugendliche können diese Angebote mitbetreuen.

Die Freizeitaktivitäten ermöglichen es, auf kreative und spielerische Art und Weise sozialstrukturelle Grenzen zwischen den Jugendlichen zu durchbrechen und junge Menschen verschiedener Herkunft zusammenzubringen. Es entsteht ein vorurteilsfreies Miteinander und Zusammenleben.

Dieses Miteinander geht über die Grenzen Luxemburgs hinaus. Gerade der Jugendbereich des Erasmus+ Programms ermöglicht den internationalen Austausch und das Organisieren von internationalen Aktivitäten mit Jugendgruppen aus der Großregion und der ganzen europäischen Union.

3. Information, Unterstützung und individuelle Hilfeleistung

Jugendlichen den Zugang zu Informationen zu erleichtern, die sie gerade in ihrer Entwicklung benötigen, ist ein wesentliches Merkmal zur Herstellung von Chancengleichheit. Dabei beschränkt sich die allgemeine Jugendinformation nicht auf ein konkretes Thema. Sie beinhaltet alle für die Jugendlichen relevanten Themengebiete. Ob Schule, Arbeit, Wohnungssuche, Gesundheit, Alltags- oder Sexualleben, alle Fragen sind erlaubt. Sofern sie nicht direkt beantwortet werden können, muss die Organisation den Jugendlichen an die richtige Beratungsstelle weitervermitteln. Für die Fachkräfte ist es daher wesentlich, in regelmäßigem Austausch mit Expertinnen und Experten anderer Einrichtungen und Beratungsstellen zu stehen.

Da allgemeine Jugendinformation alle aktuellen jugendrelevanten Themen kennt, gehört die eigenständige Recherche, Zusammenstellung und Vermittlung von Informationen zur täglichen Arbeit einer Informations- und Beratungsstelle. Die Informationen müssen richtig, verständlich und für die Jugendlichen nutzbar sein. Jugendinformation fördert die Entscheidungs- und Handlungskompetenz junger Menschen und leistet so einen wesentlichen Beitrag zu ihrer sozialen und politischen Teilhabe. Die Informationen werden nicht nur im persönlichen Kontakt, sondern auch über die von den Jugendlichen am meisten genutzten Medien zur Verfügung gestellt. Dabei ist es unerlässlich, dass das Fachpersonal die jeweils aktuellen digitalen Kommunikationsmethoden der Jugendlichen kennt und nutzt.

In einem Fachgebiet spezialisierte Organisationen müssen nicht alle für die Jugend relevanten Themen abdecken. Sie sind Experte in ihrer Thematik und geben ihre Fachkenntnis jugendgerecht weiter. Die allgemeinen Prinzipien der Informationsvermittlung gelten aber auch in diesem Fall.

Wo die Vermittlung einer Information alleine nicht ausreicht, macht es Sinn, Jugendlichen über einen gewissen Zeitraum eine engere Unterstützung anzubieten. So begleiten die Fachkräfte dieser Organisationen den Jugendlichen auf seinem Weg in die Unabhängigkeit, beispielsweise durch die Unterstützung für selbständiges Wohnen. Wichtig ist, dass sie ihn weder von seiner Verantwortung noch seiner Eigeninitiative entlasten. Die Unterstützung erfolgt punktuell und ist zeitlich begrenzt. Ziel ist, dass der Jugendliche alle alltäglichen Aufgaben eigenständig meistern kann.

Wo die punktuelle Begleitung nicht ausreicht, können individuelle Hilfeleistungen benötigt werden. Die zentrale Aufgabe dieser Organisationen für individuelle Hilfeleistungen besteht, neben der Sensibilisierung für die von ihnen gewählte jugendrelevante Thematik, in der Schaffung eines niederschweligen Beratungs- und Therapieangebotes. Die Beratungsangebote können auch anonym per Telefon oder online angeboten werden. Dieses Angebot richtet sich nicht nur direkt an die Betroffenen selbst, sondern ist offen gegenüber Anfragen der Bezugspersonen der Jugendlichen. Der Jugendliche entscheidet selbstbestimmt, wie weit er eine Beratung in Anspruch nimmt.

Eine wichtige Aufgabe besteht zudem in der Organisation und Durchführung von Fortbildungen für andere Fachkräfte aus dem Jugendbereich. Als Experte in ihrer Thematik bringen die Jugenddienste für individuelle Hilfeleistungen den anderen Fachkräften erste Grundkompetenzen und Empfehlungen für weitere Handlungen bei. Zugleich wirken diese Fortbildungen gegen vorschnelle und falsche Erklärungen für jugendliche Verhaltensweisen.

4. Politische Bildung, politische Vertretung und Sensibilisierungsarbeit

Demokratie ermöglicht den Menschen, das politische und gesellschaftliche Leben gemeinsam zu gestalten und zu verändern.¹⁹ Eine der Voraussetzungen dafür ist allerdings, dass die Menschen gut informiert sind, fähig sind, sich selbst ein eigenes Urteil zu bilden und sich kritisch mit dem demokratischen System auseinandersetzen wollen. Sie müssen aber auch ermutigt werden, Verantwortung übernehmen zu wollen und sich für die Werte der demokratischen Grundprinzipien einsetzen zu wollen.

Drei anerkannte, zentrale Leitlinien von politischer Bildung müssen respektiert werden.²⁰ 1) Politische Bildung hört dort auf, wo Indoktrination beginnt. Die Jugendlichen dürfen nicht überrumpelt und so daran gehindert werden, sich eine eigene Meinung zu bilden. 2) Unterschiedliche Meinungen und gegensätzliche Standpunkte in Politik und Wissenschaft dürfen nicht unterschlagen werden, sondern müssen auch bei den Aktivitäten mit den Jugendlichen einfließen und kontrovers bleiben. 3) Die Jugendlichen müssen befähigt und ermutigt werden, ihre eigenen Interessen zu erkennen, zu verfolgen und sich dafür einzusetzen.

Doch nicht nur die Jugendlichen sollen sich einbringen können, die Jugenddienste und ihr Fachpersonal gestalten ebenfalls das Umfeld der Jugendlichen mit. Sie haben die Aufgabe, sich für die Jugendlichen einzusetzen und sie zu vertreten, falls die Jugendlichen selbst nicht zu Wort kommen. Durch ihren engen Kontakt mit den Jugendlichen kennt das Fachpersonal deren Lebenswelt und ihre Anliegen. Sie nutzen sowohl auf lokaler als auch auf nationaler Ebene die verschiedenen Gremien und suchen aktiv den Dialog mit politischen Entscheidungsträgern und deren Administrationen. Sie geben ihre Kenntnisse über die Jugendlichen weiter und setzen sich für sie ein. Auf diese Weise gestalten sie kommunale und nationale Jugendpolitik und Jugendarbeit im Interesse aller Jugendlichen mit. Dies gilt auch für die Dachverbände der Jugendstrukturen und Jugendorganisationen, die die wichtige Aufgabe haben, gemeinsam erarbeitete Vorschläge/Stellungnahmen im Namen ihrer Mitglieder an die Politik weiterzuleiten.

Dazu gehört ebenfalls Öffentlichkeitsarbeit und Sensibilisierung für die Themen, die Jugendliche betreffen und bewegen oder, je nach Jugenddienst, über bestimmte thematische Aspekte. Dabei wird auf einen ausgewogenen Informationsgehalt geachtet. Einseitige Darstellungen, die auf Panikmache oder andererseits Verharmlosung hinauslaufen, müssen vermieden werden. Die Grundprinzipien der Jugendinformation gelten analog auch für die Sensibilisierungs- und Öffentlichkeitsarbeit.

5. Förderung des freiwilligen Engagements

Freiwilliges Engagement hat allgemein einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Jugendlichen und

¹⁹ Siehe Bundeszentrale für politische Bildung: <https://www.bpb.de/die-bpb/>.

²⁰ Siehe Beutelsbacher Konsens: <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>

stärkt ihr Selbstwirksamkeitsgefühl sowie ihre sozialen und tätigkeitsspezifischen Kompetenzen. Jugendliche nehmen viel aus ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit mit, sowohl für ihre eigene Entwicklung, als auch für spätere Berufstätigkeiten. Es hat also sowohl eine positive Wirkung auf die Gesellschaft als auch auf die Jugendlichen und sollte von den Jugenddiensten gefördert werden.

Die Bereitschaft, sich zu engagieren, ist bei vielen jungen Menschen nach wie vor hoch,⁽³²⁴⁾ allerdings passiert das nicht automatisch und auch nicht zufällig.⁽³²⁵⁾ Die Rahmenbedingungen müssen stimmen. Der wichtigste Anstoß sich zu engagieren, kommt aus der Familie, von den Freunden oder aus dem Bekanntenkreis. Soziologisch betrachtet ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass Jugendliche sich engagieren, falls deren Eltern oder andere Familienmitglieder dies ebenfalls tun oder taten. Allerdings spielen auch andere Bezugspersonen eine wichtige Rolle. Dieser Anstoß kann sowohl im schulischen Umfeld passieren, aber auch durch die ehrenamtlich Engagierten bei den Jugenddiensten sowie über die Vorbildfunktion der Jugendarbeiterin / des Jugendarbeiters.

Die Bereitschaft, sich zu engagieren, reicht alleine nicht aus. Die Jugendlichen müssen verschiedene Möglichkeiten gezeigt bekommen und unterstützt werden. Sie brauchen konkrete Vorstellungen, wie und wo man sich engagieren kann. Die Jugenddienste sollten den Jugendlichen mit Kontakten und Ideen zur Umsetzung weiterhelfen, wofür eine gute Vernetzung mit anderen Organisationen, Jugenddiensten und den Kommunen unerlässlich ist. Dazu gehört auch eine gute Kenntnis der nationalen Förderprogramme wie das Freiwilligenprogramm sowie die verschiedenen Möglichkeiten der finanziellen Projektförderung. Auch die vielfältigen Möglichkeiten der europäischen Programme Erasmus+ und des Europäischen Freiwilligenkorps müssen die Jugenddienste kennen und gegebenenfalls an die Jugendlichen weitervermitteln.

Auch wenn die Tätigkeit der Allgemeinheit nützt, darf nicht aus den Augen verloren werden, dass sie in erster Linie den Jugendlichen Spaß bereiten soll. Die Jugendlichen müssen sich mit der Thematik identifizieren können und sie sollen ihr Engagement selbst mitgestalten. Je mehr Gestaltungsfreiraum ihnen zugestanden wird, desto mehr identifizieren sie sich mit der Tätigkeit und ihre Bereitschaft, Aufgaben zu übernehmen, wächst. Allerdings dürfen sie nicht bei Schwierigkeiten oder Problemsituationen alleine gelassen werden. Als zusätzliche Unterstützung vermitteln die Jugenddienste den Jugendlichen die Grundlagen der Projektarbeit. Dies hilft ihnen ihre Ideen und Interessen konkret in Projekte umzusetzen.

Die Bereiche des Engagements sind dabei ganz unterschiedlich: Kinder- und Jugendarbeit, Sozialarbeit, Sport- und Musikvereine, Umwelt- und Tierschutz und vieles mehr. Je nach Tätigkeit besteht auch eine direkte Verbindung zu politischer Bildung, wobei deren zentrale Leitlinien auch hier respektiert werden sollen.

-
- (258) Willems et al., 2010
 (259) Hurrelmann, 2007
 (260) Baacke, 2000
 (261) Oerter & Dreher, 2008
 (262) Havighurst, 1972
 (263) Montada, 2008
 (264) Hurrelmann et al., 2008
 (265) Oerter, 2008
 (266) Bronfenbrenner, 1981
 (267) Heitmeyer, Mansel & Olk, 2011; Beck, 1986
 (268) Willems et al., 2010
 (269) Vgl. manuel sur l'assurance et le contrôle de qualité dans les maisons de jeunes au Luxembourg (Ministère de la Famille et l'Intégration, 2008)
 (270) Bundesjugendkuratorium 2001, S. 164
 (271) Bundesjugendkuratorium, 2001
 (272) Deinet & Sturzenhecker, 2005
 (273) Sturzenhecker, 2005
 (274) Wulf & Zirfas, 2006
 (275) Lüders & Behr-Heinze, 2010
 (276) Drogand-Strud & Rauw, 2005
 (277) Cloos et al., 2007
 (278) Müller, 2004
 (279) Sturzenhecker, 2005
 (280) Cloos et al., 2007
 (281) Sturzenhecker, 2005
 (282) Biewers & Willems, 2008
 (283) Deinet, 2012
 (284) Brunner et al., 1998
 (285) Von Spiegel, 2005
 (286) Deinet & Reutlinger, 2004
 (287) Deinet, 2008
 (288) Cloos, et al, 2007
 (289) Kühn, 2005
 (290) Cloos et al., 2007
 (291) Cloos et al., 2007
 (292) Kascha, 2005
 (293) Schumann, 2005
 (294) Schumann, 2005
 (295) Schumann, 2005
 (296) Deinet, 2008
 (297) Böhnisch & Münchmeier, 1990
 (298) Willems et al., 2010
 (299) Willems et al., 2010
 (300) Deinet, 2005
 (301) Da Silva Santos & Roob, 2011
 (302) Deinet, 2005
 (303) Sturzenhecker, 2000
 (304) Schumann, 2005
 (305) Hurrelmann et al., 2008
 (306) Nörber, 2005
 (307) Nörber, 2005
 (308) Kalff, 2007
 (309) Schubarth, 2010
 (310) Bodeving, 2009
 (311) Willems et al., 2010
 (312) Meisch & Schröder, 2009
 (313) Schorb, 2005
 (314) Biewers & Willems, 2009
 (315) Kolip & Hurrelmann, 2002
 (316) Lindner, 2005
 (317) Sturzenhecker, 2000
 (318) Schlimbach, 2009
 (319) vgl. Böhnisch, 2008
 (320) Hurrelmann, 2007
 (321) Stauber et al., 2007
 (322) Willems et al., 2010
 (323) vgl. Jugendheim Kettenis (2018), S. 8-9
 (324) Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017)
 (325) Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2015)







LEITLINIEN

V. Kindertagesbetreuung - SEA

VI. Jugenddienste

VII. Tageseltern



C. Leitlinien

V. KINDERTAGES- BETREUUNG - SEA





V. KINDERTAGESBETREUUNG - SEA

V.1. LEITLINIEN FÜR DIE AUSARBEITUNG DES KONZEPTE- KINDERTAGESBETREUUNG (SERVICES D'ÉDUCATION ET D'ACCUEIL POUR ENFANTS/MINI-CRÈCHES)

Gemäß dem modifizierten Jugendgesetz²¹ wird das Konzept (CAG) auf einem vom Minister herausgegebenem Internetportal veröffentlicht werden. Teil A wird auf diesem Portal übernommen werden.

