



Konzept Weltatelier

Pädagogisches Konzept für die Arbeit mit Kindern

von drei bis zwölf Jahren



Inhalt

1	Einleitung	3
2	Lern- und Bildungsverständnis	3
3	Prinzipien	5
3.1	Das kompetente Kind	5
3.2	Erziehende als Begleiter und Ermöglicher	6
3.3	Beobachtung und Dokumentation	6
3.4	Der Raum als dritter Pädagoge	8
3.5	Ruhe und Rückzug	9
3.6	Begegnung und Gemeinschaft	9
3.7	Diversität	10
3.8	Vernetzung	11
4	Bildungsbereiche	12
4.1	Bewegung	13
4.2	Körpererfahrung und Gesundheit	14
4.3	Natur	15
4.4	Gestalten und Handwerk	17
4.5	Darstellen und Musik	19
4.6	Bauen und Technik	21
4.7	Sprache und Medien	23
4.8	Ernährung	25
5	Erziehungspartnerschaft	29
5.1	Eingewöhnung für Kinder ab drei Jahren	30
5.2	Zusammenspiel aller Akteure	31
5.3	Einbindung der Eltern in die alltägliche Arbeit	33
6	Partizipation	33
7	Kids – Angebote für die älteren Kinder	35
7.1	Bereiche für die älteren Kinder schaffen	36
7.2	Beziehungsarbeit	37
7.3	Partizipation	37
7.4	Altersgerechte Angebote	38
8	Literatur	40

1 EINLEITUNG

- › MR – seit 2005 können Familien in Luxemburg die Angebote von Maison Relais in Anspruch nehmen;
- › Harmonisierung von Familien- und Berufsleben;
- › Seit 2010 Weiterbildung *Weltatelier* durch das Weltwerkstatt-Team um Prof. Dr. Gerd E. Schäfer aus Köln: Angelika von der Beek, Hilke Eden;
- › Das forschende, entdeckende Kind konsequent in den Mittelpunkt der Überlegungen stellen;
- › Orte der Gemeinschaft: Wohlfühlen, soziales Netz aufbauen;
- › Non-formale Bildungsorte;
- › Orte für forschendes Lernen, für Entdeckungsreisen;
- › Orte für professionelle Bildungsarbeit: die braucht Pädagogische Haltungen und Prinzipien;
- › Gestaltung des pädagogischen Alltags.

2 LERN- UND BILDUNGSVERSTÄNDNIS

Das Verständnis davon, wie Kinder lernen und wie wir mit unserer Arbeit zu gelingenden Bildungsprozessen beitragen können, hat sich in den letzten Jahren stark verändert. Hierzu hat die Kombination von Konzepten aus der Praxis mit Erkenntnissen der Erziehungswissenschaft, Entwicklungspsychologie und Neurowissenschaften wesentlich beigetragen (vgl. Schäfer 2012, S. 11 ff.).

Wir folgen einem Lernverständnis, nach dem das Kind durch eine vielfältige und anregende Umwelt dazu eingeladen werden soll, seinen Fragen und Interessen nachzugehen. Wir folgen mit unserer Arbeit Prinzipien, die das forschende und entdeckende Lernen, das Lernen durch Erfahrungen aus erster Hand unterstützen.

Diese Sicht auf kindliche Lernprozesse erzeugt ein Verständnis von gelingender Bildung als aktivem Prozess: das Kind soll die Möglichkeit haben sich mit sich selbst und seiner Umwelt auseinanderzusetzen – selbstbestimmt, partizipativ und verantwortungsvoll. Ein solcher selbstgesteuerter Bildungsprozess resultiert aus wiederholten, aufeinander aufbauenden konkreten und praktischen Auseinandersetzungen mit Dingen und Menschen (vgl. Ministère de la Famille et de l'Intégration 2013, S. 10f.).

Bildung wird also nicht mehr vom Erwachsenen, sondern vom Kind her gedacht: Kinder wollen ihre Welt selbsttätig entdecken, erkunden, verstehen. Diesen kindlichen Forscherdrang unterstützen wir dadurch, dass wir in unseren Einrichtungen eine Umgebung gestalten die Kinder herausfordert. Kinder entdecken ihre Welt spielerisch, setzen sich mit ihr auseinander, versuchen sie zu verstehen und sie sich anzueignen: „Wenn Kinder spielen, lernen sie. Sie lernen dadurch, dass sie in Gedanken bei ihrer Tätigkeit sind und dort weiterdenken“ (Schäfer 2008).

Dieses Verständnis vom sich selbst bildenden Kind in der Gemeinschaft leitet auch das Handeln und die Haltung der Pädagogen: weg vom instruierenden oder belehrenden Animateur, hin zum Erwachsenen, der die Rolle des Beobachters und Begleiters einnimmt, der Bildungsprozesse zulässt und ermöglicht. Unserem Verständnis nach können wir Wissen nicht von außen erzeugen, aber wir können durch eine gut vorbereitete und herausfordernde Umgebung vielfältige Bildungsprozesse anstoßen und zulassen (vgl. Schneider/Huhn 2013, S. 6 ff.).

Davon ausgehend müssen wir uns die Frage stellen: was können die pädagogischen Teams tun, um im pädagogischen Alltag Bildungsprozesse zu ermöglichen? Wie soll erzieherisches Handeln und die Interaktion mit den Kindern ausgerichtet sein, um sie in ihren Entwicklungs- und Bildungsprozessen bestmöglich zu unterstützen? Wir favorisieren eine Kultur des Lernens, in der Qualität und Erfolg von Lernprozessen nicht zuletzt von fünf wichtigen Faktoren abhängen (vgl. Schäfer, von der Beek 2013, S. 73ff.):

- › Bildungsangebote und -gelegenheiten sollen so gestaltet sein, dass sie an die Vorerfahrungen des Kindes anknüpfen (Selbstbildungspotenziale);
- › Lernprozesse sollen im sozialen Kontext, der Gemeinschaft, verstanden und ermöglicht werden, damit sie gelingen können (Beziehungspotenziale);
- › Materialien und Angebote der Einrichtung sollen Kinder herausfordern, um Lern- und Bildungsprozesse anzustoßen (Sachpotenziale);
- › Infrastruktur und pädagogische Arbeit bedingen sich gegenseitig, sie sollen im strategischen Einrichtungskonzept miteinander in Einklang gebracht werden (Strukturpotenziale);
- › der gesellschaftliche Kontext, in dem Kinder ihre Erfahrungen machen, soll bei der Gestaltung kindlicher Lern- und Bildungsprozesse bedacht werden (kulturelle Potenziale).

3 PRINZIPIEN

Unserer Arbeit liegen verschiedene Prinzipien zugrunde, an denen wir das pädagogische Handeln ausrichten. Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist, dass das Kind mit seiner Individualität, seinen Kompetenzen und seinen Bedürfnissen im Mittelpunkt steht. Daraus ergeben sich automatisch Konsequenzen für das Rollenverständnis, die Haltungen und die Handlungen der Erzieher. Folgende Prinzipien bilden das Fundament unseres pädagogischen Handelns:

- › das kompetente Kind;
- › Erziehende als Begleitende und Ermöglicher;
- › Beobachtung und Dokumentation;
- › der Raum als dritter Erzieher;
- › Ruhe und Rückzug;
- › Begegnung und Gemeinschaft;
- › Erziehungspartnerschaft;
- › Diversität;
- › Vernetzung.

3.1 Das kompetente Kind

Kinder sind kompetent: sie können sehr gut einschätzen, mit welchen Themen sie sich beschäftigen wollen, und sie sind in der Lage zu entscheiden, wie sie das tun wollen: sie wählen selbst aus, mit welchem Material, welchen Personen und wie lange sie aktiv sein wollen. Dabei stehen die Freiwilligkeit und die Freude am Tun immer im Mittelpunkt (vgl. Horn, Rotink, Schronen 2011, S. 6).

Dieses Bild vom kompetenten Kind, das sich mit sich und seiner Welt auseinandersetzt und dabei Fragen entwickelt, denen es eigenständig nachgehen möchte, ist einer der Kernelemente des Welt-Atelier-Konzepts. Das Kind wird selbst tätig, weil es am Gegenstand interessiert ist. Triebfeder ist die kindliche Neugier, der Drang die Welt zu erfassen und zu verstehen. Auch dafür sind Kinder kompetent: sie sind „wilde“¹ und eifrige Forscher, die sich mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln mehr Wissen und Können aneignen. Dieses wilde Forschen wird verstärkt und unterstützt, je stärker ihr Umfeld die Kinder herausfordert, ihre Selbsttätigkeit fördert und sie zum eigenen Tun ermutigt (vgl. Schäfer 2009, S. 8).

Kinder bleiben dabei nicht alleine: Lernen wird zur Gemeinschaftsaufgabe. Kinder sind in der Lage ihre Fragen mit anderen Kindern zu teilen, sie mit ihnen zusammen zu verfolgen und dabei gemeinsam auf neue Fragen zu stoßen, die es wiederum zu erforschen lohnt. Kinder variieren die Welt und ihre Antworten auf Fragen, erschaffen dabei Neues:

¹ Schäfer beschreibt mit dem Begriff „wild“ ein offenes und freies Forschen, das durch keinerlei methodische oder systematische Begrenzungen eingeschränkt ist

Beziehungen, Ordnungen, Sinnstiftung und Problemlösungen (vgl. Horn, Rotink, Schronen 2011, S. 7).

3.2 Erziehende als Begleiter und Ermöglicher

Wenn wir das Prinzip vom kompetenten Kind konsequent umsetzen, ändert sich automatisch die Rolle des Pädagogen. Die Erwachsenen werden zu Lernbegleitern der Kinder, die versuchen nachzuvollziehen, was sie bewegt und beschäftigt. Sie lassen sich von den Interessen der Kinder leiten und begeben sich mit ihnen zusammen auf Entdeckungsreisen.

Um Kinder in ihrem entdeckenden Forschen anzuregen und zu unterstützen schaffen die Erwachsenen in den Bildungsräumen eine vorbereitete Umgebung, die den Kindern Anknüpfungspunkte, Herausforderungen und neue Impulse bietet. Hier können Kinder ihre Fragen entwickeln, Antworten suchen, neue Fragen entdecken und ihr Wissen über die Welt erweitern.