A. Veröffentlichte Informationen

Deckblatt	• Nummer agrément • Name SEA • Adresse SEA • Internetseite (wenn vorhanden)
1. Allgemeine Informationen	• Altersgruppe der zu betreuenden Kinder : bis Jahre • Aufnahmekapazität der Struktur gemäß Zulassung (Agrément) : • SEA nimmt am CSA teil : ☐ Ja ☐ Nein • SEA nimmt am Programm der frühen mehrsprachigen Bildung teil : ☐ Ja ☐ Nein • Name und Qualifikation der Leitungskraft • Anzahl des erzieherischen Personals (ETP, ohne Leitungskraft)

21 Artikel 32 Absatz (3) : « Le concept d'action général du service d'éducation et d'accueil pour enfants et le projet d'établissement de l'assistant parental sont rendus publics par le portail édité par le ministre... ». (Loi du 24 avril 2016 portant modification de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse)

2. Organisation	• Öffnungszeiten • Modifiziertes Angebot während den Schulferien ☐ Nein ☐ Ja, wenn ja, welche Modifizierungen (Öffnungszeiten, besondere Aktivitäten, ...) (max. 150 Wörter) • Beschreibung der Infrastruktur : ○ Anzahl der Räume ○ Spezielle Räume ○ Außenbereich • Arbeit mit Funktionsräumen ☐ Nein ☐ Ja, wenn ja, welche Art von Funktionsräumen? (max. 200 Wörter) • Aufteilung der Kinder in feste Altersgruppen : ☐ Nein ☐ Ja, wenn ja, geben Sie die Größe der Gruppen an • Tagesablauf • Informationen zu den Mahlzeiten : ☐ Mahlzeiten werden vom SEA selbst zubereitet ☐ Mahlzeiten werden geliefert • Zusätzliche Informationen zu den Mahlzeiten ☐ Nein ☐ Ja, welche ? (z.B. regionale Produkte, Fairtrade-Produkte, ...) • Interne Regeln (sind beizufügen/Nur Regeln welche für die Eltern eine wichtige Information darstellen, keine interne Regeln bezüglich des Personals)
3. Pädagogische Aspekte	• Der Träger richtet sich nach an einem spezifischen pädagogischen Ansatz : ☐ Nein ☐ Ja, wenn ja, an welchen? (z.B. Montessori, Reggio,...) • Sonstige Bemerkungen zur pädagogischen Praxis : ☐ Nein ☐ Ja, wenn ja, präzisieren Sie.... (max. 200 Wörter) • Beschreibung des Ablaufs eines typischen Tages (max. 200 Wörter)

B. Pädagogischer Teil

4. Einleitung	• Ausarbeitung des Konzeptes • Miteinbeziehung der pädagogischen Fachkräfte • Wenn SEA bereits über ein validiertes Konzept verfügt: Schwächen und Stärken der früheren Konzeption, Änderungen im Vergleich mit der früheren Konzeption • Einarbeitung der Empfehlungen des agent régional bezüglich des vorhergehenden Konzeptes • Beschreibung der Umgebung bzw. des Einzugsgebietes
5. Aufgaben	• Beschreibung der Aufgaben und Funktionen als non-formale Bildungseinrichtung • Personal (Zusammensetzung des Personals; wenn fachspezifisches Personal, spezifizieren der Fachgebiete)
6. Umsetzung der pädagogischen Orientierung	• Bild vom Kind & Bildungsverständnis • Rollenverständnis der PädagogInnen • Umsetzung der Bildungsprinzipien • Umsetzung der Merkmale non-formaler Bildung
7. Pädagogische Praxis	• Rahmenbedingungen für die Bildungsprozesse / Z.B. : Spiel- und Lernmaterialien, Räumlichkeiten, Gruppenstrukturen, soziale Lernumgebung • Umsetzung der Handlungsfelder (Rahmenplan zur non-formalen Bildung) - ggf. Beschreibung von Schwerpunkten der Einrichtung • Transitionsbegleitung (insbesondere Eingewöhnungsphase) • Organisation der Hausaufgabenaufsicht (falls zutreffend)

8. Die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen ²² ●	• Sprachliche Zusammensetzung der Klientel • Sprachliche Ressourcen im Team • Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und non-formales Bildungsverständnis • Wertschätzung und Einbeziehung der Familiensprachen • Heranführung an das Luxemburgische und das Französische • Zusammenarbeit mit den Eltern im Rahmen der mehrsprachigen Bildung der Kinder
9. Bildungspartnerschaften	• Bildungspartnerschaften mit Eltern ● • Kooperation mit den Strukturen der formalen Bildung • Kooperation und Vernetzung mit den sozialen, medizinischen und therapeutischen Diensten ● • Kontakt mit den Verbänden (Kultur, Sport,...)
10. Qualitätsentwicklung	• Qualitätsmanagement ○ Evaluation von Bildungsprozessen ○ Feststellung & Entwicklung pädagogischer Qualität • Fortbildung des Teams / Teamentwicklung • Reflexion und Supervision • Adaptierung des Konzeptes

C. Impressum und Anhang

²² Die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen = verpflichtender Teil nur für die Anbieter der frühen mehrsprachigen Bildung

● Anbieter der frühen sprachlichen Bildung müssen die drei Handlungsfelder der frühen mehrsprachigen Bildung in die allgemeine Konzeption (concept d'action général) integrieren: Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen ; Bildungspartnerschaft mit Eltern ; Kooperation und Vernetzung mit den sozialen, medizinischen und therapeutischen Diensten

V.2. LEITLINIEN ZUR DURCHFÜHRUNG DES LOGBUCHES

KINDERTAGESBETREUUNG /SEA

A. Auflistung der Aktivitäten mit den Kindern

Pädagogische Angebote	
Inhalt	Hinweise/Bemerkungen
• Name des Angebotes • Datum des Angebotes • Verantwortliche • Zielgruppe (Alter, Anzahl der Kinder...) • Ziele (siehe z.B. Handlungsfelder des Rahmenplans) • Kooperationspartner • Reflexion/Bemerkungen	Projektunabhängig Pädagogische Angebote im Alltag
Räume/Orte	
Inhalt	Hinweise/Bemerkungen
• Name des Raumes / des Ortes • Verantwortliche • Beobachtungen • Reflexion / Bemerkungen	Datum und Initialen des Verfassers bei jeder Eintragung notieren. Spezielle Beobachtungen im Alltag und Veränderungen eintragen. Beispiele von Beobachtungen: durchschnittliche Raumnutzung; durchgeführte Aktivitäten/ Spiele der Kinder; Änderungen; generelle Beobachtungen bzgl. der Raumnutzung...
Pädagogische Projekte	
Inhalt	Hinweise/Bemerkungen
• Thema • Datum und Dauer • Verantwortliche • Zielgruppe (Alter, Anzahl der Kinder...) • Zielsetzungen (siehe z.B. Handlungsfelder des Rahmenplans) • Projektidee (Idee von Erziehern, Kindern, Eltern...?) • Beschreibung (z.B.: angebotene Aktivitäten...) • Kooperationspartner • Reflexion / Bemerkungen	Zur Erinnerung: Punktueller Projekt mit mehreren Angeboten über einen längeren Zeitraum hinweg. Kriterien eines Projektes: siehe Handbuch zur Ausarbeitung des Logbuches
Zusammenarbeit mit den Eltern/Erziehungsberechtigten	
Inhalt	Hinweise/Bemerkungen
• Name und Art (z.B. Informationsabend, Fest...) • Datum • Verantwortliche • Zielgruppe (Eltern/Erziehungsberechtigte der Gruppe X, Kinder der Gruppe y...) • Aktive Teilnahme der Kinder / Eltern/ Erziehungsberechtigten • Ziele • Beschreibung • Kooperationspartner • Reflexion / Bemerkungen	Hier gelten nur Aktivitäten mit mehreren Eltern/Erziehungsberechtigten (keine individuellen Entwicklungsgespräche)

Kooperation mit Schulen	
Inhalt	Hinweise/Bemerkungen
• Form der Kooperation (z.B.: Versammlungen, gemeinsame Aktivitäten...) • Datum • Verantwortliche SEA / Schule • Zielgruppe (z.B. Cycle 1, Kinder Gruppe X, Lehrer Cycle 3...) • Ziele • Beschreibung • Weitere Kooperationspartner • Reflexion / Bemerkungen	Nur geplante Kooperationen (keine individuellen Treffen mit dem Personal) außerhalb des Alltagsgeschehens
Netzwerkarbeit	
Inhalt	Hinweise/Bemerkungen
• Name des Kooperationspartners • Art der Kooperation (gemeinsame Aktivität, Austausch, Versammlungen...) • Datum • Verantwortliche • Ziele • Beschreibung • Reflexion / Bemerkungen	Beispiele von Kooperationspartner: sozialer, medizinischer oder therapeutischer Dienst; Organisationen im Kultur- oder Sportbereich...

B. Personal: Funktion und Aufgabe im SEA und Teilnahme an Fortbildungen

Inhalt	
• Name • Im SEA seit... • Vertrag (befristet, unbefristet, Arbeitsstunden....) • Abschluss • Verantwortungsbereich • Abgeschlossene Fortbildungen	

C. Interne Regelungen

V.3. LEITLINIEN ZUR FRÜHEN MEHRSPRACHIGEN BILDUNG ²³

Ziele der frühen mehrsprachigen Bildung (= éducation plurilingue)

Die mehrsprachige Bildung:

- weckt bei den Kindern die Lust am Sprechen und die Neugier an verschiedenen Sprachen;
- unterstützt den Spracherwerb und die Mehrsprachigkeit bei den Kindern;
- ermöglicht den Kindern den Kontakt mit der luxemburgischen und französischen Sprache;
- wertschätzt und integriert die Familiensprachen der Kinder;
- erhöht die Chancengleichheit und Teilnahme aller Kinder an einer mehrsprachigen Gesellschaft;
- reflektiert das Leben in einer offenen Gesellschaft, in der verschiedene Sprachen und Kulturen harmonisieren;
- ist kein Zusatzangebot, sondern zieht sich transversal durch den pädagogischen Alltag.

1. Wie erwerben Kinder Sprache in einem mehrsprachigen Kontext?

Kinder erwerben Sprache indem sie mit unterschiedlichen Gesprächspartnerinnen und -partnern im Alltag und in sinnvollen, authentischen und handlungsorientierten Tätigkeiten sprachlich handeln können. Dabei gilt:

- Kinder erwerben Sprache in Interaktion mit Erwachsenen und anderen Kindern. Sind Kinder emotional und kognitiv in Gespräche involviert, werden sie aktiv zuhören, interessiert Fragen stellen, ihre eigenen Vorkenntnisse mit einbringen, über Sprachen nachdenken und sie vergleichen. Zudem werden sie Äußerungen imitieren, spielerisch ausprobieren, analysieren und transformieren;
- Hierbei greifen die Kinder auf ihr gesamtes sprachliches und nicht-sprachliches Repertoire zurück. Das dynamische Wechseln oder Mischen von Sprachen ist völlig normal und natürlich beim Erwerb von Sprachen. Zudem reflektiert dieser flexible Umgang mit Sprachen das Alltagsleben der Kinder in einer heterogenen Gesellschaft;
- Kinder die mehrsprachig aufwachsen, durchlaufen beim Spracherwerb die gleichen Etappen und nutzen ähnliche Lernstrategien wie Kinder, die mit nur einer Sprache aufwachsen;
- Fehlerhafte Äußerungen der Kinder sollen nicht als Defizit betrachtet werden, denn der Spracherwerb ist ein komplexer und dynamischer Prozess und verläuft von Kind zu Kind in unterschiedlicher Intensität und Geschwindigkeit.

2. Wie unterstützen Pädagoginnen und Pädagogen den Spracherwerb der Kinder?

Die Pädagoginnen und Pädagogen helfen den Kindern beim Spracherwerb indem sie:

-auf ihre pädagogische Haltung achten-

- den Kindern aktiv und interessiert zuhören, nachfragen, Geduld haben und ihnen Zeit lassen;
- den Kindern ein mehrsprachiges Vorbild sind, die Sprachen nicht künstlich trennen und den Kindern die Wahl geben, die Sprachen zu nutzen die sie möchten;
- den alltäglichen Sprachgebrauch der Kinder sorgfältig beobachten und das eigene Sprachverhalten kritisch reflektieren, um das pädagogische Handeln an die Bedürfnisse der Kinder anzupassen;

²³ Für eine ausführliche Beschreibung dieser Leitlinien sowie weiterführende Literatur siehe <https://www.enfancejeunesse.lu>

-auf gezielte sprachliche Unterstützungen zurückgreifen-

- auf einen natürlichen und deutlichen Sprachgebrauch achten, sowie sich in einem angemessenen Sprechtempo und angemessener Lautstärke äußern;
- alle sprachlichen Ressourcen sowie auch Mimik, Gestik und Körpersprache nutzen, damit alle Kinder verstehen und partizipieren können;
- erklären was sie gerade tun oder vorhaben zu tun und auch die Handlungen und Empfindungen der Kinder versprachlichen (handlungsbegleitendes Sprechen);
- offene Fragen stellen und die Kinder aktiv in die Gespräche mit einbinden;
- Aussagen der Kinder aufgreifen, ergänzen und erweitern;
- korrekatives Feedback und Rückmeldungen geben;
- Sprachen auch dazu nutzen, um über Vergangenes, nicht Anwesendes oder zukünftige Pläne zu sprechen;

-ein sprachanregendes Umfeld schaffen-

- eine Atmosphäre schaffen in der die Kinder Wertschätzung erfahren, angstfrei und unbeschwert eigene und neue Sprachen sprechen und weiterentwickeln können;
- einen natürlichen und entspannten Kontakt mit der luxemburgischen und französischen Sprache ermöglichen;
- Sprachanlässe und -räume schaffen, in denen sie reichhaltigen und authentischen Input geben und die Kinder mehrsprachig handeln können (z.B. Geschichten vorlesen und besprechen, Reime sprechen, Lieder singen, Rollenspiele spielen, Rituale machen, beim Wickeln dialogieren, Rückzugecken mit Bildern und Büchern erschaffen);
- mit den Kindern über Sprachen reden, kreatives Spielen mit Sprachen anregen und auf Eigenschaften von Sprachen hinweisen (z.B. mithilfe von Reimen);
- sprachlichen Austausch der Kinder untereinander anregen;
- Erfahrungen mit Schrift und Symbolen anregen, indem sie den Umgang mit Büchern pflegen, die Kinder auf verschiedene Schriftsprachen aufmerksam machen und gemeinsam Geschichten erzählen;
- den Kindern den Kontakt mit ihren Familiensprachen ermöglichen und diese aktiv aufgreifen;
- die Eltern sowie Partnerinnen und Partner auf lokaler Ebene im pädagogischen Alltag mit einbinden.

3. Die Bildungspartnerschaft mit den Eltern

Die Bildungspartnerschaft zwischen den Eltern und der Einrichtung gehört zu einem zentralen Bestandteil der mehrsprachigen Bildung. Sie ermöglicht:

- den Kindern eine Brücke zwischen ihren Lebenswelten und Sprachen zuhause und in der Einrichtung zu schlagen;
- das aktive Einbeziehen der Familien in die Gestaltung des pädagogischen Alltags der Einrichtung (z.B. durch Elternabende, gemeinsame Aktivitäten, Feste, Austausch von Informationen und Erfahrungen oder mehrsprachigem Material, Vorlesen von Büchern in den Familiensprachen);
- die Sichtbarkeit und Wertschätzung aller Sprachen und Kulturen der Familien in der Einrichtung;
- einen ungezwungenen Kontakt und eine gegenseitige Ergänzung und Bereicherung im gemeinsamen Bildungsauftrag und in der mehrsprachigen Bildung;
- einen positiven Einfluss auf die Mehrsprachigkeit, die Motivation, die Selbstwertschätzung und Identitätsentwicklung der Kinder.

4. Die Vernetzung auf lokaler Ebene

Der regelmäßige Kontakt mit Akteurinnen und Akteuren auf lokaler Ebene gehört ebenfalls zu einem wichtigen Bestandteil der mehrsprachigen Bildung in den Einrichtungen. Die Vernetzung:

- ermöglicht den Kindern den Kontakt mit der alltäglichen Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft (z.B. durch Besuche in der Bäckerei oder Schreinerei, auf dem Markt oder im Bücherladen);
- erleichtert den Kindern wichtige Übergänge (z.B. durch gemeinsame Aktivitäten mit Schulklassen);
- erweitert ihre Erfahrungswelt (z.B. durch Besuche in Bibliotheken, Theater, Kulturvereinen oder Seniorenheimen);
- ermöglicht eine Zusammenarbeit mit sozialen, medizinischen und therapeutischen Diensten (z.B. durch Austausch von Informationen oder Vermittlung von Beratungsdiensten an Familien).





C. Leitlinien

VI. JUGENDDIENSTE





VI. JUGENDDIENSTE

VI.1. LEITLINIEN FÜR DIE AUSARBEITUNG DES KONZEPTE - JUGENDHÄUSER (JH)

Gemäß dem modifizierten Jugendgesetz wird das Konzept (CAG)²⁴ auf einem vom Minister herausgegebenem Internetportal veröffentlicht werden. Teil A wird auf diesem Portal übernommen werden.

A. Veröffentlichte Informationen

Deckblatt	• Nummer agrément • Name JH • Träger JH • Gemeinde • Adresse JH • Internetseite (wenn vorhanden)
1. Allgemeine Informationen	• Name und Qualifikation der Leitungskraft • Anzahl des erzieherischen Personals (ETP)
2. Organisation	• Öffnungszeiten • Beschreibung der Infrastruktur : ○ Anzahl der Räume ○ Spezielle Räume ○ Außenbereich • Interne Regeln (sind beizufügen/Nur Regeln welche für die Öffentlichkeit eine wichtige Information darstellen, keine interne Regeln bezüglich des Personals)
3. Pädagogische Aspekte	• Spezielle Projekte und regelmäßige Aktivitäten • Sonstige Bemerkungen zur pädagogischen Praxis : ☐ Nein ☐ Ja, wenn ja, präzisieren Sie.... (max. 200 Wörter)

B. Pädagogischer Teil

4. Einleitung	• Autoren des Konzeptes • Information zur Trägerstruktur des JH • Ausarbeitungsprozess des Konzeptes Wenn das Jugendhaus bereits über ein validiertes Konzept verfügt: Schwächen und Stärken der früheren Konzeption, Änderungen im Vergleich mit der früheren Konzeption (z.B. Einarbeitung der Empfehlungen des agent régional bezüglich des vorhergehenden Konzeptes)
---------------	---

24 Artikel 32 Absatz (1) ...“ Le concept d'action général, rendu public par voie électronique, décrit les choix méthodologiques, les priorités et les moyens pédagogiques à mettre en oeuvre au niveau local pour tendre vers chacun des objectifs fixés par le cadre de référence national...(Loi du 24 avril 2016 portant modification de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse)

5. Gemeinde Region Stadtviertel	• Mobilität (Transportmittel) • Geografische Situation • Bevölkerung Aufzählung: • Schulen • Soziale Strukturen • Angebote im Kultur- und Sportbereich • Jugendorganisationen • Zusammenarbeit mit anderen Jugendhäusern
6. Jugendliche der Region Jugendliche des Stadtviertels	• Alterspyramide • Nationalitäten • Soziale Situation der Jugendlichen (Analyse des lokalen und sozialen Umfelds) • Spezifische Beobachtungen
7. Ziele	• Jugendliche des Jugendhauses • Langfristige Ziele • Spezifische Ziele
8. Rahmenbedingungen des Jugendhauses	• Ressourcen: ○ Personal (Stellen/Diplome) ○ Aufteilung der Arbeitsstunden ○ Öffnungszeiten ○ Infrastruktur (genutzter Raum / Bedarf an Räumlichkeiten) • Interne Regeln ○ Regelmäßige Aktivitäten ○ Partnerschaften: existierende und geplante Kooperationen ○ Eventuell: Projektideen (Laufzeit des Konzeptes)
9. Umsetzung der pädagogischen Orientierung	• Bild vom Jugendlichen & Bildungsverständnis • Rollenverständnis der PädagogInnen • Umsetzung der Bildungsprinzipien • Umsetzung der Merkmale non-formaler Bildung
10. Pädagogische Praxis	• Rahmenbedingungen für die Bildungsprozesse z.B. Personalressourcen, Ausstattung, Material • Umsetzung der Handlungsfelder (Rahmenplan zur non-formalen Bildung) -ggf. Beschreibung von Schwerpunkten der Einrichtung • Transitionsbegleitung • Aufsuchende Jugendarbeit
11. Bildungspartnerschaften	Bildungspartnerschaften mit (externen) Fachkräften, lokale und regionale Vernetzung
12. Qualitätsentwicklung	• Qualitätsmanagement ○ Evaluation von Bildungsprozessen ○ Feststellung & Entwicklung pädagogischer Qualität • Fortbildung des Teams / Teamentwicklung • Reflexion und Supervision • Adaptierung des Konzeptes

VI.2. LEITLINIEN FÜR DIE AUSARBEITUNG DES KONZEPTE "ANDERE JUGENDDIENSTE ALS DIE JUGENDHÄUSER"

Gemäß dem modifizierten Jugendgesetz wird das Konzept (CAG)²⁵ auf einem vom Minister herausgegebenem Internetportal veröffentlicht werden. Teil A wird auf diesem Portal übernommen werden.

A. Allgemeine Informationen

1. Träger	• Art und Nummer der Zulassung (agrément) • Name der Jugendstruktur • Träger der Jugendstruktur • Adresse der Jugendstruktur • Internetseite und Präsenz in den sozialen Medien
2. Personal	Name(n) und Qualifikation des Fachpersonals
3. Organisation	• Öffnungszeiten und/oder wichtigste Zeiträume der Aktivitäten • Beschreibung der Infrastruktur (Gebäude, Räume, Fahrzeuge, ...) • Leitlinien, Prinzipien und Werte der professionellen Haltung

B. Konzept

4. Kontext	Analyse des Kontextes des Aufgaben- und Tätigkeitsbereiches der Organisation. Dies kann eine rechtliche, räumliche oder thematische Analyse sein. Wie zum Beispiel eine Sozialraumanalyse; eine Analyse des nationalen oder regionalen Kontexts; eine Analyse der rechtlichen Situation; Angaben über andere Organisationen, die in dem gleichen Bereich tätig sind, und mit denen eine Kooperation angestrebt wird.
5. Zielpublikum	Wen will man erreichen? Je nach Konzept und Tätigkeitsbereich können das z.B. Jugendliche sein; jugendliche und erwachsene Multiplikatoren; politische Entscheidungsträger; andere Organisationen.
6. Ziele	• Langfristige Ziele • Spezifische Ziele
7. Aktivitäten und Projekte	• Besondere Projekte und regelmäßige Aktivitäten • Aufgabenbereiche und gegebenenfalls Handlungsfelder des Rahmenplans in denen die Jugendstrukturen hauptsächlich tätig ist.
8. Pädagogische Orientierung und Praxis	• Verständnis und Umsetzung der Grundmerkmale der non-formalen Bildung • Haltung der Fachkräfte
9. Vernetzung im Jugendsektor	Lokale, nationale und/oder internationale Vernetzung im Jugendsektor oder gegebenenfalls mit anderen Akteuren
10. Qualitätsentwicklung	• Überprüfung der Zielerreichung Internes Monitoring beziehungsweise Selbstevaluation • Fortbildung des Teams / Teamentwicklung

²⁵ Artikel 32 Absatz (1) ... "Le concept d'action général, rendu public par voie électronique, décrit les choix méthodologiques, les priorités et les moyens pédagogiques à mettre en oeuvre au niveau local pour tendre vers chacun des objectifs fixés par le cadre de référence national...(Loi du 24 avril 2016 portant modification de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse)

VI.3. LEITLINIEN FÜR DIE DURCHFÜHRUNG DES LOGBUCHES JUGENDHÄUSER

Mitglieder

Name, Vorname

Geschlecht

Matrikel

Geburtsdatum

Nationalität

Kontaktdaten

Anzahl Besucher pro Tag

Datum

Besucher (männlich)

Besucher (weiblich)

Besucher (total)

Anzahl der Teilnehmer pro Aktivität

Name der Aktivität

Datum der Aktivität

Dazugehöriges Projekt

Haupthandlungsfeld

Sekundäres Handlungsfeld

Teilnehmer (männlich)

Teilnehmer (weiblich)

Informationen und Hilfestellung

Monat

Antragsteller

Alter

Spontan / Strukturiert

Thema

Externe Ressourcen (ja / nein)

Falls ja, wer wurde mobilisiert

Informationen zur Fortbildung des Personals

Name, Vorname

Schulung

Handlungsfeld

Andere:

Datum

Schulungsstruktur

Dauer der Schulung in Stunden

Auf Basis der angegebenen Daten, gibt das Logbuch ebenfalls einen allgemeinen statistischen Überblick und stellt die verschiedenen Bereiche (Mitglieder, Besucher, Aktivitäten, Informationen und Hilfestellung) grafisch dar.



C. Leitlinien

VII. TAGESELTERN





VII. TAGESELTERN

VII.1.LEITLINIEN FÜR DIE AUSARBEITUNG

DES BETREUUNGSKONZEPTES

UND DES JAHRESBERICHTES FÜR DIE TAGESELTERN

Gemäß dem modifizierten Jugendgesetz²⁶ wird das Konzept auf einem vom Ministerium herausgegebenem Internetportal veröffentlicht werden. Der Teil „Allgemeine Informationen“ wird auf diesem Portal übernommen werden.