Wenn Kinder auf der Suche nach Antworten an die Grenzen ihrer Möglichkeiten stoßen und um Unterstützung bitten, wird der Erwachsene zum Ermöglicher. Dabei geht es nicht darum, fertige Antworten anzubieten, sondern den Kindern die notwendigen Möglichkeiten zu schaffen, zu eigenen Antworten zu gelangen. Sei es durch einen Ausflug in den Wald, einen Besuch der Bibliothek oder die Beschaffung von neuem Material.

Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, müssen einige Voraussetzungen erfüllt werden:

- › Mitarbeiter sollen sich zu den hier vorgestellten Prinzipien und Bildungsbereichen kontinuierlich fortbilden;
- › im pädagogischen Alltag können Mitarbeiter Aufgaben und Verantwortungsbereiche übernehmen, die ihren jeweiligen Interessen und Kompetenzen entsprechen;
- › in regelmäßigen Teamversammlungen soll ein Austausch über den pädagogischen Alltag und die Herausforderungen bei der Umsetzung des pädagogischen Konzepts stattfinden;
- › Unterstützung in fachlich-konzeptionellen Fragen findet das Team durch regelmäßige Fachbegleitung;
- › die kritische Reflexion des eigenen professionellen Handelns kann durch Supervision ermöglicht werden.

3.3 Beobachtung und Dokumentation

Kinder sind in erster Linie Denker. Es ist sehr wichtig zu verstehen, dass kindliches Handeln nicht nur eine mehr oder weniger scharfe Projektion ihres Denkens darstellt, sondern dass das Denken der Kinder geschieht *indem sie handeln*. Wenn wir das

Handeln von Kindern beobachten und dokumentieren, beobachten und beschreiben wir also ihr Denken, und haben so die Gelegenheit, Bildungsprozesse zu erkennen (vgl. Schäfer 2008).

Die von uns gewählte Beobachtungs- und Dokumentationsmethode ist das Wahrnehmende Beobachten. Sie ist ebenfalls ein wesentlicher Bestandteil des Weltatelier-Konzepts, weil sie für das Erkennen kindlicher Bildungsprozesse besonders gut geeignet ist und somit die Basis für eine gute pädagogische Praxis liefert. Dabei geht es uns ganz besonders um die Frage, wie Bilder von der Welt in den Kopf kommen, wie die Kinder mit diesen Bildern umgehen und wie wir sie dabei unterstützen können (vgl. Schäfer 2012, S. 11f.). Wahrnehmende Beobachtung ermöglicht:

- › zu erkennen, welche Bilder von der Welt sich das Kind geschaffen hat,
- › zu verstehen, auf welche Art und Weise das Kind diese Bilder benutzt, um sich Bereiche der Welt verständlich zu machen und
- › herauszufinden, welche Möglichkeiten der Weiterentwicklung wir dem Kind vorschlagen können, damit es immer mehr Nutzen aus dem gesammelten kulturellen Reichtum unserer Gesellschaft ziehen kann.

Die ersten beiden Funktionen dienen dazu Bildungsprozesse zu erkennen und zu verstehen. Wir benötigen dafür eine intensive Form der Zuwendung, wir sprechen von der *dichten Wahrnehmung*:

- › wir nehmen uns Zeit;
- › wir wenden uns den Kindern zu und richten unsere ganze Aufmerksamkeit auf sie;
- › wir versuchen alle Möglichkeiten von Wahrnehmung zu nutzen, auch emotionale Wahrnehmung;
- › während der Wahrnehmung machen wir uns auf vielfältige Weise und in vielen Details immer wieder bewusst, was wir gerade beobachten;
- › da wo es hilfreich erscheint benutzen wir Hilfsmittel: Fotoapparat, Videokamera, Audiorekorder – so können wir bestimmte Wahrnehmungsprozesse nachträglich wiederholen;
- › wir begeben uns in einen Prozess der Verlangsamung und nehmen so bewusst wie möglich wahr, was wir beobachten.

Die erkannten Bildungsprozesse werden mit unterschiedlichsten Methoden dokumentiert, zum Beispiel durch Fotodokumentationen (mit kleinen Texten zur Erläuterung des Kontextes), durch Einzel- und Gruppenportfolios, durch Videofilme oder auch durch Lerngeschichten, die an den sprechenden Wänden ausgehängt werden.

Die dritte Funktion des wahrnehmenden Beobachtens ist die Veränderung der Praxis. Unabdingbare Voraussetzung dafür ist, im Alltag Zeit für den Austausch über die dokumentierten Beobachtungen zu finden. Dieser Austausch findet auf drei Ebenen statt:

- › mit den Kindern, um uns mit ihnen darüber auszutauschen, ob wir die Situation richtig wahrgenommen haben und um mit ihnen ihre Leistungen wertschätzend zu vergegenwärtigen und unsere Wahrnehmungen mit ihnen zu teilen;
- › mit den Arbeitskollegen, um die pädagogische Praxis verändern zu können; hierbei geht es besonders darum, den Kindern neue Möglichkeiten zur Vertiefung von Bildungsprozessen anbieten zu können;
- › mit den Eltern, um Austausch und Zusammenarbeit zu unterstützen.

3.4 Der Raum als dritter Pädagoge

Die Raumgestaltung hat einen großen Einfluss auf die Qualität der pädagogischen Arbeit: je nachdem wie Räume gegliedert und eingerichtet sind können sie Bildungsprozesse anstoßen oder verhindern, zur Selbsttätigkeit anregen oder zur Passivität verurteilen. Der Raum wird aus diesem Grund als „dritter Pädagoge“ bezeichnet, ein Terminus, der durch die Reggio-Pädagogik geprägt wurde (vgl. Horn, Rotink, Schronen 2011, S. 7).

Bei der Raumgestaltung ist uns die Frage nach dem *Wie*, also nach der Art und Weise der Gestaltung genauso wichtig wie die Frage nach dem *Was*, also nach den Inhalten, die wir anbieten wollen. Beides ist ganz eng auf unser Lern- und Bildungsverständnis ausgerichtet.

Zunächst zur Frage nach dem *Wie*. Räume sollen in ihrer Funktion klar erkennbar sein und zur Selbsttätigkeit auffordern. Wer einen Raum betritt soll sofort erkennen können, wie er sich hier beschäftigen kann. Und er soll Lust dazu bekommen: Räume sollen spannend gestaltet sein und die Phantasie aktivieren. Die angebotenen Materialien sollen anregend präsentiert werden und für die Kinder frei zugänglich sein. Das Angebot soll so differenziert sein, dass Kinder an ihre individuellen Vorerfahrungen anknüpfen und gleichzeitig neue Herausforderungen finden können.

Die Frage nach dem *Was* erklärt sich durch die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Denkformaten von Kindern. Wir möchten ein breites Bildungsangebot schaffen und den Kindern damit hinreichend Gelegenheit und Anregung bieten, das konkrete, das ästhetische, das narrative und das theoretische Denken² zu entwickeln und zu vertiefen (vgl. von der Beek 2010, S. 22). Zu diesem Zweck schaffen wir eine breite Palette an Bildungsangeboten, die sich in den Funktionsräumen widerspiegeln. Beispiele dafür sind:

- › Bewegungsraum (konkretes Denken)
- › Atelier (ästhetisches Denken)
- › Bauraum (ästhetisches Denken und konkretes Denken)

² diese verschiedenen Denkformate werden im Kapitel Bildungsbereiche näher erläutert

- Rollenspiel- und Theaterraum (narratives Denken)
- Naturnah gestalteter Außenbereich (vielfältige Formate).

Räume benötigen Struktur. Wir arbeiten nach dem Prinzip vom Raum im Raum: im Funktionsraum werden verschiedene Bereiche mit unterschiedlichen Beschäftigungsmöglichkeiten gestaltet. Zum Beispiel im Bauraum, wo in einem Bereich das kleinteilige Bauen mit Kapla-Steinen, Würfeln und verschiedensten Bauklötzen angeboten wird, während in einem zweiten Bereich das großteilige Bauen mit Brettbausteinen, Kartons, Kisten und ähnlichen Materialien, und in einem dritten abgetrennten Bereich eher Ruhe und Rückzug ermöglicht wird. So verteilt sich eine größere Gruppe Kinder auf mehrere kleine Bereiche, wodurch die Kinder sich gegenseitig im Ablauf nicht stören und in Ruhe ihrem Thema widmen können.

3.5 Ruhe und Rückzug

Die selbsttätige Bildung, die Einbindung in die Gemeinschaft und die Auseinandersetzung mit sich und dem Umfeld ist anstrengend. Wenn Kinder sich bilden ist das ein Arbeitsprozess, eine strapazierende Tätigkeit. Deswegen brauchen Kinder im Alltag Momente der Ruhe und des Rückzugs. Diese Momente dienen der Erholung, der intensiven Wahrnehmung oder der stillen Beobachtung (vgl. Horn, Rotink, Schronen 2011, S. 7). Darüber hinaus ermöglichen Ruhe, Rückzug und Schlaf die Verarbeitung und Speicherung von Erlebnissen im Gedächtnis.

Wir arrangieren den Kindern solche Momente, indem wir prinzipiell in allen Räumen und im Außengelände Rückzugsmöglichkeiten anbieten. Diese Bereiche sind vom übrigen Raum abgegrenzt (auch hier gilt das Prinzip vom Raum im Raum), bequem und gemütlich gestaltet, den Kindern steht Obst und Wasser oder Tee zur Verfügung. Im Regal gibt es anregendes Material (Bücher, Bilder) für den Austausch untereinander oder als Ideengeber für die nächste Aktivitätsphase (vgl. von der Beek 2013, S. 146).

Kleinere Kinder benötigen manchmal noch eine behagliche Kuschel- oder Schlafgelegenheit. Diese soll Ruhe und Geborgenheit bieten sowie selbständig zu erreichen und zu verlassen sein. Wenn Kinder nicht schlafen können oder wollen, ist es gut, wenn sie alternativ ruhige Beschäftigungsmöglichkeiten vorfinden. Auch die älteren Kinder benötigen Angebote zur Entspannung, auch wenn die anders gestaltet sein sollten als die Schlaf- und Kuschelecke für Précoce-Kinder: Chill-Eck, Hörstation oder Bibliothek bieten einen angemessenen Rahmen, um Energie zu tanken, zur Ruhe zu kommen und sich untereinander auszutauschen.