Deckblatt	• Zulassungsnummer („numéro d’agrément“) • Name • Adresse
Allgemeine Informationen	• Mein Name, Adresse, Gemeinde und Region • Ich habe eine Zulassung für die Betreuung: ☐ am Tag ☐ in der Nacht • Maximale Anzahl der Kinder, die ich betreuen darf: • Alter der Kinder die ich betreuebis...Jahre • Ich arbeite mit CSA (Chèque-service accueil) ☐ ja ☐ nein • Meine Arbeitszeiten • Angewandte Sprachen in meinem Betreuungsort • Räumlichkeiten • Ich betreue die Kinder in: ☐ einem Einfamilienhaus ☐ einem Appartement ☐ mit Garten ☐ ohne Garten • Ich habe Haustiere ☐ Nein ☐ Ja, welche: • Ich kann den Schulweg/-transport für folgenden Schulen gewährleisten
Ich stelle mich vor :	• Meine Grundausbildung, meine Berufserfahrungen, meine berufliche Laufbahn • Meine Familie • Meine Werte, Gewohnheiten und Bildungsprinzipien welche meine Arbeit kennzeichnen
Administrative Aspekte	• Maximal-Anzahl meiner Betreuungsplätze • Der Betreuungsvertrag
Meine pädagogischen Zielsetzungen	• Allgemeine Ziele und pädagogische Grundlagen (In Bezug auf meine Arbeit, in Bezug auf die Kinder, in Bezug auf die Eltern) • Ziele in Bezug auf den nationalen Rahmenplan zur non-formalen Bildung

²⁶ Artikel 32 Absatz (3) : « Le concept d’action général du service d’éducation et d’accueil pour enfants et le projet d’établissement de l’assistant parental sont rendus publics par le portail édité par le ministre... ». ... (Loi du 24 avril 2016 portant modification de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse)

Anfang und Ende eines Betreuungsverhältnisses	• Erstkontaktgespräch mit den Eltern • Besichtigung meines Arbeitsplatzes • Abschluss des Betreuungsvertrages • Gestaltung der Eingewöhnungsphase • Beendigung des Betreuungsverhältnisses • Die Vorstellung meines Betreuungskonzeptes
Räumlichkeiten am Ort der Betreuung	• Vorstellen der Räumlichkeiten und Raumgestaltung • Pädagogisches Material das den Kindern zur Verfügung steht • Sicherheitsaspekte
Meine Angebote	• Entwicklungsbegleitung des Kindes • Pädagogische Angebote in Bezug auf die Handlungsfelder des Rahmenplans • Hausaufgabenbetreuung (falls zutreffend) • Ernährung • Mein beruflicher Tagesablauf: ○ Die Rituale während der Bring- und Abholzeiten ○ Die Gestaltung der Ruhephasen ○ Der Tagesablauf oder die wichtigsten Momente des Tages
Partnerschaft mit den Eltern	• Kommunikationsangebote • Informationsaustausch • Täglicher Austausch mit den Eltern • Kooperation in Bezug auf die Erziehung des zu betreuenden Kindes mit den Eltern • Berufsgeheimnis • Die Entwicklungsgespräche und/oder die Klärungsgespräche
Meine Grenzen	• In Bezug auf die Arbeitszeiten • In Bezug auf die Eltern • In Bezug auf die Diversität meiner Klientel
Vernetzung	• Aktive Teilnahme am Gemeindegeschehen • Die Unterstützung der Einschulung (Grundschule) • Die Kooperation mit anderen lokalen Akteuren • Information und Orientation

VII.2. LEITLINIEN FÜR DIE AUSFÜHRUNG DES JAHRESBERICHTES - TAGESELTERN

Ich stelle mich vor	
Name	
Vorname	
Geburtsdatum	
Adresse	
Telefonnummer / Handynummer	
Email	
Zulassungsnummer (numéro d'agrément)	
→ Ausgestellt am	
Anzahl der Kinder, die ich betreuen darf	
Ich arbeite als Tagesmutter/-vater seit	
Andere Qualifikation wie die der Tagesmutter/des Tagesvaters ?	☐ Ja ☐ Nein
→ Wenn ja, welche	

Option 1: Bildungsangebot

Dieses Jahr lege ich den Fokus auf das Handlungsfeld:



Beschreibung meiner Betreuungsstruktur und der Änderungen,
die ich daran in Bezug auf dieses Handlungsfeld vornehmen möchte

Ich führe eine pädagogische Aktivität im Rahmen dieses Handlungsfeldes durch

Datum der Aktivität	Anzahl der Kinder
	Alter der Kinder

Die Aktivität läuft wie folgt ab

Die Aktivität trägt zur Entwicklung der Kinder bei, da sie folgende Ziele verfolgt

-
-
-
-
-
-

Ich notiere meine Beobachtungen, Bemerkungen, Reflexionen sowie die der Kinder und ihrer Eltern über meinen Betreuungsort und die durchgeführte pädagogische Aktivität

Einige Informationen über die Beobachtung

Der Ort, an dem ich die Beobachtung mache

Es handelt sich um einen offenen und gut ausgestatteten Raum, in dem das Material zugänglich und verfügbar ist. Das Kind kann sich leicht bedienen und spielen. Es ist ein sicherer Ort, an dem das Kind selbstständig entdeckt und erkundet. Es ist ein Ort den ich kenne, an dem ich mich wohl fühle.

Meine Rolle, meine Haltung als Tagesmutter

Ich bin ruhig, interessiert und neugierig. Ich bin bereit und habe Zeit das Kind zu beobachten und lasse mich nicht von äußeren Einflüssen ablenken. Ich stehe während der Beobachtung im Hintergrund (auf der Seite). Meinerseits gibt es keine Interaktion mit dem Kind. Ich protokolliere kontinuierlich alle Handlungen des Kindes, ohne eine Bewertung abzugeben (objektiv)

Das Kind

Mittels des freien Spiels entwickelt das Kind seine Phantasie, seine körperlichen und psychischen Fähigkeiten, nimmt aber auch neue Erfahrungen auf, ein Ereignis aus dem alltäglichen Leben. Das mit Wohlwollen beobachtete Kind wird in seiner Erfahrung, die es in dem Moment durchlebt, unterstützt.

Die Beobachtung

Das Kind und der Platz zum Spielen	• Wo befindet sich das Kind? (in welchem Teil des Spielzimmers?) • In welcher Position befindet es sich? (sitzend, auf dem Bauch liegend, auf dem Rücken liegend, stehend,)
Das entdeckende Kind	• Woran ist es interessiert? (Gegenstand, Spiel, Spielzeug, Material...) • Wie entdeckt das Kind es? (ansehen, anfassen, verändern...) • Was macht das Kind mit dem Gegenstand? • Was sieht das Kind? • Was hört das Kind? • Was fühlt das Kind und wie drückt es es aus? • Wenn das Kind nicht spielt, was macht es sonst? (beobachten, , anschauen, schlafen,...)
Das Kind und sein Umfeld	• Spielt das Kind alleine oder mit anderen Kindern? • Wie kommt es mit anderen Kindern in Kontakt? • Wie sind die Interaktionen mit den anderen Kindern ?

Ihre Notizen

Es geht darum, die Situation im Detail zu beschreiben und nicht nur « Marie spielt » zu schreiben. Es ist wichtig zu sehen, was Marie spielt und vor allem wie sie spielt! Man soll eine Geschichte erzählen, damit jemand, der Marie nicht spielen gesehen hat, versteht was passiert ist. Sie können Ihre Beobachtungen vervollständigen, indem Sie das eine oder andere Foto hinzufügen.

Option 2: Die Beobachtung eines Kindes während des Freispiels (5 Min)

Vorname des Kindes	Alter
Andere anwesende Kinder	Alter
	Alter
Datum	Uhrzeit

Die Beobachtung (siehe Erläuterungen oben)

Meine Schlussfolgerungen zu den Interessen des Kindes und zur Gestaltung meines « Freispiel » - Raumes

Die Handlungsfelder, die ich mit meiner Beobachtung in Verbindung bringen kann



Die Partnerschaft mit den Eltern

Bitte kreuzen Sie für jeden Satz an, was Ihrer beruflichen Praxis entspricht

ja = Ich habe das was angegeben ist im vergangenen Jahr umgesetzt

erwünscht = Ich möchte das was angegeben ist in naher Zukunft umsetzen

nicht prioritär = Dieser Ansatz ist nicht Teil meiner unmittelbaren Planung

Es steht Ihnen frei, zu jedem Thema einen Kommentar hinzuzufügen.

A. Die Anfänge der Partnerschaft mit den Eltern

(nur auszufüllen, wenn im vergangenen Jahr ein neuer Vertrag abgeschlossen wurde)

A.1. Erstkontakt mit den Eltern (Anzahl neuer Verträge :)	ja	erwünscht	nicht prioritär
Ich hatte ein erstes Gespräch mit den Eltern.			
Ich habe mich über die Erwartungen und Bildungsabsichten der Eltern informiert.			
Ich habe den Eltern mein Betreuungskonzept vorgestellt			
Ich habe die Räumlichkeiten mit den Eltern besucht.			

Kommentar

A.2. Eingewöhnungsphase	ja	erwünscht	nicht prioritär
In den ersten Tagen besuchte mich das Kind eine knappe Stunde lang, immer in Anwesenheit eines Elternteils.			
Die Dauer der Trennungen hat sich, unter Berücksichtigung des Rhythmus des Kindes, allmählich verlängert.			
Die erste Trennung von den Eltern erfolgte ab Tag 4.			
Ich habe meine Beobachtungen mit den Eltern geteilt und nahm mir die Zeit, meine Fragen über das Kind zu stellen.			
Ich nahm mir die Zeit, mir die Beobachtungen der Eltern anzuhören und ihre Fragen zu beantworten.			
Am Ende der Eingewöhnungsphase hatte ich eine Nachbesprechung mit den Eltern.			

Kommentar

B. Familienbetreuung, ein Ort für Kinder und Familien

B.1. Momente des Kontaktes und des Austauschs mit den Eltern	ja	erwünscht	nicht prioritär
Ich nehme mir einen Moment Zeit, um mich mit den Eltern auszutauschen, wenn sie ihr Kind bringen und/oder abholen.			
Wenn die Eltern ihr Kind bringen oder abholen, haben sie die Möglichkeit, die von ihrem Kind genutzten Räume zu betreten.			
Die Eltern sind herzlich eingeladen (mindestens einmal im Jahr), Zeit in der Betreuungsstruktur ihres Kindes zu verbringen oder an einer für sie organisierten Aktivität teilzunehmen (Elterntag, Elternfest).			

Kommentar

B.2. Informationen und Dokumentation für die Eltern	ja	erwünscht	nicht prioritär
Die Eltern haben eine Kopie meines Betreuungskonzeptes erhalten.			
In meiner Betreuungsstruktur habe ich eine Tafel, die Informationen anzeigt, die für die Eltern sichtbar sind (möglicherweise mit Fotos).			
Jedes Kind hat ein Portfolio mit Fotos, die seine Tage in der Betreuungsstruktur dokumentieren.			
Ich besitze eine eigene professionelle Seite in den sozialen Netzwerken, welche Informationen für die Eltern enthält.			
Ich informiere die Eltern mittels eines Notizbuches oder jeder anderen Form des schriftlichen Austausches (Mail, SMS, WhatsApp, sonstige).			

Kommentar

C. Die Zusammenarbeit mit den Eltern

C.1. Aufbau einer Beziehung des Vertrauens zur Familie des Kindes	ja	erwünscht	nicht prioritär
Ich tausche mich regelmäßig mit den Eltern aus, um über den Ablauf des Tages ihres Kindes zu sprechen (Informationsaustausch).			
Ich habe ein oder mehrere Gespräche mit den Eltern geführt, um ihre Zufriedenheit mit der Qualität meiner Betreuung zu ermitteln.			
Ich habe ein oder mehrere Gespräche mit den Eltern geführt, um die jeweiligen Bildungsansätze sowie die Werte, welche jeder dem Kind vermitteln möchte, mit ihnen zu besprechen (Klärungsgespräch).			
Ich habe ein oder mehrere Gespräche mit den Eltern geführt, um die Entwicklung ihres Kindes mit ihnen zu besprechen (Entwicklungsgespräch).			
Ich konnte eine vertrauensvolle und partnerschaftliche Beziehung zu den Eltern aufbauen.			

Kommentar

C.2. Problemlösung	ja	erwünscht	nicht prioritär
Wenn ein Anliegen oder eine Meinungsverschiedenheit aufkommt (Nicht-Zahlung von Rechnungen, Probleme im Zusammenhang mit dem Verhalten des Kindes, Änderungen der Betreuungszeiten,...), kläre ich diese Situation, indem ich mit den Eltern spreche, um eine Einigung zu erzielen.			
Wenn ich mich in einer Situation befinde, wo keine Einigung erzielt werden kann und Kommunikation nicht mehr möglich ist, beschließe ich den Vertrag zu kündigen.			

Kommentar

Meine berufliche Praxis

Bitte kreuzen Sie für jeden Satz an, was Ihrer beruflichen Praxis entspricht

ja = Ich habe das was angegeben ist im vergangenen Jahr umgesetzt

erwünscht = Ich möchte das was angegeben ist in naher Zukunft umsetzen

nicht prioritär = Dieser Ansatz ist nicht Teil meiner unmittelbaren Planung

Es steht Ihnen frei, zu jedem Thema einen Kommentar hinzuzufügen.