3.6 Begegnung und Gemeinschaft

Neben dem Prinzip der Selbstbildung gibt es ein zweites wichtiges Prinzip: Bildung entsteht in der Gemeinschaft und damit in einem interindividuellen Kontext. Erfahrungen

eines Kindes entstehen zwar individuell, aber die Muster, in denen sie wahrgenommen und eingeordnet werden, sind kulturelle Muster, soziale Konstruktionen. Diese spiegeln sich nicht nur in unserer Wahrnehmung und unseren Handlungen wider, sondern auch in unserem Denken und Sprechen.

Die kindliche Vorstellung über sich selbst und ihre Umgebung sind also immer Resultat sowohl individueller als auch sozialer Konstruktion. In der Tradition der Reggio-Pädagogik hat sich dafür der Begriff der *Ko-Konstruktion* etabliert, wobei der Begriff der *Kooperation* eigentlich besser geeignet wäre: er fokussiert einerseits, dass es nicht nur um kognitive Prozesse sondern auch um Handlungsprozesse geht (Operation), andererseits verweist er auf die sozialen Beziehungen, die den Rahmen für dieses Tätigsein vorgeben (vgl. von der Beek 2013, S. 103f.).

Da wir Kindern ganzheitliche Bildungsprozesse ermöglichen wollen, müssen wir immer diese beiden natürlichen Motivationen kindlicher Bildung mit berücksichtigen: Bildung durch Selbsttätigkeit und Bildung als Kooperation. Deshalb unterstützen wir in unserer Arbeit Austausch und Kommunikation, ermöglichen gemeinsame Erfahrungen und vermitteln gemeinsame Werte und Zugehörigkeit. Unsere Einrichtungen sollen Orte der Begegnung und des Austauschs sein, sowohl für Kinder als auch für Erwachsene. Die Räume dienen als Plattform für das soziale Leben, dazu gehört zum Beispiel die zentrale Piazza genauso wie der Elternbereich.

3.7 Diversität

Die Vielfalt an Ländern, Kulturen und Wertesystemen, mit denen sich die Kinder und ihre Familien besonders verbunden fühlen, begreifen wir als einen großen Reichtum. Auch in unseren Teams findet sich eine große Vielfalt: Männer und Frauen unterschiedlichen Alters, verschiedener Berufsgruppen, verschiedener Nationalitäten sowie mit unterschiedlichen Interessen und Kompetenzen ergänzen und bereichern sich.

Unser pädagogischer Umgang mit dieser Vielfalt orientiert sich an vier Zielen. Wir wollen Kinder in ihrer Identität stärken, Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen, kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness anregen und aktiv werden gegen Ungerechtigkeit und Diskriminierung (vgl. Petra Wagner 2013, S. 5-6).

Im erzieherischen Alltag wollen wir die dementsprechenden Grundhaltungen übernehmen, vermitteln und umsetzen (vgl. Horn, Rotink, Schronen 2011, S. 8):

- jeder Mensch ist einzigartig, wertvoll und kann stolz auf seine Identität sein;
- alle Kinder und Eltern sind zugehörig und willkommen;
- Überzeugungen, Werte und Glaubensinhalte können in vertrauensvoller Atmosphäre ausgedrückt, besprochen und im Konfliktfall verhandelt werden;

- › Unterschiede und Gemeinsamkeiten werden positiv hervorgehoben – sie ergänzen sich gegenseitig;
- › Kinder, sich kritisch mit stereotypen Verhaltensweisen, Vorurteilen, Diskriminierung und sozialer Ungerechtigkeit auseinandersetzen, werden unterstützt und ermutigt.

Es gibt viele Möglichkeiten, wie wir diese Grundhaltungen in gemeinsamen Projekten mit den Kindern umsetzen oder durch Materialien unterstützen können, zum Beispiel:

- › ein großes Plakat im Eingangsbereich, das Besucher in allen Sprachen der eingeschriebenen Kinder herzlich willkommen heißt;
- › eine große Weltkarte mit rundherum arrangierten Familienbildern, damit die Kinder zeigen können, aus welchen Ländern ihre Familie stammt;
- › Familien-Fotobücher oder Familienfotos in den Portfolios der Kinder;
- › Flaggen aus den Herkunftsländern der Familien;
- › nationenspezifische Themenwochen mit Menüs aus dem jeweils ausgewählten Land;
- › das Respektieren spezifischer kultureller Essgewohnheiten im alltäglichen Menüplan;
- › die Aufnahme von Nationalgerichten aus den Herkunftsländern der Familien;
- › Bücher mit Bilddokumentationen über die unterschiedlichsten Kulturen und Lebensrealitäten dieser Welt;
- › Bücher, die das Thema Diversität aufgreifen (z.B. „Irgendwie anders“);
- › das aktive Benennen, Deuten und Erklären kultureller Unterschiede;
- › die selbstverständliche Akzeptanz und Wertschätzung der unterschiedlichsten Familienkonstellationen.

3.8 Vernetzung

Zusammen sind wir stark – was für mehrere Menschen gilt, gilt auch für Dienste und Institutionen. Dadurch, dass wir uns im Sozialraum vernetzen und anstreben, mit unseren lokalen Partnern an einem Strang zu ziehen, schaffen wir ein solides Fundament für unsere Arbeit. Die Zusammenarbeit mit diesen Partnern erschließt uns und den Kindern die Welt außerhalb der Einrichtung und lässt das Umfeld teilhaben an den Lernprozessen der Kinder (vgl. Horn, Rotink, Schronen 2011, S. 8).

Regelmäßige interinstitutionelle Kommunikation vereinfacht Wege, ermöglicht vielfältige Perspektiven auf die Entwicklung eines Kindes und unterstützt die präventive Ausrichtung unserer Arbeit. Zu den lokalen Akteuren und Kooperationspartnern zählen wir Schule, Gemeindeverwaltung, Vereine, öffentliche Einrichtungen, lokale Firmen und andere soziale Dienste. Der Kooperation mit der Schule kommt dabei eine ganz besondere Bedeutung zu, die im Kapitel behandelt wird.

Die regionale Vernetzung mit anderen Maisons Relais bietet zusätzliche Möglichkeiten. Gemeinsame Exkursionen, Sportturniere oder gegenseitige Besuche während der Ferien bieten den Kindern spannende Abwechslungen und Begegnungen.

4 **BILDUNGSBEREICHE**

Die Entwicklung des kindlichen Denkens beginnt im frühen Kindesalter und führt je nach Angebot und Bedingungen der Umgebung zu mehr oder weniger stark ausgeprägten Grundformen des Denkens, sogenannten Formaten. Diese vier grundlegenden Denkformate (vgl. Schäfer 2009, S. 84ff.) sind:

- › das konkrete Denken (Denken durch Handeln und den daraus resultierenden sinnlichen und emotionalen Erfahrungen wird als eigenständige und gültige Art und Weise zu Denken betrachtet)
- › das ästhetische Denken (Denken durch vielfältige sinnliche Formen des Gestaltens)
- › das narrative Denken (auf eigene Erfahrungen bezogenes Denken mit sprachlichen Mitteln und Geschichten) sowie
- › das theoretische Denken (Denken mit objektivierbarem, allgemeingültigem, kulturell verbindlichem Wissen).

Die im Konzept verankerten Bildungsbereiche sind so gewählt, dass diese vier verschiedenen Denkformate unterstützt, gefördert und vertieft werden, zum Beispiel durch Bewegungsräume und Naturräume (konkretes Denken), durch Ateliers und Bauräume (ästhetisches Denken), durch Rollenspiel- und Theaterräume (narratives Denken) sowie durch eine Gemeinschaft, die den Kindern erlaubt, ihre subjektiven inneren Überzeugungen an sachlich und interpersonell nachprüfbar, objektivierbaren Kriterien zu messen (theoretisches Denken benötigt zur Ausübung keine speziellen Räumlichkeiten; vgl. von der Beek 2010, S. 22 ff.).

Mit den Bildungsbereichen decken wir außerdem ein breites Themenspektrum ab, um die jeweils individuellen Interessen der Kinder zu unterstützen:

- › Gestalten und Handwerk,
- › Darstellen und Musik,
- › Sprache und Medien,
- › Ernährung,
- › Bauen und Technik,
- › Natur,
- › Bewegung sowie
- › Körpererfahrung und Gesundheit.

Die Angebote stehen den Kindern frei zur Verfügung. Sie können sich mit dem breiten Angebot auseinandersetzen und sich ganz vielfältige Bereiche erschließen, oder sich einen beziehungsweise wenige spezifische Bereiche herausuchen, mit denen sie sich intensiv und tiefgreifend auseinandersetzen wollen.

Mit unserem Bildungsangebot folgen wir dem ganzheitlichen Verständnis, das der Reggio-Pädagogik entspringt. Wir gestalten Lernumgebungen so, dass die Kinder alle geistigen Werkzeuge benutzen können, die ihnen zur Verfügung stehen: ihre Sinne, ihre Gefühle, ihre Fantasie und Kreativität, ihre verschiedenen Arten von Spielen, Gestalten und Denken, ihre Sprache und ihre Logik (vgl. Schäfer/von der Beek 2013, S. 50).

4.1 Bewegung

Bewegung ist ein weiter Begriff und umfasst jegliche Form körperlicher Aktivität, die im Alltag entsteht. Dazu gehört das Toben im Wald genauso wie die Nutzung der Bewegungsbaustelle, das spontane Fußballspiel, Bewegungsspiele der Kinder auf einem selbst erdachten Parcours, die Benutzung des hauseigenen Fuhrparks und vieles mehr. Allen gemeinsam ist: Bewegung soll aus Freude und Interesse, aus einer intrinsischen Motivation heraus entstehen: natürliche und gut vorbereitete Bewegungsanlässe bieten jedem Kind die Möglichkeit, seine körperlichen Fähigkeiten auszuprobieren und zu trainieren (vgl. von der Beek 2013, S. 151).

Die Bedeutung von Bewegung geht aus pädagogischer Sicht über die Frage nach einer gesunden körperlichen Entwicklung hinaus. Wichtiger noch ist ihre Rolle für elementare sinnesbezogene Entwicklungsprozesse. Außerdem dient Bewegung im Alltag dem Stressabbau (ein nicht zu vernachlässigender Faktor während der Schulzeit) und fördert das Gemeinschaftsgefüge (vgl. Horn, Rotink, Schronen 2011, S. 10).

Darüber hinaus spielt die Aktivierung und Beteiligung motorischer Zentren des Gehirns offensichtlich eine weitaus größere Rolle bei Verarbeitungs-, Lern- und Erinnerungsvorgängen, als bislang gedacht: „ein Lernen ohne Bewegung, ohne Verknüpfung mit der Wahrnehmung und der Motorik ist heute nicht mehr denkbar“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2010, S. 4).

Bewegung ist in unserem Konzept deshalb als eigenständiger Bildungsbereich berücksichtigt. Im Detail geht es uns dabei um die folgenden Lernfelder:

- Bewegung ermöglicht Kindern von Geburt an jene sinnlichen Erfahrungen, die sie benötigen, um die Welt begreifen und verinnerlichen zu können. Konkrete Wahrnehmung vermittelt Informationen über die physikalischen Gesetzmäßigkeiten der Welt, zum Beispiel über Masse, Gewicht, Geschwindigkeit, Trägheit und Beschleunigung;

- Kinder lernen durch Bewegung auch ihren eigenen Körper sinnlich wahrzunehmen und zunehmend geschickt einzusetzen: sie schulen ihr Gleichgewicht, den Raum-Lage-Sinn, den unbändigen oder den dosierten Krafteinsatz ihrer Muskeln;
- das Erkunden und Entdecken des Raums ist ein weiteres Lernfeld, das mit Bewegung umgesetzt wird. Kinder erschließen sich ihre Welt und entwickeln dabei räumliches Denken und Vorstellungsvermögen: die Fähigkeit zur räumlichen Veranschaulichung, zur Einschätzung von räumlichen Beziehungen sowie zur räumlichen Orientierung;
- Jenseits der Verinnerlichung sinnlicher Wahrnehmung bieten Bewegungsanlässe aber auch vielfältige Möglichkeiten, etwas über die prinzipiellen Dinge des Lebens zu lernen: es geht um die Einschätzung und den Umgang mit Risiken, um die Bewältigung von Herausforderungen, das Erreichen von Zielen, um Persönlichkeitsentwicklung und Auseinandersetzung sowie um das soziale Lernen durch gemeinsame Aktivitäten.

Kinder sollen jederzeit die Möglichkeit haben, ihrem Bedürfnis nach Bewegung zu folgen. Unsere Einrichtungen sollen deshalb so gestaltet sein, dass sowohl durch die Infrastruktur im Innen- und Außenbereich als auch durch die Materialausstattung möglichst viele Bewegungsanlässe entstehen, die differenzierte Bewegungserfahrungen möglich machen: neben einem unmittelbaren Zugang zum naturnah und herausfordernd gestalteten Außengelände, einer Bewegungsbaustelle, der Verfügbarkeit von Bewegungsräumen oder Sporthallen, einer Vielzahl von Spiel- und Sportgeräten und einem abwechslungsreichen Fuhrpark gibt es noch viele weitere Möglichkeiten, den Kindern Bewegungsanlässe zur Verfügung zu stellen.

Der Bildungsbereich Bewegung soll auch dazu genutzt werden, spezielle Angebote für die älteren Kinder (insbesondere für die 9-12jährigen) zu entwickeln. Dafür gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten, zum Beispiel durch eine Boulderwand im Außenbereich, Sportturniere (intern oder in Kooperation mit anderen Einrichtungen), einen eigenen abgegrenzten Bereich im Außengelände, der im Stil von Bau- und Abenteuerspielplätzen genutzt werden kann (Hüttenbau, Klettern, Feuer machen, etc...) oder auch durch Tagesausflüge zu Fuß, mit dem Fahrrad oder im Kanu.

4.2 Körpererfahrung und Gesundheit

Die physische und psychische Gesundheit ist eine Grundvoraussetzung für die optimale Entwicklung von Kindern. Neben der Entwicklung eines positiven Körpergefühls und dem Erlernen von verantwortungsvollem Umgang mit ihrem Körper sollen Kinder im Alltag vielfältige Möglichkeiten vorfinden, den eigenen Körper zu fühlen und auszuprobieren. Diese elementaren Erfahrungen fördern ihre Entwicklung in mehrfacher Hinsicht (vgl. Ministère de la Famille et de l'Intégration, S. 64):

- › die Sinneswahrnehmung wird sensibilisiert und differenziert, was eine grundlegende Voraussetzung für die weitere kognitive Entwicklung darstellt;
- › die Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse und Grenzen sowie der selbstbewusste und selbstbestimmte Umgang mit dem eigenen Körper erlaubt Kindern, Grenzen zu setzen, wo diese von anderen nicht respektiert werden;
- › die vielfältigen Angebote aus den Bereichen Bewegung, Ernährung und Entspannung fördern nicht nur die Gesundheit der Kinder, sondern bilden auch ihre Fähigkeiten zur Körperbeherrschung und Emotionsregulation aus. Kinder lernen so ihre Impulse zu kontrollieren, um mit Anforderungen der sozialen Umwelt besser umgehen zu können;
- › die biologischen Reifungsprozesse setzen heute früher ein, sodass viele ältere Kinder bereits während ihrer Primärschulzeit in die Vorpubertät eintreten. Dabei hilft ein differenziertes und ausgeprägtes Körperbewusstsein Jungen und Mädchen, die physischen Veränderungen besser verstehen und integrieren zu können, und ein verantwortliches Verhältnis zur eigenen Sexualität aufzubauen.

Um die Körpererfahrung anregend zu unterstützen sollen im Innen- und Außenbereich viele Gelegenheiten für Bewegung angeboten werden (vgl. hierzu im Detail den Bildungsbereich Bewegung: Bewegungsbaustellen, Boulderwände, Rollbretter, natürliche herausfordernde Gestaltung des Außengeländes, etc.). Die Körperwahrnehmung lässt sich gut unterstützen, indem in den Ruhe- und Rückzugsbereichen entsprechendes Material angeboten wird: Massagebälle, Pinsel, Bürsten, Schwämme, Massageroller, Watte, etc...

4.3 Natur

Im Matsch spielen, Hütten bauen, Bachwasser filtern, Blumen und Kräuter anpflanzen, Staudämme bauen, Tiere beobachten, Schnecken und Würmer suchen, im Boden graben, Regenwasser sammeln, Steine untersuchen, klettern, rutschen oder einfach nur die Gerüche wahrnehmen – die Natur bietet eine komplexe und nahezu unerschöpflich große Vielfalt an Bildungs- und Erlebnisgelegenheiten, die wir pädagogisch erschließen und den Kindern verfügbar machen wollen. Die folgenden Funktionen halten wir dabei aus pädagogischer Sicht für besonders wichtig (vgl. Alemzadeh/Rosenfelder 2009, Seite 11ff.):

- › Kinder erleben die Natur mit allen Sinnen. Sie nehmen Gerüche, Bilder, Geräusche, haptische Eindrücke und Geschmäcker in sich auf und verbinden sie mit Emotionen, Bedeutung und Kontext. Diese Wahrnehmungen speichern sie in einem Erfahrungsraum ab, der von Tag zu Tag größer wird. Meist sind die Sinneseindrücke in der Natur nicht flüchtig, sondern länger andauernd. So haben Kinder Gelegenheit, sich ihnen voll und ganz zu widmen, sie zu vertiefen und

diesen Erfahrungsraum zu differenzieren. Dieses ganzheitliche Erleben mit allen Sinnen macht die Natur zu einem wertvollen Bildungsraum für Kinder.

- Kinder erleben die Natur auch als Ort voller Rätsel und Geheimnisse, die die kindliche Neugier und Lust am Fragen unterstützen. Warum kann aus einem kleinen Samenkorn ein riesiger Baum werden? Wie können sich aus Froschlaich Kaulquappen entwickeln, und in welchen Etappen entstehen daraus Frösche? Welche Tiere kann ich im Boden finden, und was machen sie da? Solche Rätsel und Geheimnisse machen neugierig und sind ein Ansporn, eigene Fragen zu entwickeln und diese für sich und andere zu formulieren. Die Fähigkeit Fragen entwickeln zu können ist dabei für die Entwicklung kindlicher Denk- und Bildungsprozesse mindestens genauso bedeutsam wie die Möglichkeit, Antworten auf die vielen Rätselfragen suchen und benennen zu können.
- Kinder sind Entdecker und möchten die Welt und ihre Zusammenhänge verstehen. Phänomene belebter und unbelebter Natur sind dafür ein sehr geeigneter Gegenstand. Kinder versuchen sie zu begreifen, in ihr Denksystem einzuordnen, um sich damit eine breitere Grundlage für ihr Wissen und Können zu schaffen. Das geht besonders gut durch eigenes Ausprobieren und Erkunden. Kinder nehmen Dinge immer wieder in die Hand, probieren sie aus und suchen nach Gesetzmäßigkeiten, um sie zu verstehen. Sie entwickeln aus diesen Beobachtungen und Erfahrungen Theorien und lernen, diese in der Auseinandersetzung mit anderen Kindern zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren. So werden naturwissenschaftliche und ökologische Zusammenhänge erfahrbar und systematisch erschlossen.
- Kinder können schon früh verstehen, dass die Welt einem Prozess des Werdens und des Vergehens unterworfen ist. Aber um dieses Verständnis zu entwickeln und beispielhaft zu erkennen benötigen sie einen Gegenstand, an dem sie diese Prinzipien festmachen und beobachten können. Die Auseinandersetzung mit den natürlichen Kreisläufen im Jahreswechsel ist dafür eine gute Gelegenheit: das keimende Samenkorn, die Entfaltung der Natur im Frühjahr, der Baum, der Früchte trägt oder seine Blätter abwirft, all diese natürlichen Prozesse helfen den Kindern, ein tieferes Verständnis von der Natur und ihren Abläufen zu entwickeln. Wir unterstützen sie darin, indem wir den Kindern diese Erlebnisse zugänglich machen.

Nicht jede Einrichtung ist so naturnah gebaut, dass die Erzieher mit wenig Aufwand in die freie Natur kommen. Das ist aber auch nicht notwendig, denn der Bildungsbereich Natur kann auf verschiedenen Ebenen erschlossen werden:

Zunächst durch die materielle Ausstattung der Bildungsräume. Innerhalb einer Einrichtung gibt es dazu viele Möglichkeiten, zum Beispiel:

- Blumenkübel, die von Kindern bepflanzt und versorgt werden;

- › Aquarien und Terrarien, die heimischen und/oder exotischen Tieren ein Zuhause geben;
- › Naturforscherecken mit Lupen, Mikroskopen, Bestimmungsbüchern, Setzkästen und Experimentiergelegenheiten;
- › Naturbücher und Zeitschriften, die nicht nur die reichhaltige Vielfalt der Welt repräsentieren, sondern auch Erklärungszusammenhänge anbieten und die Entwicklung des theoretischen Denkens fördern.