A. Mein Betreuungskonzept

	ja	erwünscht	nicht prioritär
Ich bin in der Lage, meinen Ansatz und meine Bildungsabsichten, wie ich sie in meinem Betreuungskonzept beschreibe, in die Praxis umzusetzen.			
Ich überarbeite, ändere oder vervollständige mein Betreuungskonzept im Laufe des Jahres, um die Änderungen, die ich an meiner Betreuung vorgenommen habe, zu berücksichtigen.			

Kommentar

B. Meine Organisation, um mein Berufsleben mit meinem Privat- und Familienleben in Einklang zu bringen

	ja	erwünscht	nicht prioritär
Die von mir vorgeschlagenen Arbeitszeiten ermöglichen es mir, eine gute Balance zwischen meinem Berufsleben und meinem Privat- und Familienleben zu gewährleisten.			
Mein Betreuungsort ist so gestaltet, dass ich mich gut mit den zu betreuenden Kindern organisieren kann und gleichzeitig einen Privatbereich für meine Familie und mich selbst respektiere.			
Ich richte Momente oder Aktivitäten ein, um mich auszuruhen und Kräfte zu sammeln, damit ich meine Energie und Motivation bei der Arbeit aufrechterhalte.			
Manchmal nehme ich einen oder mehrere Vertreter in Anspruch.			

Kommentar

C. Die Einrichtung eines Unterstützungsnetzes

C.1. Teilnahme an den Aktivitäten	ja	erwünscht	nicht prioritär
Ich organisiere Aktivitäten mit anderen Tageseltern.			
Ich nehme an Aktivitäten teil, die von der agence Dageseltern organisiert werden.			
Ich gehe in die Spielzeugbibliothek der agence Dageseltern oder ins Zentrum Formida von Arcus.			
Ich wende mich an die Dienste des luxemburgischen Netzwerks, um Informationen oder Unterstützung zu erhalten (z.B. Alupse, Incluso,...)			

Kommentar

C.2. Unterstützung in meiner beruflichen Praxis durch die agence Dageseltern oder durch einen anderen Experten	ja	erwünscht	nicht prioritär
Ich wende mich an die Sozial- und Verwaltungsabteilung der agence Dageseltern (Bereitschaftsdienst, Termin).			
Ich nutze die Beratungsgespräche des pädagogischen Dienstes der agence Dageseltern.			
Ich nutze die Einzel- oder Gruppensupervisionen der agence Dageseltern.			
Ich wende mich an andere Fachleute oder Dienstleister um Ratschläge zu erhalten. Wenn ja, welche? _____ _____			

Kommentar

D. Weiterbildung und Reflexion meiner beruflichen Praxis

D.1. Meine Kenntnisse über den Inhalt des nationalen Bildungsrahmenplans (BRP)	ja	erwünscht	nicht prioritär
Ich vertiefe meine Kenntnisse über den BRP durch kontinuierliche Weiterbildung (Merkmale, Handlungsfelder, Prinzipien).			
Ich berücksichtige die Schlüsselideen des BRP in meiner beruflichen Praxis.			
In meiner täglichen Arbeit konzentriere ich mich auf ein oder mehrere Handlungsfelder. Wenn ja, welche? _____ _____ _____			

Kommentar

D.2. Umsetzung des Wissens aus der Weiterbildung in die Praxis meiner täglichen Arbeit	ja	erwünscht	nicht prioritär
Das neue Wissen, das ich während der Weiterbildung erworben habe, veranlasst mich, über meine berufliche Praxis nachzudenken und bestimmte Aspekte meines Ansatzes zu hinterfragen.			
Die durch die Weiterbildung erworbenen Kenntnisse ermöglichen es mir, neue Ideen in meinen Berufsalltag zu integrieren.			
Ich profitiere von einer Unterstützung oder einer Vertiefung der Themen, um neue Erkenntnisse integrieren zu können. Wenn ja, welche? _____			

Kommentar

E. Mein Ausblick auf das nächste Jahr

E.1. Bereiche, die ich zur Entwicklung meiner beruflichen Fähigkeiten vertiefen möchte (mehrere Auswahlmöglichkeiten)	ja	erwünscht	nicht prioritär
Der pädagogische Ansatz			
Der nationale Bildungsrahmenplan (Prinzipien, Merkmale, Handlungsfelder)			
Die Entwicklung des Kindes			
Spiel, Musik, Kreativität			
Sprache und Kommunikation			
Die Partnerschaft mit den Eltern			
Die Organisation			
Administrative Prozeduren			
Selbstreflexion und Persönlichkeitsentwicklung			
Sprachkurse. Wenn ja, welche? _____			
Sonstiges : _____			

Kommentar

Netzwerkarbeit

Das pädagogische Projekt betrifft das Netzwerk, das Sie um die Betreuung der Kinder herum aufbauen, um deren Integration in die luxemburgische Gesellschaft zu fördern.

Bitte kreuzen Sie für jeden Satz an, was Ihrer beruflichen Praxis entspricht

ja = Ich habe das was angegeben ist im vergangenen Jahr umgesetzt

erwünscht = Ich möchte das was angegeben ist in naher Zukunft umsetzen

nicht prioritär = Dieser Ansatz ist nicht Teil meiner unmittelbaren Planung

Es steht Ihnen frei, zu jedem Thema einen Kommentar hinzuzufügen.

A. Teilnahme am luxemburgischen Gemeindeleben

Beispiele für Aktivitäten, die in den Gemeinden stattfinden können: lokaler Markt, Weihnachtsmarkt, Karnevalsfest, Fest der Kulturen, Nationalfeiertag, Portugiesischer Feiertag,... Beispiele für von Gemeinden eingerichtete Ressourcen: Bibliothek, Spielzeugbibliothek, Schwimmbad, Park, Shows,...

	ja	erwünscht	nicht prioritär
Ich nehme an den von der Gemeinde vorgeschlagenen Aktivitäten mit den Kindern teil. Wenn ja, welche? 			
Ich nutze die von der Gemeinde zur Verfügung gestellten Ressourcen. Wenn ja, welche? 			

Kommentar

B. Unterstützung bei der Einschulung in die Grundschule

	ja	erwünscht	nicht prioritär
Ich Sorge für den Übergang zwischen meiner Betreuungsstruktur und der Schule für Kleinkinder (Entdeckung des Schulweges, des Schulhofes, ...).			
Ich unterstütze die Kinder, damit sie sich im Schulsystem wohl fühlen (Diskussion von Schulerfahrungen, Einrichtung eines Ortes für Hausaufgaben,...).			
Ich bespreche das Thema Schule mit den Eltern (Empfindungen und Erfahrungen des Kindes, Organisation, mögliche Schwierigkeiten,...).			

Kommentar

C. Zusammenarbeit mit lokalen Akteuren

Beispiele für Aktivitäten, die in den Gemeinden stattfinden können: lokaler Markt, Weihnachtsmarkt,

	ja	erwünscht	nicht prioritär
Ich organisiere eine oder mehrere Aktivitäten außerhalb meines Wohnsitzes mit den Kindern. Wenn ja, welche? 			
Ich organisiere eine oder mehrere Aktivitäten mit anderen lokalen Akteuren: Wenn ja, welche? 			

Kommentar

D. Information und Orientierung

	ja	erwünscht	nicht prioritär
Ich habe Unterlagen über die Sozial- und Bildungsdienste in meiner Region, die den Eltern zur Verfügung stehen.			
Ich informiere die Eltern bei Bedarf über die Sozial- und Bildungseinrichtungen in meiner Region.			

Kommentar



LITERATUR- VERZEICHNIS

LITERATURVERZEICHNIS

1. Allgemeiner Teil / Frühe Kindheit / Schulkindalter

Ahnert, L. (2006). Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken bei jungen Kindern. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk (S. 75- 85). Weinheim: Beltz.

Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In F. Becker Stoll & M. Textor (Dir.), Die Erzieherin-Kind-Beziehung: Zentrum von Bildung und Erziehung (pp. 31–41). Berlin, Cornelsen.

Ahnert, L. (2008a). Bindung und Bonding: Konzepte früher Bindungsentwicklung. In L. Ahnert (Hrsg.), Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung (S. 63-81). München: Ernst Reinhardt.

Ahnert, L. (2008b). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In L. Ahnert (Hrsg.), Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung (S. 256-277). München: Ernst Reinhardt.

Ahnert, L. & Gappa, M. (2010). Bindung und Beziehungsgestaltung in öffentlicher Kleinkindbetreuung - Auswirkungen auf die Frühe Bildung. In R. Leu & A. von Behr (Hrsg.), Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren (S. 109-120). München: Reinhardt.

Ahnert, L. & Schnurrer, H. (2006). Krippen. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk (S. 302-312). Weinheim: Beltz.

Ainsworth, M.D.S., Bell, S.M. & Stayton, D.J. (1974). Infant-mother attachment and social development: Socialisation as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M.J.M. Richards (Ed.), The integration of a child into a social world (S. 99-135). London: Cambridge University Press.

Ayres, A.J. (2002). Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin: Springer.

Baacke, D. (1999). Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In D. Baacke, S. Kornblum, J. Lauffer, L. Mikos & G.A. Thiele (Hrsg.), Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte (S. 31-35). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Bäck, G., Bayer-Chisté, N. & Hajszan, M. (2004). Tagein tagaus. Kindergartenalltag macht Kinder kompetent. Wien: G&G.

Bäck, G., Hajszan, M. & Bayer-Chisté, N. (2008). Praktisch didaktisch. Grundlagen der Kindergartendidaktik. Wien: G&G.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2007). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Berlin: Cornelsen.

Bechtel, M., Lattke, S. & Nuissl, E. (2005). Glossar zur Weiterbildung in der Europäischen Union. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung [online]. URL: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/bechtel05_01.pdf [11.06.2012].

Becker, W. (2008). Ganzheitliche Präventionspädagogik in Europa. Interdisziplinär-integrative europäische Präventionspädagogik. Hamburg: Dr. Kova.

Becker-Stoll, F., Niesel, R. & Wertfein M. (2009). Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung (2. Aufl.) Freiburg: Herder.

Beek, A. (2010). Kinderräume bilden. Ein Ideenbuch für Raumgestaltung in Kitas. 100 Welten entdeckt das Kind. Berlin: Cornelsen.

Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2009). Sich binden - sich trennen - sich finden. Der Zusammenhang von Trennungsschmerz und Bindung. TPS (3), 32-36.

Bergs-Winkels, D. (2011). Persönliche Mitteilung. In Charlotte Bühler Institut im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung, Qualitätsprogramm für (Hoch-) Begabtenförderung und (Hoch-) Begabungsforschung am Beispiel elementarer Bildungseinrichtungen [online]. URL: http://www.charlotte-buehler-institut.at/berichte/Qualitaetsprogramm-Charlotte-Buehler-Institut_final.pdf [26.08.2012].

Berk, L.E. (2011). Entwicklungspsychologie. München: Pearson.

Bodeving, C. (2009). Das Profil der Jugendarbeit. In H. Willems et al. (Hrsg.), Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg (S. 745-757). Luxemburg: Editions Saint- Paul.

Bollig, S. (2016). Übergänge / Transitionen in früher Kindheit – Übergänge als strukturelles Element früher Bildung und Betreuung in Luxemburg. In Service National de la Jeunesse (Hrsg.), Die Eingewöhnung von Kindern in Kindertageseinrichtungen / La familiarisation des enfants dans les structures d'éducation et d'accueil pour enfants. Pädagogische Handreichung

Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Deutschsprachige Ausgabe [online]. URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20German2.pdf> [25.11.2012].

Braun, D. (2008). Schöpferisch denken, innovativ handeln Ganzheitliche Bildungsentwicklung durch Kreativitätsförderung. In S. Eberth (Hrsg.), Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Orientierungswissen für Erzieherinnen (S. 108-131). Freiburg: Herder.

Braun, D. (2011). Kreativität in Theorie und Praxis. Bildungsförderung in Kita und Kindergarten. Freiburg: Herder.

Braun, K.-H. & Wetzel, K. (2005). Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit. In K.-H. Braun, K. Wetzel, B. Dobesberger & A. Fraundorfer (Hrsg.), Handbuch Methoden der Kinder- und Jugendarbeit. Studien zur pädagogischen Entwicklungsforschung und Qualitätssicherung (S. 12-34). Wien: LIT Verlag.

Brodbeck, K.-H. (2006). Neue Trends in der Kreativitätsforschung. Psychologie in Österreich. Themenschwerpunkt Kreativität, Kunst und Humor. Heft 4&5 [online]. URL: <http://www.khbrodbeck.homepage.t-online.de/trends.pdf> [15.08.2012].

Brödel, R. (2002). Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In H. Siebert (Hrsg.), Literatur und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 49 (S. 39-47). Bertelsmann: Bielefeld.

Brodtmann, D. (1997). Kinder-Bewegung-Gesundheit. Was sind die wirklichen Risikofaktoren. In R. Zimmer (Hrsg.), Bewegte Kindheit (S. 32-41). Schorndorf: Hofmann.

Brooker, L. (2008). Supporting Transitions in the early Years. Maidenhead: Open University Press.

Bründel, H. (2009). Gesundheit! Teil 1: Voraussetzungen für Entwicklung, Bildung und Wohlbefinden. Kindergarten heute, 1, 8-15.