Des Weiteren durch unmittelbar zugängliche und naturnah gestaltete Außenbereiche. Kinder sollen in der direkten Umgebung einer Einrichtung nicht zugepflasterte und ausbetonierte Hinterhöfe vorfinden, sondern Wiesen, Kletter- und Obstbäume, Hügel, Wasser, Boden, Hochbeete – lebendige Natur. Solche naturnah angelegten Außenbereiche können vieles von dem anbieten, was auch in der freien Natur zur Verfügung steht. Durch den unmittelbaren Zugang haben Kinder die Möglichkeit, sich nach Lust und Laune mit den Phänomenen der belebten und unbelebten Natur auseinanderzusetzen. Unterstützt werden solche Angebote durch Naturforschermaterialien, die den Kindern im Außenbereich zur Verfügung stehen: Schippen, Eimer, Becherlupen, mobile Mikroskope, Setzkästen, eine Vielzahl kleiner und großer Behälter etc. Um eine reine Schönwetterpädagogik zu vermeiden die nur an wenigen Wochen im Jahr stattfindet, gehören Gummistiefel, Matschhosen, Regenjacken und andere wetterfeste Kleidung in jede Einrichtung.

Zusätzlich zu den beiden genannten Umsetzungsformen können Exkursionen oder Projektwochen in der freien Natur organisiert werden. Dies ist zwar je nach Standort der Einrichtung mehr oder weniger aufwändig, aber ein sehr wichtiges Handlungsfeld für den Bildungsbereich Natur, weil sich im Wald, auf Wiesen, in Bächen und Flüssen ein noch größeres Potenzial an Erlebnisräumen findet. Alles ist vielfältiger und mächtiger, es finden sich unzählige neue Möglichkeiten und unbekannte Phänomene. Neben der oben angesprochenen Grundausrüstung an Kleidung darf hierfür natürlich auch der Bollerwagen mit Lupen, Kletterseilen, Naturforschertaschen, Bestimmungsbüchern, Eimern, Bechern, Schnitzmessern, Sägen und ähnlichen Materialien nicht fehlen.

4.4 Gestalten und Handwerk

Ateliers sind fester Bestandteil unserer Pädagogik. Die freie gestalterische und handwerkliche Tätigkeit ermöglicht neben der Erweiterung motorischer Fähigkeiten auch die sinnliche Wahrnehmung sowie den Ausdruck und das Vertiefen des ästhetischen Denkens. In der Werkstatt finden Kinder Gelegenheit, ihre Erfahrungen und Erlebnisse zu reflektieren und zu verarbeiten, ihre Kreativität zum Ausdruck zu bringen und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken (vgl. Horn, Rotink, Schronen 2011, S. 8).

Da Kinder immer über verschiedene Lebensalter, Entwicklungsstände, Erfahrungen und Interessen verfügen, entstehen in ein und derselben Werkstatt zwangsläufig ganz unterschiedliche Denk-, Produktions- und Bildungsprozesse. Deshalb sollen Arbeiten im Atelier nicht darauf ausgerichtet sein können, ein von vorneherein definiertes Endprodukt herzustellen (das klassische Beispiel hierzu ist die instruktive Produktion grüner Frösche mit Wackelaugen, die sich alle gleichen wie ein Ei dem anderen). Vielmehr geht es um ein Arbeiten, in dem kindliches Denken, Lernen und Verarbeitungsprozesse in den Vordergrund gestellt werden.

Ateliers sind deshalb genauso als Angebot zur freien Beschäftigung zu verstehen wie Rollenspielraum oder Bauraum. Zur Grundausstattung gehören Werkzeuge und Materialien, mit denen Kinder selbst tätig werden können. Wichtig an einem gut ausgestatteten Atelier ist, dass es eine innere Gliederung aufweist, die verschiedene Angebotsschwerpunkte für je unterschiedliche Altersgruppen ermöglicht. Durch die verschiedenen Wahlmöglichkeiten im Raum kann sich eine Gruppe von Kindern je nach den individuellen Interessen beschäftigen (vgl. von der Beek 2013, S. 141 ff.). Ein Atelier kann sehr viele Funktionen anbieten:

- › einen Mal- und Zeichenbereich mit Farbpaletten, Staffeleien und Tischen für die Arbeit mit den unterschiedlichsten Farbmaterialien;
- › einen Bereich, in dem mit Ton gearbeitet werden kann;
- › einen Bereich für die Holzbearbeitung;
- › einen Bereich für die Arbeit mit Stoffen und Wolle;
- › die Auseinandernehmstation, in der ausrangierte technische Geräte aufgeschraubt und untersucht werden können;
- › Stationen mit Sand oder Linsen, die zum Füllen und Schütten anregen;
- › gut sortierte Werkzeugwände, an denen das frei zugängliche Arbeitsgerät nach Funktionen geordnet und erreichbar angeboten wird;
- › ein breites Sortiment an Konstruktions- und Verbindungsmaterialien (Winkel, Scharniere, Nägel, Schrauben, Haken, etc.), das von den Kindern benutzt werden darf;
- › offene Regale mit vielfältigen Alltags-, Bastel- und Konstruktionsmaterialien, die den Kindern zur freien Verfügung stehen und die zu diesem Zweck ansprechend sortiert und erreichbar in durchsichtigen Kisten präsentiert sind;
- › einen kleinen Bereich in dem Kinder sich aus ihrer Beschäftigung zurückziehen und austauschen können, mit anregenden Kunstbüchern und Bildbänden im Regal;
- › wechselnde Bilder verschiedener Künstler oder Kunstperioden an den Wänden;
- › Präsentationsmöglichkeiten für die Kunstwerke der Kinder;
- › Dokumentationsmöglichkeiten für die beobachteten Bildungsprozesse.

Die Rolle der Erwachsenen ist bei der Arbeit in der Werkstatt ganz wichtig. Erzieher können Kindern in ihrem Schaffensprozess über die Schulter schauen, sie begleiten und beobachten, Denk- und Bildungsprozesse erkennen und dokumentieren, neuen Kindern die Möglichkeiten im Atelier erklären, Ordnungsstrukturen anbieten, fehlendes Material ergänzen und immer wieder strukturiert und anregend zur Verfügung stellen, um die Freude an der freien Arbeit im Werkraum zu erhalten (vgl. von der Beek 2013, S. 142).

4.5 Darstellen und Musik

Darstellen

Kinder erzählen durch ihr Spiel von den Bildern und Szenen, die sie im Kopf haben. Zu diesem Zweck arrangieren und konstruieren sie eine Welt mit eigenen Regeln, Bildern und Zusammenhängen. Die dadurch entstehenden Geschichten repräsentieren, was Kinder in ihrem Alltag wahrgenommen, empfunden und in erinnerbaren Erlebnissen abgespeichert haben. Das Darstellen ordnen wir deshalb dem Format des narrativen Denkens zu (vgl. Schäfer 2009, S. 90ff.). Um Darstellen zu unterstützen, richten wir Rollenspielräume oder zumindest großzügige Rollenspielbereiche ein.

Durch die Gestaltung dieser Geschichten entwickeln Kinder Phantasie und Kreativität. Sie lernen, Bilder und Szenen spielerisch zu kombinieren, die Geschichten dadurch zu verändern und sich so auch mit unbekanntem Welten auseinanderzusetzen. Hierdurch entstehen im freien Spiel vielfältige kreative und künstlerische Ausdrucksformen (vgl. Ministère de la Famille et de l'Intégration 2013, S. 60f.).

Kinder wählen im Rollenspiel besonders häufig Themen aus den drei existenziellen Kindheitsthemen *Familie*, *Arbeitswelt* und *Darstellendes Spiel*. Deshalb ist es besonders wichtig, in den Rollenspielräumen Material und Raumstrukturen anzubieten, die diese drei Themen repräsentieren (vgl. von der Beek 2013, S. 154).

Das angebotene Verkleidungsmaterial und die damit verbundenen Rollen sollen Jungen und Mädchen gleichermaßen die Gelegenheit geben, sich zu verwandeln, mit Identitäten zu spielen und sich so auch mit ihrem Rollenverständnis auseinanderzusetzen. Dies lässt sich durch eine bewusste und vielfältige Auswahl für Familien-Rollenspiele und für Rollenspiele aus der Arbeitswelt gut verwirklichen (vgl. von der Beek 2013, S. 152).

Die unterstützenden Materialien sollen alltägliche Gegenstände aus dem jeweiligen Bereich sein, echtes Zeug zum Spielen. Im Kaufladen stehen zum Beispiel echte Tetra-Paks, Nudelpackungen oder PET-Flaschen anstatt miniaturisierter Spielpackungen, im Spielhaus steht echtes Geschirr und Besteck zur Verfügung. Genauso soll auch das Rollenspiel in der Berufswelt durch realistische Requisiten ergänzt werden: zu einem anspruchsvollen Angebot für den Beruf des Maurers³ gehören neben der adäquaten

³ Andere Beispiele für Berufsfelder im Rollenspielbereich sind zum Beispiel die Bereiche Gesundheit (Ärztin, Pflegerin), Dienstleistung (Friseur, Verkäufer) oder Verwaltung (Bankkauffrau, Büromitarbeiterin).

Kleidung (z.B. Arbeitshose, Warnweste, Arbeitshandschuhe, Sicherheitsschuhe und Bauhelme) auch die dazugehörigen Hilfsmittel und Werkzeuge (z.B. rot-weißes Bauabsperband, Schutzbrillen, Kellen, Eimer, etc.), damit Kinder diese Rolle übernehmen und realitätsnah ausprobieren können.

Über das Rollenspiel hinaus gibt es noch eine Menge weiterer Möglichkeiten für Aktivitäten im kreativ-darstellerischen Bereich. Dazu gehören beispielsweise das Schattentheater (Spiel mit dem eigenen Körper), das pantomimische Ausdrucksspiel (*jeux dramatiques*), aber auch Puppenspiel oder Schwarzlichttheater. (Horn, Rotink, Schronen 2011, S. 8). Dies kann durch Bühnenelemente, große Spiegel an der Wand und Overheadprojektoren im Rollenspielbereich ermöglicht werden.

Musik

Musik soll in unseren Einrichtungen ein selbstverständliches und wichtiges Handlungsfeld sein. Der pädagogische Umgang mit Musik vermeidet eine akustische Dauerberieselung und ermöglicht Kindern sowohl Wahrnehmungserfahrungen von Geräusch- und Klangwelten als auch eigene Erfahrungen mit dem aktiven Herstellen von Rhythmen und Musik. Das Spektrum der alltäglichen Einsatzgebiete ist sehr breit gefächert.

Zum verantwortungsvollen Umgang mit Musik gehört ein bewusster Einsatz von Radio und Musik-CDs genauso wie der gemeinsame Gesang (z.B. das gemeinsame Begrüßungslied im Morgen- oder Mittagskreis oder das Geburtstagslied). Neben Ritualliedern gibt es auch unzählige altersspezifische Bewegungs- und Spaßlieder, die aufgrund der Kombination von Inhalt, Bewegung und Musik von den Kindern besonders leicht internalisiert und gerne gesungen werden.

Beim aktiven Musizieren erleben Kinder das Gefühl von Selbstwirksamkeit und eigenem Erschaffen genauso wie das Gefühl der Einbindung in die Gemeinschaft aller Beteiligten. Des Weiteren fördert das Singen von Liedern oder das Gestalten eines Verses neben der Gehörbildung und dem Spaß am musikalischen Ausdruck Artikulation, Wortschatz, richtiges Atmen und gestalterischen Ausdruck (vgl. Greiner 2010, S. 1f.).

Eine instrumentale Begleitung des gemeinsamen Singens mit beispielsweise Gitarre oder Keyboard ist dafür keine zwingende Voraussetzung, wenngleich sie einen sehr schönen Rahmen bieten kann und aus diesem Grund – sofern entsprechende Kompetenzen beim Personal vorhanden sind – genutzt werden sollte.

Zum Thema Musik gehört auch eine breite und mehrsprachige Bibliothek mit Hörspielen und Kinder-Musicals, die von den Kindern an den Hörstationen abgehört werden können. Die Kombination von Sprache, Klangwelten und Musik bietet den Kindern auf der einen Seite sehr reichhaltige und bedeutsame Wahrnehmungserlebnisse, auf der anderen Seite die Gelegenheit des entspannten und gleichzeitig konzentrierten Eintauchens in fremde Welten und abenteuerliche Geschichten.

Die Kombination von Musik und darstellender Kunst ist eine gute Möglichkeit, das innere Erleben von Musik und den kreativen Ausdruck von Gefühlen und Wahrnehmungen zu kombinieren. Für Tanzprojekte bieten die Bühnenelemente aus dem Rollenspielraum einen schönen Rahmen. Die Erfahrung zeigt, dass Kinder solche Bühnen gerne für besondere Anlässe nutzen, zum Beispiel um für Elternfeste Tanzchoreografien einzustudieren und vor großem Publikum aufzuführen.

4.6 Bauen und Technik

Bauen

Bauen ist in erster Linie dem ästhetischen Denken zuzuordnen und gilt als zentrale kindliche Spieltätigkeit, die in den Einrichtungen berücksichtigt werden soll. Im Bildungsbereich Bauen geht es um die kindliche Freude an den vielfältigen Formen des Gestaltens. Kinder finden im Bauen die Möglichkeit sich und ihre Erfahrungen ohne Worte auszudrücken (vgl. von der Beek 2013, S. 38ff.).

Unterschieden werden dabei kleinteiliges und großteiliges Bauen. Das kleinteilige Bauen benötigt große Mengen von Kapla-Steinen, Bauklötzen, Bechern, Würfeln und weiteren Materialien. An den Wänden hängen Fotos von bekannten nationalen oder internationalen Bauwerken verschiedenster Art, die Kinder zum Konstruieren anregen. Das Baumaterial wird durch vielfältiges Belegungsmaterial ergänzt. Neben dem kleinteiligen Bauen ist auch das großteilige Bauen von wesentlicher Bedeutung: es erfordert Bewegung, Körpereinsatz und Zusammenarbeit. Kinder haben im großteiligen Bauen die Möglichkeit ihren Bereich von anderen Bereichen abzugrenzen und sich so ihre eigenen Rückzugsmöglichkeiten zu schaffen. Ergänzt werden diese Baumaterialien durch Belegungsmaterial, wodurch im Spiel Kreativität und Phantasie unterstützt werden.

Es ist ein wichtiges Prinzip unserer Arbeit, dass Materialien in sehr großer Anzahl (zum Beispiel tausende Kapla-Steine, Cent-Stücke, Würfel, Eislöffel, Legeplättchen, etc.) zur Verfügung stehen. Zunächst einmal hat das pragmatische Gründe: wenn das Material nicht ausreicht, stören die Kinder sich gegenseitig, und es kommt unweigerlich zu Konflikten. Erzieher können in einer solchen Mangelsituation keine befriedigenden Lösungen für die Problemursache anbieten, sondern lediglich an Geduld, Sozialkompetenz oder Akzeptanz einer eigentlich unnötigen Verregelung appellieren (vgl. von der Beek 2010, S. 86). Die große Fülle an Material sorgt pragmatisch dafür, dass der eigentliche Bildungsbereich als Thema im Vordergrund steht, und nicht der Konflikt oder die daraus resultierenden Frustrationen.

Darüber hinaus hat die Maxime der großen Mengen des gleichen Materials jedoch auch eine wichtige pädagogische Funktion: es führt Kinder im Alltag an Formen der Mathematik heran. Der aus der Freinet-Pädagogik stammende und von Kerensa Lee weiter entwickelte Ansatz führt dazu, dass Kinder mathematische Prinzipien entdecken,

ausprobieren, kombinieren und vertiefen können. Aus der Masse an Material ergeben sich zusätzliche Funktionen, welche die ursprüngliche Funktion eines einzelnen Stücks überlagern und im kindlichen Spiel ergänzen (vgl. Lee 2010). Während es also im Bauraum vordergründig erst mal um das ästhetische Denken durch Gestalten geht, treten in der Auseinandersetzung mit der Materialfülle schnell Handlungsmuster und mathematische Motive in den Vordergrund:

- › Zahlen und Zahlenmuster;
- › Formen und geometrische Muster;
- › Verbindungen von Geometrie und Arithmetik;
- › Bilden von Zeichen bekannter und neuer Symbole;
- › Bilden von Figuren;
- › Bilden der Mitte;
- › Bilden von Linien, von verschiedenen Formen und von Körpern;
- › Bilden von Symmetrien;
- › Bilden von gleichseitigen Formen;
- › Bilden von Reihenfolgen;
- › Bilden von Variationen;
- › Alltagsmathematik;
- › Kombinatorik;
- › Kongruenzen;
- › Spiele.

Jenseits von Bauräumen wird dieser Ansatz der alltäglichen Mathematik unterstützt durch die Repräsentation von Zahlen und Mengen im Alltag der Einrichtung, die Kindern reelle Eindrücke vermitteln. Dazu gehören beispielsweise:

- › die fortlaufende Stufennummerierung entlang einer Treppe (damit Kinder im Gehen mitzählen und das Bild der Menge an Stufen mit den Zahlen kombinieren können);
- › gläserne Behälter voller kleiner und großer Gegenstände (Trockenerbsen, Holzwürfel, Murmeln, etc.) mit einer exakten Mengen und/oder Gewichtsangabe;
- › die Angabe der exakten Anzahl oder des exakten Gewichts von Bausteinen und anderen kleinteiligen Materialien pro Kiste;
- › der Einsatz von zweischaligen Waagen mit echten Gewichten im Bauraum oder im Rollenspielbereich;
- › der Einsatz von Spielgeld im Rollenspielbereich.

Technik

Das Interesse von Kindern an technischen und mechanischen Zusammenhängen beginnt bereits sehr früh. Tätigkeiten wie beispielsweise das Zusammensetzen und Trennen von Materialien, das Aufschrauben und Auseinandernehmen von Geräten, die Analyse der Mechanik von Gebrauchsgegenständen sollen in unseren Einrichtungen möglich sein.

Sie vermitteln Mädchen und Jungen technische Erfahrungen, die ein grundlegendes Verständnis technischer Zusammenhänge und Prinzipien ermöglichen (vgl. Ministère de la Famille et de l'Intégration 2013, S. 40. f.).

Auch für den Bereich der Technik bieten wir eine vorbereitete Umgebung an, die zur Auseinandersetzung mit dem Material anregen und herausfordern soll. Diese Angebote sollen im freien Spiel zugänglich sein und verschiedene Alters- und Entwicklungsstufen berücksichtigen. Die Auseinandersetzung mit den Materialien wird unterstützt, wenn in den Räumen Plakate, Bilder, Bücher und Modelle zur Verfügung stehen, die technische und mathematische Sachverhalte darstellen (vgl. ebd.).

Genau wie die Bildungsbereiche Natur, Bewegung und Bauen ist auch Technik besonders gut dazu geeignet, Angebote für die älteren Kinder zu schaffen. Von der Auseinandernehmstation über naturwissenschaftliche und physikalische Experimente bis hin zu Elektronikbaukästen oder praxisbezogene Bausätze aus dem Bereich des Mikrocontrolling (z.B. arduino oder Raspberry Pi) sind der Phantasie keine Grenzen gesetzt. Der Einfluss der Pädagogen auf Motivation und Interesse der Kinder darf dabei nicht unterschätzt werden: ganz besonders unterstützen sie die Kinder dadurch, dass sie selbst Neugier, Begeisterung und Wissen für diesen Bildungsbereich mitbringen (vgl. Ministère de la Famille et de l'Intégration 2013, S. 67).

4.7 Sprache und Medien

Sprache ist Grundlage für die Kommunikation von Ideen, Gefühlen und Erlebnissen. Sie gilt als wichtige Komponente für das Gelingen sozialer Integrations- und Partizipationsprozesse (vgl. Horn, Rotink, Schronen 2011, S. 9). Wir wollen Kinder deshalb sowohl in ihren umgangssprachlichen Kompetenzen als auch beim Erwerb der Bildungssprache auf vielfältige Weise unterstützen (Ministère de la Famille et de l'Intégration 2013, S. 56).