Bundesjugendkuratorium (2001). Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe [online]. URL: http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999-2002/bjk_2001_stellungnahme_zukunftsaehigkeit_sichern.pdf [11.06.2012].

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005). Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Drucksache 15/6014. Deutscher Bundestag.

Burtscher, I. (2011). Mathematik vom Kinde aus. Teil 1. Kita BY, 04, 86-88.

Callies, E. (1975). Spielendes Lernen. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Die Eingangsstufe des Primarbereichs, Band 2/1 Spielen und Gestalten (S. 15-45). Stuttgart: Klett.

Cantzler, A. (2009). Vom Ich zum Wir. Diesmal im Blick: Das soziale Miteinander fördern. Kindergarten heute, 8, 45-48.

Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & BMUKK (2009). Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Wien: BMUKK.

Cloos, P., Köngeter, S., Müller, B. & Thole, W. (2009). Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Commission européenne (2001). Livre blanc « Un nouvel élan pour la jeunesse européenne ». Brüssel.

Commission européenne (2002). Un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie. Luxemburg: Generaldirektion für Bildung und Kultur, Generaldirektion für Beschäftigung und Soziales.

Commission européenne (2006). Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie Journal officiel L 394 du 30.12.2006 [en ligne]. URL: <http://eurolex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:FR:NOT> [07.08.2012].

Conseil de l'Europe (2002). Compass – A Manual on Human Rights Education with Young People. Conseil de l'Europe: Council of Europe.

Conseil de l'Europe (2006). European Portfolio for youth leaders and youth workers. Conseil de l'Europe: Council of Europe.

Cremaschi, F. (2006). Futter zum Nachdenken. *Kinder in Europa*, 10(6), 4-5.

Dahlberg, G. (2004). Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur: Frühpädagogik in postmoderner Perspektive. In W. E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt* (S. 13-30). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Darmstädter Appell (1995). Aufruf zur Reform der „Politischen Bildung“ in der Schule. *Politische Bildung*, 28(4), 139-143.

de Cillia, R. (2008). Sprachliche Förderung im vorschulischen Bereich. *Schul-news*, 02, 18-21. Österreichisches Schulkompetenzzentrum.

Deller, U. (2003). Jugendarbeit – der Ort, an dem auf nicht-affirmative Weise Bildung entsteht. *Deutsche Jugend*, 7/8, 324-329. Juventa Verlag.

Diebold, S. (2010). Raum geben – Freiheit schenken. Teil 3: Wie Gestaltungsräume draußen zu Spielräumen werden. *Kindergarten heute*, 3, 29-31.

Dittrich, G., Dörfler, M. & Schneider, K. (2001). Wenn Kinder in Konflikt geraten. Eine Beobachtungsstudie in Kindertagesstätten. Neuwied: Luchterhand.

Dunlop, A.-W. (2003). Spielerisches Lernen als Brücke zwischen Kindergarten und Schule. Referat anlässlich der Tagung der LEGO-Gruppe am 11.9.2003 in München.

Elschenbroich, D. (2002). Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Wilhelm Goldmann.

Engel de Abreu, P.M.J., Cruz-Santos, A., Tourinho, C., Martin, R. & Bialystok, E. (2012). Bilingualism Enriches the Poor: Enhanced Cognitive Control in Low-Income Minority Children. *Psychological Science*, 23(11), 1364-1371.

Famiani, S. (2006). Ein Gemüsegarten in jeder Schule. *Kinder in Europa*, 10(6), 10-11.

Faust, G. (2013). Übergang in das Schulsystem hinein. Vom Kindergarten in die Grundschule – Aktuelle Befunde aus der Bildungsforschung. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 33-43). Münster: Waxmann.

Flammer, A. (2009). Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. Bern: Huber.

Franz, M. (2018). Heute wieder nur gespielt. Don Bosco, München

Fraundorfer, A. (2012). Innovative Learning Environments. Perspektiven und Paradigmenwechsel in der Bildungsreformdiskussion. In I. Schrittmesser, A. Fraundorfer & M. Krainz-Dürr (Hrsg.), *Innovative Learning Environments. Fallstudien zu pädagogischen Innovationsprozessen*. Wien: facultas.wuv.

Friedrich, G. (2010). Technik ist ein eigenständiger Bildungsbereich (1). *Kindergarten heute*, 10, 8-15.

Fröhlich-Gildhoff, K., Dörner, T. & Rönna, M. (2007). Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PRIK. Trainingsmanual für ErzieherInnen. München: Reinhardt.

Fthenakis, W.E. (2008). Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain? [online]. <https://www.familienhandbuch.de/kindertagesbetreuung/erziehung-im-kindergarten/der-bildungsauftrag-in-kindertageseinrichtungen-ein-umstrittenes-terrain> [06.08.2012].

Fthenakis, W.E., Schmitt, A., Daut, M., Eitel, A. & Wendell, A. (2009a). Natur-Wissen schaffen. Band 2: Frühe mathematische Bildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Fthenakis, W.E., Schmitt, A., Eitel, A., Gerlach, F., Wendell, A. & Daut, M. (2009b). Natur- Wissen schaffen. Band 5: Frühe Medienbildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Fthenakis, W.E., Wendell, A., Daut, M., Eitel, A. & Schmitt, A. (2009c). Natur-Wissen schaffen. Band 4: Frühe technische Bildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Fürstaller, M., Funder, A. & Datler, W. (2012). Wie Eingewöhnung an Qualität gewinnen kann. Zur Weiterqualifizierung pädagogischer Teams für den Bereich der Eingewöhnung von Kleinstkindern in Kinderkrippen und Kindergärten. Projektdarstellung, Projektbericht und Empfehlungen aus dem Projekt WiKo. Ein Wiener Projekt zur Entwicklung von standortbezogenen Konzepten der Eingewöhnung von Kleinstkindern in Kinderkrippen und Kindergärten [online] <https://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/get/o:127771/bdef:Content/get> [03.08.2012].

Gardenswartz, L., & Rowe, A. (1994). Diverse teams at work. Chicago: Irwin. Assemblée générale des Nations Unies (1989). Die Rechte des Kindes. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.

Giesecke, H. (1971). Die Jugendarbeit. Weinheim.

Gisbert, K. (2002). Frühe Förderung von Lernprozessen und Lernkompetenzen. Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern, 7(1), 11-12.

Gisbert, K. (2004). Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim: Beltz.

Grawe, K. (2004). Neuropsychotherapie. Göttingen: Hogrefe.

Griebel, W. & Niesel, R. (2004). Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim: Beltz.

Griebel, W. & Niesel, R. (2019). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern (5. Aufl.) . Berlin: Cornelsen.

Günther, B. & Günther, H. (2007). Erstsprache Zweitsprache Fremdsprache. Eine Einführung. Weinheim: Beltz.

Gutknecht, D. & Kramer, M. (2018). Mikrotransitionen in der Kinderkrippe. Übergänge im Tagesablauf achtsam gestalten. Freiburg: Herder.

Harring, M., Rohlf, C. & Palentien, Ch. (2007). Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hart, R. (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship. Innocenti essays no.4. Florence: Centre international pour le développement de l'enfant de l'Unicef.

Hartmann, W. (1997). Das Wiener Spielprojekt. Eine Langzeituntersuchung zum Spiel in der Grundschule. *Erziehung und Unterricht*, 5/6, 613-621.

Hartmann, W., Hajszan, M., Pfohl-Chalaupek, M., Stoll, M. & Hartel, B. (2009). Sprache, Kommunikation und Literacy im Kindergarten. Wien: hpt.

Hartmann, W., Stoll, M., Chisté, N. & Hajszan, M. (2000; Nachdruck 2010). Bildungsqualität im Kindergarten. Transaktionale Prozesse, Methoden, Modelle. Wien: hpt.

Hasemann, K. (2003). Ordnen, Zählen, Experimentieren. Mathematische Bildung im Kindergarten. In S. Weber (Hrsg.), *Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis* (S. 181-205). Freiburg: Herder.

Haug-Schnab Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2007). Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre. Freiburg: Herder.

Haug-Schnab Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2010). Praxis kompakt: Kinder unter drei – ihre Entwicklung verstehen und begleiten. Sonderheft von „kindergarten heute – Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern“. Freiburg: Herder.

Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2017). Offene Arbeit und Kinder in den ersten drei Lebensjahren. In Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (Hrsg.), *Offene Arbeit in Theorie und Praxis kindergarten heute, wissen kompakt*. Verlag Herder S.48-54.

Hellmich, F. (2007). Bedingungen anschlussfähiger Bildungsprozesse von Kindern beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. *Bildungsforschung*, 4, 1 [online]. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4626/pdf/bf_2007_1_Hellmich_Bedingungen_Bildungsprozesse.pdf [19.02.2020].

Hielscher, K. (2008a). Aus dem Land der Zahlia. München: Oldenbourg Verlag.

Hielscher, K. (2008b). Vom Türmebauen und Erbsenzählen. Mathematische Basiskompetenzen im Kindergarten fördern. *klein&groß, Lebensorte für Kinder*, 10, 30-32.

Höhn, K. (2016). Eingewöhnung und Übergang in Krippe und Kita gestalten. Freiburg: Herder

Honig, M.-S. & Haag, Ch. (2011). Teil I: Nationale Kinderbetreuung in Luxemburg. Eine Bestandsaufnahme. In Ministère de la Famille et de L'intégration (Hrsg.), *Strukturen der Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder bis zu 12 Jahren. Non-formale Bildung und Betreuung in früher Kindheit und Schulalter*, Bd. 1 (S. 9-26). Luxembourg: Ministère de la Famille et de L'intégration.

Hornstein, W. (2004). Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage jugendlicher Entwicklungsaufgaben. In B. Sturzenhecker & W. Lindner (Hrsg.), *Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis* (S. 15-33). Weinheim: Juventa.

Istance, D. & Dumont, H. (2010). Future directions for learning environments in the 21st century. In H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (Eds.), *The nature of learning. Using research to inspire practice* (S. 317-338). Paris: OCDE.

Jasmund, Ch.I. (2009). Evaluation bewegungspädagogischer Arbeit zum Einfluss motorischer Förderung in Kindertagesstätten auf die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung von Kindern. Berlin: Rabenstück

Juul, J. (2003). Das kompetente Kind. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Kasüschke, D. (2010). Krippenkinder in Interaktion mit anderen Kindern – Lernen und Spielen in altersgemischten Gruppen. In W. Weegmann & C. Kammerlander (Hrsg.), Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik (S. 208-219). Stuttgart: Kohlhammer.

Katschnig, T. (2007). Humor im Kindergarten. Genauso wichtig wie spielen, essen oder tanzen? Unsere Kinder, 3, 2-7.

Kirsch, C., Mortini, S., Andersen, K., & Aleksić, G. (2018). Dialog. Université du Luxembourg, Fonds National de la Recherche, Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse

Klafki, W. (1996). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2007). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bonn: BMBF.

Kluge, N. (2006). Das Bild des Kindes in der Pädagogik der frühen Kindheit. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk (S. 22-33). Weinheim: Beltz.

Knauf, H. (2013) Kompass für die Raumgestaltung: 5.Prinzipien. [online] URL: <https://kinder.hypothesen.org/529> (25.01.2021)

Kneidinger, L. (2009). Balanceakt Hortpädagogik. Qualitätsentwicklung am Weg zwischen Selbstverantwortung und Fremdbestimmung. Linz: Unsere Kinder.

Kober-Murg, I. & Parz-Kovacic, B. (2014). Mit Kindern Neues entdecken. Der BildungsRahmenPlan im Praxisalltag. Verlag Unsere Kinder. Linz.

Konecny, E. & Leitner, M.-L. (2006). Psychologie. Wien: Braumüller.

Krenz, A. (2008). Den Werten einen Raum geben. Wertentwicklung von klein auf. klein&groß. Lebensorte für Kinder, 10, 7-10.

Krenz, A. (2014) : "Bildung": das ultimative, zeitaktuelle und magische Zauberwort der Elementarpädagogik (Kita aktuell, 2014).

Krenz, A. (2017). Die Haltung gestaltet die Pädagogik. Bildungsgrundsätze NRW und eine vielbeobachtete Divergenz zur Praxis. In: kinderleicht!? Die Zeitschrift für engagierte Erzieherinnen und Erzieher. Verlag Bergmoser + Höller, Heft 5/17 (September/ Oktober). S. 12 – 14

Krenz, A. (2019) .Grundsätze einer kindorientierten, ganzheitlichen Pädagogik: ausgerichtet auf den Grundlagen eines non-formalen Bildungsverständnisses .Vortrag Konferenz SNJ Forum Geesesecknäppchen. (unveröffentlicht)

KTK, Verband Katholischer Tageseinrichtungen : Kinderrechte im Kindergarten. Ein Impuls- und Aktionspapier für die pädagogische Arbeit und das politische Engagement von Kindertageseinrichtungen [online] https://www.caritasnet.de/export/sites/dicv/content/galleries/downloads/kinder/Impulspapier_Kinderrechte_2008-KTK.pdf (24.02.2020)

Laevers, F. & Declercq, B. (2011). Implication et bien-être des enfants: les clés pour augmenter les compétences. Dans: Enfants d'Europe numéro 21; Favoriser la capacité d'agir des enfants, des parents et des professionnels: les compétences en question. Décembre 2011.