Die sprachliche Diversität in Luxemburg stellt die Akteure dabei vor eine Herausforderung, die im europäischen Kontext als einmalig zu betrachten ist. Kinder bewegen sich jeden Tag in multilingualen Settings und erwerben zu Hause nicht selten eine oder zwei Familiensprachen, die sie weder in den formalen, noch in den non-formalen Bildungseinrichtungen als allgemeine Umgangssprache wiederfinden⁴ (vgl. Kühn/Reding 2007, S. 31). Die Sprachkompetenzen können sich dabei individuell sehr unterschiedlich entwickeln, weil der Spracherwerb von mehreren Faktoren beeinflusst wird (vgl. Ministère de la Famille et de l'Intégration 2013, S. 57). Wichtig sind:

- der Entwicklungsstand in der/den Erst- bzw. Familiensprache(n),
- Vorerfahrungen mit weiteren Sprachen,

⁴ 2011 haben 58,5 Prozent der Schüler an luxemburgischen Primarschulen zu Hause vorwiegend eine andere Sprache als Luxemburgisch gesprochen (vgl. MENFP 2013, S. 104)

- Lernmotivation sowie
- Lernbedingungen wie Reichhaltigkeit und Qualität des Sprachangebots.

Darüber hinaus sind für den Erwerb weiterer Sprachen differenzierte Sprachvorbilder, alltagsrelevante Kommunikationssituationen und sprachliche Anregungen in konkreten Handlungszusammenhängen wichtig. Der non-formale Kontext bietet besonders gute Bedingungen, Spracherwerb aus Lust und Interesse und ohne formalen Leistungsdruck zu ermöglichen (vgl. ebd.). Praxismodelle aus dem Ausland lassen sich in dieser besonderen Situation allerdings nur schlecht auf unsere pädagogische Realität übertragen, da sie der sprachlichen Komplexität in Luxemburg nicht gerecht werden.

Das Ziel der aktuellen Regierung ist, die bisherige Praxis eines monolingual definierten Standards (eine allen gemeinsame Umgangssprache pro Einrichtung, in der Regel luxemburgisch) zu verändern, wobei die Methodik hierzu noch entwickelt werden muss. Durch die Schaffung guter Ausgangsbedingungen sollen Erfolg und Chancengleichheit im mehrsprachig geprägten Schulsystem für möglichst viele Kinder gewährleistet werden (vgl. Meisch 2014).⁵

Wir können aus den Erfahrungen in den Einrichtungen wichtige Elemente für eine gute Praxis benennen, die zu einer erfolgreichen Arbeit beitragen. Wenn wir auch für den Spracherwerb das kompetente Kind, seine Gefühle und Interessen konsequent in den Vordergrund stellen, lassen sich daraus dementsprechende Grundhaltungen ableiten:

- das Bewusstsein, dass sprachliche Diversität einen großen Reichtum darstellt;
- eine grundsätzlich tolerante Grundhaltung im Umgang mit Familiensprachen;
- ein gemeinsames fachliches Verständnis von selbstgesteuertem Spracherwerb, der sich besonders gut durch alltägliche kreative, spielerische und humorvolle Kommunikation vollzieht;
- die Akzeptanz, dass Kinder manchmal ihre Muttersprache benutzen möchten, um exakt ausdrücken zu können, was ihnen am Herzen liegt;
- das bewusste Aufgreifen von Interessen und Themen der Kinder in Gesprächen und Diskussionen;
- einheitliche Handlungsstrategien des Teams im Umgang mit Sprachen;
- die Gestaltung einer reichhaltigen, sprachanregenden Umgebung;
- das Einbringen eigener Sprachkompetenzen durch die Erwachsenen;
- die Annahme der Vorbildfunktion im Sprachengebrauch;
- die Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen für die Sprachentwicklung der uns anvertrauten Kinder.

⁵ Das Bildungsministerium setzt einen neuen politischen Kurs im Umgang mit der Sprachenvielfalt. Nachdem lange Zeit Luxemburgisch als die Sprache angesehen wurde, die als monolinguale Alltagssprache in den konventionierten Einrichtungen gepflegt werden soll, ist die aktuelle Vorgabe eine beidseitige Heranführung an die jeweils andere Sprache in den Bildungseinrichtungen: Kinder mit luxemburgischer Muttersprache sollen frühzeitig an das Französische herangeführt werden, Kinder mit anderer Muttersprache sollen sehr früh mit dem Luxemburgischen in Kontakt kommen (vgl. Claude Meisch, 09/2014).

Unterstützt wird diese Arbeit durch einen bewussten Einsatz verschiedenster Medien in Alltag und Projekten. Dabei sollen vielfältige Angebote entstehen, die das gesamte Altersspektrum der Kinder abdecken. Zu einem zeitgemäßen Medienangebot gehören unter anderem die folgenden Umsetzungsformen:

- › eine reichhaltige Bibliothek mit Büchern und Comics für Kinder verschiedenster Sprach-, Alters- und Interessensgruppen;
- › eine altersangepasste Auswahl Zeitschriften aus vielfältigen Interessensgebieten und in verschiedenen Sprachen, die Hobbies, Bildungsbereiche, Geschlecht und Altersstufe berücksichtigen;
- › die alltägliche Einbindung der Bibliothek in die gemeinsame Freizeitgestaltung, zum Beispiel durch Betrachten und Vorlesen von verschiedensprachigen Büchern und Zeitschriften mit jüngeren Kindern, der freie Zugang und die Nutzungsmöglichkeit im Alltag oder auch ein Ausleihsystem, damit Bücher zu Hause weitergelesen werden können;
- › der (kindgerecht geschützte) Zugang zu mindestens einem Computer für Recherchen, Bildbearbeitung, Videoschnitt, Zeitungsproduktion, Projektdokumentationen oder die Erledigung von Hausaufgaben;
- › einen Musikbereich mit Hörstation und Anschlussmöglichkeiten für Lautsprecher oder Kopfhörer, frei gestaltbare Wandflächen für Starposter und eine große Variation hauseigener CDs mit mehrsprachigen Hörspielen und Geschichten, Kinder-Musicals und aktueller Musikauswahl;
- › das Projekt einer Hauszeitung;
- › Brieffreundschaften mit anderen Einrichtungen im In- und/oder Ausland;
- › verschiedene Zeitschriften für die Elternecke.

4.8 Ernährung

Ernährung und Ernährungsbildung soll kindgerecht, gesundheitsfördernd und nachhaltig sein, darüber sind sich alle Experten einig. Die entscheidende Frage ist: wie kann dieser Anspruch in eine gute Praxis umgesetzt werden? Auf der Basis unserer Erfahrung haben wir ein Ernährungskonzept entwickelt, das die folgenden Punkte enthält:

- › die Partizipation der Kinder an Planung und Produktion;
- › die Rolle der Erwachsenen;
- › die Zubereitung des Essens;
- › die Organisationsform der gemeinsamen Mahlzeiten im Kinderrestaurant;
- › die Herkunft und Qualität der verwendeten Lebensmittel;
- › die Variabilität und Ausgewogenheit der angebotenen Speisen.

Partizipation der Kinder an Planung und Produktion

Durch den partizipativen Umgang lernen Kinder, Verantwortung für sich und ihren Alltag zu übernehmen, machen die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und erwerben darüber hinaus kommunikative (Beteiligung an Kinderkonferenzen) und technische (Zubereitung von Mahlzeiten) Kompetenz.

Es ist grundsätzlich wichtig, dass Kinder mitbestimmen dürfen, welches Essen gekocht wird. Kinder wissen selbst am besten welche Menüs sie gerne essen. Das geht besonders gut in regelmäßigen Kinderkonferenzen, an denen dann auch der Koch beteiligt wird. Es ist aber auch in den alltäglichen Gesprächen mit den Kindern oder anhand von unkomplizierten Feedbackzetteln möglich, Meinungen und Wünsche zu erfragen. Kinder erfahren dadurch sowohl individuell als auch in der Gruppe, dass sie mit ihrer Meinung respektiert und ernst genommen werden.

Auch in der Produktion ist es sehr gut möglich, Kinder zu beteiligen. Das beginnt beim Kräuterbeet, das Kinder regelmäßig für den Frühstücksquark abernten können, geht weiter mit der Gemüseproduktion im Außenbereich und beinhaltet auch die regelmäßigen Kochaktivitäten während der Ferien, bei denen Kinder entweder zusammen mit dem Koch in der Großküche oder in ihren Gruppenräumen an der Herstellung des eigenen Essens beteiligt werden.

Die Rolle der pädagogischen Fachkräfte

Erwachsene sind den Kindern wichtige Vorbilder, die als Modelle im alltäglichen Leben zur Verfügung stehen, beobachtet und nachgeahmt werden. Dies gilt für Spielsituationen genauso wie für Essenssituationen. Der respektvolle Umgang mit dem angebotenen Essen, die bewusste Auswahl am Buffet und das Tischgespräch mit den Kindern bieten dabei wichtige Anker, an denen die Kinder sich orientieren können.

Es ist wichtig, dass die Erzieher sich wissenswerte Informationen über die angebotenen Speisen aneignen und diese auch mit den Kindern teilen. Noch wichtiger ist aber, mit den Kindern beim Tisch über die Erlebnisse des Vormittags zu sprechen. Die Erwachsenen behalten im Blick, ob und warum Kinder vereinzelt an Tischen sitzen und integrieren diese Kinder bei Bedarf in die Gemeinschaft.

Neben dem Umgang mit den Kindern haben die Erwachsenen auch organisatorische Aufgaben zu erfüllen: sie behalten den Überblick, wer schon gegessen hat und wer nicht, sorgen für Nachschub wenn einzelne Komponenten fehlen und sorgen für den reibungslosen Transport von benutztem Geschirr in Richtung Spülküche. Am besten funktionieren Teams, wenn diese organisatorischen Aufgaben und Abläufe klar zugeordnet sind. So gibt es immer Erwachsene die sich um die Kinder kümmern, während der Essensnachschub und das schmutzige Geschirr von ihren Arbeitskollegen organisiert werden.

Die Zubereitung des Essens

Die Komponenten der Mahlzeiten sollen in einer hohen Qualität angeboten werden. Als beste Voraussetzung dafür hat sich eine Produktionsküche in der eigenen Einrichtung bewährt, die von diplomierten Köchen betrieben wird. Hier können die Abläufe optimiert werden, um unnötige Warmhaltezeiten zu vermeiden. Die Qualität des Essens ist deutlich höher, als wenn es in Thermo-Containern angeliefert wird.

Frisch zubereitete Speisen ermöglichen den Kindern positive Geschmackserlebnisse und unterstützen die kindliche Geschmacksbildung. Wenn die Kinder in die Essensproduktion eingebunden sind (s.o.), können sie sogar probierend vergleichen zwischen dem Ausgangs- und dem Endprodukt. So entsteht Wissen über Geschmack und Verwertung von Lebensmitteln aus Lust und Interesse.