Landerl, K. & Butterworth, B. (2003). Spezifische Rechenschwierigkeiten / Dyskalkulie. Viele Fragen, erste Antworten. In F. Lenart, N. Holzer & H. Schaupp (Hrsg.), Rechenschwäche – Rechenstörung – Dyskalkulie: Erkennung, Prävention, Förderung (S. 32-38). Graz: Leykam.

Landesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen (Hrsg.). (2011). Kinder im Schulalter. Aufgäbe – Die Fachzeitschrift der Landesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen Niedersachsen / Bremen e.V., 14.

Liebertz, Ch. (2007). Lachen und Lernen bilden ein Traumpaar. Unsere Kinder, 3, 10-14.

Lill, G. (2012). Was Sie schon immer über Offene Arbeit wissen wollten... Fragen und Antworten. Betrifft Kinder extra. Verlag das netz, Weimar Berlin.

Lorenz, J.H. (2006). Mathematik ist die Regel. Grundschule Mathematik, 8, 4-5.

Lück, G. (2009). Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Herder: Freiburg.

Marci-Boehncke, G. (2011). Medienkompetente Erzieherinnen. Kindergarten heute, 2, 8-15.

Maslow, A.H. (1954). Motivation and Personality. New York: Harper.

Maurer, A. (2005). Apfel oder Zuckerl – Reine Geschmackssache?! Über die gesunde Ernährung von Kindern. Unsere Kinder, 2, 9-11.

Maywald, J. (2016): Kinderrechte in der Kita. Kinder schützen, fördern, beteiligen. Verlag Herder. Freiburg im Breisgau.

MGFFI. Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2010). Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Entwurf – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.

Michalek, R. (2006). „Also wir Jungs sind...“ – Geschlechtervorstellungen von Grundschulern. Münster: Waxmann.

Mitrović, M.G. (2004). Bilinguale Erziehung im Vorschulalter. In I. Wehrmann (Hrsg.), Kindergärten und ihre Zukunft (S. 193-204). Weinheim: Beltz.

Moss, P. (Hrsg.). (2008). Auf dem Weg zu einer europäischen Strategie für Einrichtungen für junge Kinder. Ein Diskussionspapier von „KINDER in Europa“. Weimar: verlag das netz.

Neubauer, A. & Stern, E. (2007). Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss. München: DVA.

Neumann, S., Schnoor, O. & Seele, C. (2012). Von Vielfalt zu Verschiedenheit. Mehrsprachigkeit und Sprachförderung in luxemburgischen Kindertageseinrichtungen. Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur (Betreute Kindheit), 322, 41-43.

Nörber, M. (Hrsg.). (2003). Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim: Beltz.

Oberhuemer (2006). Übergang in die Pflichtschule. Reformstrategien in Europa. In Verlag der Fachzeitschrift Unsere Kinder (Hrsg.), LebensRaum Kindergarten. Methoden des Kindergartens 3 (S. 206-210). Linz: Unsere Kinder.

OCDE (2012). Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. Paris: OECD Publishing.

OCDE (Hrsg.). (1999). Measuring student knowledge and skills: A new framework for assessment. Paris: OCDE.

O'Connor, A. (2018). Understanding Transitions in the Early Years. Supporting Change through Attachment and Resilience. London: Routledge.

Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (S. 271-332). Weinheim: Beltz.

Ostermayer, E. (2009). Ein wichtiges Thema neu betrachten: emotionale und soziale Entwicklung. Emotionalität & soziale Beziehungen. Bildungsjournal Frühe Kindheit. Berlin: Cornelsen.

Österreicher H. & E. Prokop E. (2006) : Kinder wollen draußen sein. Natur entdecken, erleben und erforschen. Seelze-Velber, Kallmeyer.

Paetzholdt-Hofner, S. (2016).Kindern Halt geben durch eine dialogische Haltung im pädagogischen Kontakt. In: Die pädagogische Haltung (S.9-20).Luxemburg: SNJ, Etudes et conferences 2016.

Petzold, M. (2006). Zur Bedeutung der Familie. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk (S. 55-65). Weinheim: Beltz.

Pramling-Samuelson, I. & Asplund-Carlsson, M. (2007). Spielend lernen. Die Stärkung lernmethodischer Kompetenzen. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Rauschenbach, T. (2004). Bildung für alle Kinder. Zur Neubestimmung des Bildungsauftrags in Kindertageseinrichtungen. In I. Wehrmann (Hrsg.), Kindergärten und ihre Zukunft (S.111-122). Weinheim: Beltz.

Rauschenbach, T. (2010). Kinder- und Jugendarbeit in neuer Umgebung. Ambivalenzen, Herausforderungen, Perspektiven. In M. Leshwange & R. Liebig (Hrsg.), Aufwachsen offensiv mitgestalten. Impulse für die Kinder- und Jugendarbeit (S. 17-50). Essen: Klartext Verlag.

Rauschenbach, T. (2012). Ein anderer Blick auf Bildung. DJI impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts, 4, S. 4-6.

Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (2017). Rochow-Edition Reckahn 2017. URL: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/reckahner-reflexionen-zur-ethik-paedagogischer-beziehungen> (25.02.2021)

Regel, G. & Ahrnes, S. (2016): Offene Arbeit in der Kita. Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau.

Remsperger, R. (2011). Signale von Kindern einfühlsam beantworten. Erkenntnisse aus einer Videostudie. Kindergarten heute, 9, 8-13.

Rietmann, S. & Hensen, G. (Hrsg.). (2008). Tagesbetreuung im Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rodner, M. & Greine, R. (2012). Die Haltung macht's. Cornelsen Verlag, Berlin

Rohnke, H.-J. (2019). Beziehungsgestaltung im pädagogischen Konzept der offenen Arbeit. In : Bindung und Bildung. Sammlung der Beiträge der siebten nationalen Konferenz zur non-formalen Bildung. Service national de la jeunesse. Etudes et conférences. 2019.

Rössl, B. (2011). Spracherwerb im Kindesalter. In S. Breit (Hrsg.), Handbuch zum BESK- DaZ Version 2.0. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (S. 5-15). Salzburg: bifie.

Rossmann, P. (2010). Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern: Hans Huber.

Sächsisches Staatsministerium für Soziales & Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.). (2007). Empfehlungen zur Kooperation von Schule und Hort. Eine Handreichung für Kindertageseinrichtungen und Schulen. Dresden [online]. URL: <http://www.sachsen.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/Schule-Hort.pdf> [19.03.2020].

Schäfer, G.E. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens, Juventa Verlag Weinheim und München 2011.

Schneider, S. (2003). Frühkindliche Mehrsprachigkeit aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In James (Hrsg.), Vielerlei Zungen. Mehrsprachigkeit + Spracherwerb + Pädagogik + Psychologie + Literatur + Medien (S. 11-48). Klagenfurt / Celovec: Drava.

Schneider, P., Wanka, R. & Rössl, B. (2009). Grundlagen des BESK-DaZ. In S. Breit (Hrsg.), Handbuch zum BESK-DaZ (S. 23–30). Wien/Salzburg: BMUKK / bifie.

Schröder, A. (2005). Persönlichkeit und Beziehungen entwickeln. In U. Deinert & B. Sturzenhecker (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (S. 144-151). Wiesbaden.

Schronen, D. & Achten, M. (2011). Raum für Kinder. Platz für Erfahrung. Ort für Begegnung. Luxembourg: Confédération Caritas Luxembourg.

Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung. Klinkhardt. Bad Heilbrunn

Seewald-Blunert, H. (2011). Die Kinder ernst nehmen. Partizipation als unentbehrlicher Bestandteil pädagogischer Praxis. klein&groß. Lebensorte für Kinder, 4, 10-13.

Service National de la Jeunesse (Hrsg.). (2011). Jugendarbeit für alle. Eine Handreichung zur interkulturellen Öffnung der Jugendarbeit. Luxembourg: SNJ.

Service National de la Jeunesse (Hrsg.) (2016). Die Eingewöhnung von Kindern in Kindertageseinrichtungen / La familiarisation des enfants dans les structures d'éducation et d'accueil pour enfants. Pädagogische Handreichung. Luxembourg: SNJ.

Service national de la jeunesse (2017) : Das Bild vom Kind. Luxembourg: SNJ.

Service National de la Jeunesse (Hrsg.) (2018). Resilienz im Kinder- und Jugendbereich / Résilience des enfants et des jeunes. Sammlung der Beiträge der sechsten nationalen Konferenz zur non-formalen Bildung im Kinder- und Jugendbereich / Recueil des contributions de la sixième conférence nationale sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes. Luxemburg: SNJ.

Service national de la jeunesse (2019a): Assurance qualité auprès des services de l'éducation non formelle. Bilan 2018 (online). URL: https://www.enfancejeunesse.lu/fr/bilan_dispositif-qualite-2018-3 (14.04.2021)

Service national de la jeunesse (2019b): Die Rolle des Pädagogen in der non-formalen Bildung. Luxemburg: SNJ.

Service national de la jeunesse (Hrsg.) (2019c). Bildungspartnerschaft mit Eltern. Pädagogische Handreichung. Luxemburg: SNJ.

Service national de la jeunesse (2020): Assurance qualité auprès des services de l'éducation non formelle. Bilan 2019. (online). URL: <https://www.enfancejeunesse.lu/fr/assurance-qualite-aupres-des-services-de-leducation-non-formelle-bilan-2019> (14.04.2021)

Siraj-Blatchford, I. & J. (2006). Developmentally Appropriate Technology in Early Childhood (DATEC). In I. & J. Siraj-Blatchford. A Guide to developing the ICT curriculum for Early Childhood Education. Cromwell press, Ltc, Trowbridge.

Spitzer, M. (2002). Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum.

Strasman, J. & Schüller, A. (1996). Kernkompetenzen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Strätz, R., Hermens, C., Fuchs, R., Kleinen, K., Nordt, G. & Wiedemann, P. (2008). Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen und Offenen Ganztagsgrundschulen. Ein nationaler Kriterienkatalog. Berlin: Cornelsen.

Streit, Ch. & Royer, T. (2009). Setzen Sie doch mal die „mathematische Brille“ auf! Mathematik in Alltagssituationen erkennen und für die pädagogische Arbeit nutzen. Kindergarten heute, 3, 8-15.

Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.). (2003). Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen. München: Ernst Reinhardt.

Thole, W. (2006). Verkannt und unterschätzt – aber dringend gebraucht. Zur Perspektive der Kinder- und Jugendarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung. Landesjugendamt Rheinland Pfalz.

Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.). (2002). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim: Beltz.

Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.) (2016). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. Weimar: Verlag das netz.

Tietze, W., Bolz, M., Grenner, K., Schlecht, D. & Wellner, B. (2005a). Krippen-Skala (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Weinheim: Beltz.

Tietze, W., Roßbach, H.-G., Stendel, M. & Wellner, B. (2005b). Hort- und Ganztagsangebote-Skala (HUGS). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Horten und Außerunterrichtlichen Angeboten. Weinheim: Beltz.

Tracy, R. (2007). Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke Verlag.

TransKiGs (2009). Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs- Verbundprojekts. Verlag das netz.

UNESCO (1998). Jeunesse, éducation et action au seuil du siècle prochain et au-delà [online]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001133/113316fo.pdf> [13.04.2021].

UNESCO (2005). United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). International Implementation Scheme [online]. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf> [07.08.2012].

UNESCO (2009). Bonner Erklärung [online]. URL: http://www.unesco.at/bildung/esd2009_bonn_declaration_de.pdf [07.08.2012].

Van Dieken, Ch. (2008). Spot: So geht's – Kleinstkinder in Krippe und KiTa. Sonderheft von „kindergarten heute – Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern“. Freiburg: Herder.

Viernickel, S. (2006). Zur Bedeutung der Peer-Kultur. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk (S. 65-74). Weinheim: Beltz.

Viernickel, S. (2010). Didaktische Schlüssel in der Arbeit mit null- bis dreijährigen Kindern. In D. Kasüschke (Hrsg.), Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit (S. 175-198). Kronach: Carl Link.

Viernickel, S., Völkel, P. & Focali, E. (2009). Sprachen und Kulturen sichtbar machen. Interkulturelle Bildungsarbeit mit Kleinstkindern. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Völkel, P. & Viernickel, S. (Hrsg.). (2009). Fühlen, bewegen, sprechen und lernen. Meilensteine der Entwicklung bei Kleinstkindern. Troisdorf: Bildungsverlage EINS.

Vollmer, K. (2008). Praxis kompakt: Schulkinder betreuen. Sonderheft von „kindergarten heute – Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern“. Freiburg: Herder.

Von der Beek, A., Buck, M. & Rufenach, A. (2010). Kinderräume bilden. Ein Ideenbuch für Raumgestaltung in Kitas. Berlin: Cornelsen.

Von Felden, H. (2004). Lebenslanges Lernen, Bildung und Biographie. Zur Verknüpfung von Bildungs- und Biographieforschung [online]. URL: <http://www.uni-mainz.de/FB/Paedagogik/Erwachsenenbildung/vortragvonfelden.pdf> [01.06.2012].

Wagner, P. (2010a). Gleichheit und Differenz im Kindergarten – eine lange Geschichte. In P. Wagner (Hrsg.), Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung (S. 11-33). Freiburg: Herder.

Wagner, P. (2010b). Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen – aber wie? Anforderungen an pädagogische Fachkräfte. In P. Wagner (Hrsg.), Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung (S. 203-219). Freiburg: Herder.

Wahl, K. (o.J.). Lachen, weinen, ärgern: Die Gefühlswelt der Kinder – Emotionen, Kompetenzen, Risiken. Deskription der Daten der ersten Welle. München: DJI [online]. http://www.dij.de/kinderpanel/Deskriptionen/Deskription_Gefuehlswelt_Kinder.pdf [05.07.2012].

Walden, R. & Borrelbach, S. (2002). Schulen der Zukunft. Gestaltungsvorschläge der Architekturpsychologie. Heidelberg: Asanger.

Wanzeck-Sielert, Ch. (2005). Sich selbst entdecken und sinnlich erfahren. Sexualpädagogik in der KiTa. Kindergarten heute, 2, 6-12.

Weilguny, W., Resch, C. Samhaber, E. & Hartel, B. (2011). Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung. Salzburg: ÖZBF.

Weinberger, N.M. (2005). Wie Musik im Gehirn spielt. Spektrum der Wissenschaft, 6, 30-37.

Weinert, F.E. (1999). Konzepte der Kompetenz. Paris: OCDE.

Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.). Leistungsmessung in Schulen (S. 17-31). Weinheim: Beltz.

Weinhold, D. (2010). Weil Kinder ein Recht auf Lachen haben. Sexualerziehung und Missbrauchsprävention im Vorschulalter. Unsere Kinder, 5, 12-15.

Weltzien, D. (2010). Beobachtung – über Gespräche mehr erfahren. Kindergarten heute, 9, 8-12.

Wenzel, V. (2004). Holländisch? – nee, Nederlands! Oder Sprachbewusstsein im bilingualen Kindergarten. Frühes Deutsch, 2, 29-33.

Wildgruber, A. & Griebel, W. (2016). Erfolgreicher Übergang vom Elementar in den Primarbereich. Empirische und curriculare Analysen. WiFF Expertisen, Band 44. München. [online]. URL: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Exp_Wildgruber_Griebel_web.pdf [19.02.2020].

WHO (1986). Ottawa Charter for Health Promotion [online]. URL: <http://www.euro.who.int/de/who-we-are/policy-documents/ottawa-charter-for-health-promotion-1986> [05.09.2012].

Willems, H., Heinen, A., Meyers, C., Biewers, S., Legille, S., Milmeister, P. et al. (2010). Zentrale Aspekte zur aktuellen Lebenssituation der Jugendlichen in Luxemburg. In Ministère de la Famille et de l'Intégration (Hrsg.), Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg (S. 7-330). Luxemburg.

Wolf, S. (2012). Klettern in Windeln. Die Bewegungskinderkrippe der Universität Bayreuth. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), Frühe Kindheit in Bewegung. Entwicklungspotenziale nutzen (S. 260-264). Schorndorf: Hofmann.

Wustmann, C. (2009). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Berlin: Cornelsen.

Wustmann, C. (2011). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Berlin: Cornelsen.

Yagci-Grobner, E. & Prochazka, B. (2009). Pädagogik kultureller Vielfalt: Pflicht oder Kür? Erziehung und Unterricht, 9-10, 923-928.

Zimmer, R. (2004). Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis. Freiburg: Herder.

Zimmer, R. (2012). Mit dem Körper die Sprache entdecken. Lustvolle Zugänge zu Sprache und Literacy. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), Frühe Kindheit in Bewegung. Entwicklungspotenziale nutzen (S. 92-104). Schorndorf: Hofmann.

2. Jugendalter

Baacke, D. (2000). Die 13-18-Jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Beck, U. (1986). Risikogesellschaft. Suhrkamp: Frankfurt am Main.

Bertelsmann Stiftung (2009). Jugend und die Zukunft der Welt. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage in Deutschland und Österreich „Jugend und Nachhaltigkeit“. Gütersloh.

Bertelsmann Stiftung (2015). Zivilgesellschaft und Junge Engagierte. Zivilgesellschaft KONKRET N.6 2015.

Biewers, S. & Willems, H. (2008). Die Entwicklung des Qualitätssicherungsprozesses in den Jugendhäusern in Luxemburg: Bericht 2007. Luxembourg.

Biewers, S. & Willems, H. (2009). Die Entwicklung des Qualitätssicherungsprozesses in den Jugendhäusern in Luxemburg: Bericht 2008. Luxembourg.

Bodeving, C. (2009). Das Profil der Jugendarbeit. In Willems, H. et al.; Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg (in zwei Bänden); Luxembourg; Bd1. S. 745-757, Ed. Saint-Paul.

Böhnisch, L. (2008). Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim & Basel: Juventa Verlag.

Böhnisch, L. & Münchmeier, R. (1990). Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim u. München: Juventa Verlag.

Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente; Klett-Cotta;

Bundesjugendkuratorium (2001). Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verständnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums. Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017). Freiwilliges Engagement junger Menschen. Sonderauswertungen des Vierten Deutschen Freiwilligensurveys. Berlin. online]. URL: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/freiwilliges-engagement-junger-menschen-119822> (02.03.2021)

Brunner, E.J, Bauer, P. & Volkmar, S. (1998). Soziale Einrichtungen bewerten. Theorie und Praxis der Qualitätssicherung. Freiburg i.B.

Cloos, P., Köngeter, St., Müller, B. & Thole, W. (2007). Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Da Silva Santos, C. & Roob, C. (2011). Die Entwicklung des Qualitätssicherungsprozesses in den Jugendhäusern in Luxemburg. Evaluationsbericht 2010-2011. Universität Luxemburg. Luxemburg

Deinet, U. (Hrsg.) (2009). Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Praxiskonzepte. 3. überarbeitete Auflage. Wiesbaden

Deinet, U. (2012). Sozialräumliche Jugendarbeit und Gemeinwesenarbeit: Schwestern, aber keine Zwillinge! URL: <http://www.sozialraum.de/sozialraeumliche-jugendarbeit-und-gemeinwesenarbeit.php>, Datum des Zugriffs: 20.09.2012

Deinet, U. & Reutlinger, Ch. (Hrsg.) (2004). „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hg.) (2005). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dreher, E. & Dreher, M. (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In D. Liepmann & A. Stiksrud (Hrsg.), Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Sozial- und entwicklungspsychologische Perspektiven. Göttingen: Verlag für Psychologie, 56-70.

DuBois-Reymond, M., Guit, H. & Van Rooijen, E. (1992). Lebensentwürfe von Jugendlichen und die Rolle der Eltern beim Übergang ins Ausbildungs- und Beschäftigungssystem – Eine Studie aus den Niederlanden. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 2, 114-132.

Drogand-Strud, M. & Rauw, R. (2005). Geschlechtsbezogene Pädagogik in der Offenen Jugendarbeit. In Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hg.) (2005). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Havighurst, R. (1972). Developmental tasks and education. New York: Mc Kay.

Heitmeyer, W., Mansel, J. & Olk, T. (2011). Individualisierung von Jugend. Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitsuche und gesellschaftlichen Reaktionen. Weinheim & Basel. Juventa Verlag

Homfeldt, H. G. & Sting, S. (2006). Soziale Arbeit und Gesundheit. München.

Hurrelmann, K. (2007). Lebensphase Jugend, 9. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

Hurrelmann, K., Grundmann, M. & Walper, S. (Hrsg.) (2008). Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Jugendheim Kettenis (Hrsg.) (2018). Modulhandbuch für eine berufsbegleitende Ausbildung zum/zur Jugendarbeiter/in, S. 8-9. Kettenis.

Jugendwerk der Deutschen Shell AG (Hrsg.) (2000). Jugend 2000. Die 13. Shell Jugendstudie. Opladen: Leske & Budrich

Kaase, M. (2003). Politische Beteiligung/Politische Partizipation. In U. Andersen & W. Woyke (Hrsg.), Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland (S. 495-500). Opladen: Leske + Budrich.

Kascha, R. (2005). Projektarbeit. In Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hg.). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kalff, M. (2007). Das All der Werte – ein Reiseführer, In Kalff, M. & Rottmeier, E. (Hg.). Jugend im Wertall, Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 25-33.

Kolip, P. & Hurrelmann, K. (2002). Geschlecht Gesundheit Krankheit. Eine Einführung. In K. Hurrelmann & P. Kolip (Hrsg.), Geschlecht, Gesundheit und Krankheit. Frauen und Männer im Vergleich (S. 13-31). Bern: Huber.

Kühn, Ch. (2005). Räume planen, bauen und gestalten. In Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hg.) (2005). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lindner, W. (2005). Kinder- und Jugendarbeit wirkt: Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lindner, W. & Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2004). Kinder- und Jugendarbeit: Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim: Juventa Verlag.

Lüders, Ch. & Behr-Heinze A. (2010). Außerschulische Jugendbildung. In Tippelt & Schmidt, B. (Hrsg.) Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ministère de la Famille et de l'Intégration. (2005). Rapport National sur la Participation des Jeunes au Luxembourg : Actions réalisées et mises en œuvre entre 2003 et fin 2005. Luxembourg.

Ministère de la Famille et de l'Intégration. (2008). Coopérations européennes dans le domaine de la jeunesse : Rapport à l'intention de la Commission Européenne. Luxembourg.

Meisch, N. & Schroeder, R. (2009). Politique de la jeunesse. In H. Willems et al. (Hrsg.), Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg (Bd. 1, S. 301-307). Luxembourg : Éditions Saint-Paul.

Montada, L. (1995). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1-83.

Müller, B. (2004). Weniger Jugendhilfe und mehr Schule? Oder ist Bildung mehr als Schule? In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 2. Jg., Heft 1, S. 66–77.

Münchmeier, R. (1998). „Entstrukturierung“ der Jugendphase. Zum Strukturwandel des Aufwachsens und zu den Konsequenzen für Jugendforschung und Jugendtheorie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. B 31/98 24. Juli 1998. S. 3-13

Münchmeier, R. (2005). Jugend. In Otto, H. U. & Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialpädagogik / Sozialarbeit. München: Reinhardt Verlag, S. 816-830

Nörber, M. (2005). Peer Education als konzeptionelle Grundlage in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hg.). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) (2008). Entwicklungspsychologie. 6. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Juventa Verlag.

Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*, Weinheim: Beltz PVU, 258-318.

Raithelhuber, E. (2008). Junge Erwachsene. In Hanses, A. & Homfeldt, H. G. (Hrsg.): *Lebensalter und Soziale Arbeit*. Hohengehren: Schneider Verlag.

Schäfers, B. & Scherr, A. (2005). *Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Scherr, A. (1997). *Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik*, Weinheim & München: Juventa-Verlag.

Schlimbach, T. (2009). *Unterstützungsangebote im Übergang Schule-Beruf. Die Rolle gemeinnütziger Organisationen*. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Halle: Deutsches Jugendinstitut.

Schorb, B. (2005). Medienkompetenz. In Jürgen Hüther & Bernd Schorb (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (Bd. 4. Aufl., S. 257 - 262). München: kopaed.

Schroer, W. (2002). Jugend. In: Schroer, W., Struck, N. & Wolff, M. (Hrsg.): *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim: Juventa Verlag.

Schubarth W. (2010). Die Rückkehr der Werte. Die neue Wertedebatte und die Chancen der Wertebildung, In: Schubarth, W., Speck, K. & Lynen van Berg, H. (Hg.): *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schumann (2005). *Fachliche Standards in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hg.) (2005). In Deinet, U & Sturzenhecker, B.; *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Service national de la Jeunesse (SNJ) & Ministère de la Famille et de l'Intégration (MFI). (2004). *Jeunesse et société: Deuxièmes lignes directrices pour la politique de la jeunesse*. Luxembourg: Ministère de la famille de la solidarité sociale et de la jeunesse.

Stauber, B., Pohl, A. & Walther, A. (Hrsg.) (2007). *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Stoff, B. (2012). *Mädchenarbeit in den Jugendhäusern*. Service National de la Jeunesse. Luxemburg

Sturzenhecker, B. (2000). Arbeitsprinzipien aus der Jungenarbeit Teil I. In *Unsere Jugend*, Heft 1/2000 (S. 26 - 38); Teil II; In Heft 2/2000 (S. 85 - 94)

Sturzenhecker, B. (2005). Strukturmerkmale der Offenen Kinder- und Jugenarbeit. In Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hg.) (2005). *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Thole, W. & Küster-Schapfl, E.-W. (1997). *Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von Pädagog(inn)en in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit*. Opladen Thole, W. (2000). *Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung*. Weinheim und München

Tully, C. J. & Wahler, P. (2006). *Neue Lernwelten Jugendlicher: Ergebnislinien einer empirischen Untersuchung*. In C. J. Tully (Hrsg.), *Lernen in flexibilisierten Welten* (S. 59- 94). Weinheim: Juventa.

V. Spiegel, H. (2005). Qualität selbst bestimmen. Das Konzept „Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hg.) (2005). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wagener, Y. & Henschen, M. (2005). Das Wohlbefinden der Jugendlichen in Luxemburg im internationalen Vergleich: Freizeit - Schule - Drogen - Familie - Gesundheit. Luxembourg: Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle + Ministère de la Santé.

Willems, H., Rotink, G. et al. (Hrsg.). (2009). Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg. Luxembourg: Éditions Saint-Paul.

Willems et al. (2010). Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg. Ministère de la Famille et de l'Intégration, Luxembourg.

Wulf, C. & Zirfas, J. (2006). Bildung als performativer Prozess – ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Fatke, R. & Merken, H. (Hg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 291 – 301.

Zimmermann, P. (2006). Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. 3. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zinnecker, J. (1991). Jugend als Bildungsmoratorium: Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In W. Melzer, W. Heitmeyer, L. Liegle & J. Zinnecker (Hrsg.), Osteuropäische Jugend im Wandel (S. 9- 25). Weinheim und München: Juventa Verlag