Darüber hinaus kann die Nähe zwischen Koch-Team, Kindern und Erwachsenen dazu genutzt werden, in einen regelmäßigen konstruktiven Austausch über die Qualität und die Auswahl der Speisen zu kommen. Regelmäßige Besuche des Kochs im Kinderrestaurant ermöglichen unkomplizierte Rückmeldungen über die Kinderwünsche.

Die Organisationsform der gemeinsamen Mahlzeiten im Kinderrestaurant

Arcus asbl hat in den letzten Jahren das Konzept vom pädagogischen Kinderrestaurant mit reichhaltigem Buffet entwickelt und in seinen Einrichtungen umgesetzt (vgl. im Detail die Brüschure *À table* von Ministère de la Famille et de l'Intégration/Arcus a.s.b.l. 07/2013, S. 22ff.):

- durch die Einrichtung eines gemeinsamen Essbereichs, der nach Möglichkeit unmittelbar an die Küche angeschlossen ist, werden andere Räume von Tischen und Stühlen befreit und können zu Funktionsräumen umgewandelt werden (was der Umsetzung aller anderen Bildungsbereiche zugute kommt);
- dieser zentrale gemeinsame Essbereich bietet weniger Essplätze an als zuvor: durch den flexibilisierten Zugang zum Essen wird deutlich weniger Raum für Tische und Stühle benötigt;
- im Kinderrestaurant werden mittags vielfältige frische Salate bzw. Rohkost, Suppe, Hauptgericht, Beilagen, Nachtisch und frisches Obst angeboten. Mit Hilfe technischer Installationen werden die Lebensmittel gekühlt bzw. warmgehalten;
- wir nehmen die Kinder mit ihrer Selbstkompetenz ernst: manche Kinder möchten unmittelbar nach der Schule spielen oder Hausaufgaben machen, andere wollen sofort essen. Die Kinder entscheiden deshalb selbst, zu welchem Zeitpunkt sie ins Kinderrestaurant gehen;
- die Kinder sind gleichermaßen kompetent um selbst zu entscheiden, welche Speisen sie sich nehmen und welche Komponenten sie nicht essen möchten;
- die pädagogischen Fachkräfte begleiten die Kinder auch in ihrer Auswahl, erklären neue Gerichte oder ermutigen dazu, etwas Neues auszuprobieren. Sie

- respektieren die Entscheidung der Kinder, wenn diese etwas nicht probieren möchten;
- › der regelmäßige Nachschub an Speisen wird durch das enge Zusammenspiel zwischen Küche (Produktion, Organisation) und Erziehern (Betreuung, Organisation) gewährleistet. So ist sicher, dass einerseits alle Kinder satt werden und andererseits das Essen nicht unnötig lange warmgehalten werden muss und dadurch an Qualität verliert;
- › die Erwachsenen behalten auch den Überblick um zu wissen, wer bereits gegessen hat und wer noch nicht. So können sie rechtzeitig die verbleibenden Kinder informieren und zu Tisch bitten, bevor das Essen abgeräumt wird.

Der Alltag zeigt, dass die Kinder sich mit ihren Freunden kompetent, selbständig, ruhig und verantwortungsbewusst im Kinderrestaurant bewegen, sich am Buffet bedienen und mit der ihnen übertragenen Verantwortung umgehen. Tischgemeinschaften entstehen automatisch dadurch, dass die Kinder bereits mit Freunden im Kinderrestaurant ankommen oder sich zu Freunden an den Tisch setzen. Die Erzieher verteilen sich und nehmen ebenfalls bei den Kindern Platz, wenn sie essen.

Herkunft, Qualität und Handel der verwendeten Lebensmittel

Zum Konzept der Ernährungsbildung gehört auch die Frage nach Herkunft, Qualität und Handel der Lebensmittel:

- › Unsere Köche orientieren sich bei der Menüplanung und im Einkauf an dem Saisonkalender von Gemüse- und Obstsorten, so dass ein Teil der Lebensmittel auf jeden Fall aus der regionalen Produktion eingekauft werden kann.
- › Wir achten auf die Qualität der Lebensmittel: diese stammen zumindest teilweise aus zertifiziertem ökologischem Anbau, weil die Produzenten hier auf schädliche Umweltgifte verzichten.
- › Produkte, die nicht in der Großregion angebaut werden, sollen nach Möglichkeit aus dem fairen Handel bezogen werden.

Dabei geht es um ökologische, gesundheitliche und solidarische Prinzipien, die wir auch den Kindern vermitteln möchten. Da die Kinder oft bei uns essen, bieten sich unzählige Gelegenheiten, diese Prinzipien im Alltag zu erklären.

Die Variabilität und Ausgewogenheit der angebotenen Speisen

Zu einem guten Kinderrestaurant gehört auch das Prinzip, dass die angebotenen Mahlzeiten sich oft abwechseln und eine ausgewogene Ernährung ermöglichen:

- › Variabilität ist wichtig. Wenn Essen lustvoll und interessensgesteuert stattfinden soll, darf keine Langeweile aufkommen. So wie ein erwachsener Arbeitnehmer in seiner Mittagspause nicht jeden Tag ins gleiche Restaurant gehen und sich das immer gleiche Gericht bestellen will, haben auch Kinder keine Lust, jede Woche die gleichen Menüs präsentiert zu bekommen. Da die Kinder im Gegensatz zu einem erwachsenen Arbeitnehmer keine freie Restaurantwahl haben und jeden Tag im Kinderrestaurant essen, dürfen die jeweiligen Komponenten der Menüs (vor allem das Hauptgericht) sich nicht oft wiederholen. Sonst verlieren Kinder schnell die Lust und das Interesse;
- › Ausgewogenheit ist ebenfalls eine sehr wichtige Größe. Für das Mittagessen liegt die Verantwortung bei Direktion und Küchenteam in der geschickten Gestaltung der Menüplanung über einen längeren Zeitraum hinweg. Für die Zwischenmahlzeiten sollen abwechslungsreiche und ausgewogene Komponenten angeboten werden. Hier besteht vor allem eine Kommunikationsaufgabe zwischen dem pädagogischen Team (das in der Regel die Zwischenmahlzeiten anbietet) und dem Küchenteam (das meist für die Bestellungen verantwortlich ist).

5 ERZIEHUNGSPARTNERSCHAFT

Mit dem Besuch der Kindertagesbetreuung treten neue Akteure ins Leben der Kinder. Waren bislang vor allem Eltern die primären Bezugspersonen, kommen jetzt die Pädagogen hinzu. Genauso wie die Einrichtung werden auch diese Erwachsenen ein fester Bestandteil der kindlichen Lebenswelt sein und eine wichtige Rolle in ihrem Alltag spielen.

Damit Kinder sich in den Übergangsphase von der innerfamiliären zur zeitlich begrenzten außerfamiliären Betreuung zurecht finden, ist es notwendig:

- › dass diese Übergänge planvoll gestaltet (nicht dem Zufall überlassen) werden,
- › dass sie das Wohl des Kindes in den Vordergrund stellen,
- › dass sie aus der Perspektive der Kinder gedacht werden und
- › dass die beteiligten Akteure sich untereinander koordinieren.

Für eine gelingende Erziehungspartnerschaft ist von großer Bedeutung, dass die beteiligten Akteure sich ihrer Rolle als gleichberechtigte Partner bewusst sind. Jeder für sich hat eine spezielle Funktion im Leben des Kindes, die mit den jeweils anderen Funktionen koordiniert werden müssen.

Gleichberechtigte Partnerschaft aller beteiligter Akteure heißt deshalb auch: einen Perspektivwechsel vorzunehmen und mit den Eltern wertschätzend und selbstbewusst zusammenzuarbeiten. Dabei geht es nicht um ein Heile-Welt-Denken: Partnerschaft benötigt Vertrauen, Ehrlichkeit, Transparenz, Toleranz, Respekt und Harmonie, aber

möglicherweise auch Diskussionen, Streit, Auseinandersetzung und Versöhnung. Das eine schließt das andere nicht aus (vgl. Mienert/Vorholz S. 3 ff).

5.1 Eingewöhnung für Kinder ab drei Jahren

Bevor ein Kind die Tagesbetreuung besucht, stellt seine Familie den bisherigen Erfahrungshorizont dar. Bezugspersonen sind in der Regel die Eltern, Trennungen über einen längeren Zeitraum sind selten, und wenn dann mit vertrauten Personen erfolgt. Wenn das Kind in der Tagesbetreuung angemeldet wird, muss es eine Vielzahl von Herausforderungen bewältigen. Es muss sich an eine neue Umgebung gewöhnen, neue Regeln verstehen, eine neue Bezugsperson kennen lernen, sich an die dauerhafte Nähe anderer Kinder gewöhnen und die Abwesenheit aller bislang vertrauter Menschen über mehrere Stunden hinweg verkraften (vgl. Bendt/Erlor 2011, S. 5).

Die Organisation von Eingewöhnungsphasen für neue Kinder ist deshalb unter pädagogischen Gesichtspunkten eine unabdingbare Voraussetzung. Ihre Bedeutung kann aus Sicht des Kindeswohls gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Eingewöhnung ermöglicht, dass die Aufnahme der Kinder ohne nachteilige Folgen für ihre Entwicklung, ihr Wohlbefinden und ihre Bindung an die Eltern vonstatten geht.

Die Eingewöhnungsphase erzeugt neben der guten Übergangsgestaltung eine stabile Basis für die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern. Diese sind während der Eingewöhnung zusammen mit ihren Kindern in der Einrichtung anwesend und erhalten so einen guten Einblick in die tägliche Arbeit; gleichzeitig ergeben sich vielfältige Möglichkeiten für Austausch und Gespräch zwischen Eltern und Pädagogen. Das gibt Eltern die Gewissheit, dass ihre Kinder in der Tagesbetreuung gut aufgehoben sind. Die Zeitbegrenzung und die Struktur der Eingewöhnungsphase gibt allen Beteiligten eine Orientierung über den Stand und erleichtert Eltern, den geeigneten Moment des Loslassens zu finden.

Konkret bedeutet dies:

- wir orientieren uns mit dem strukturierten Eingewöhnungskonzept für jüngere Kinder (Cycle 1) am infans-Modell zur Eingewöhnung für Kindertageseinrichtungen, das für ältere Kinder (Cycle 2-4) in abgestufter Form angewendet wird;
- bevor Kinder neu aufgenommen werden, wird ein qualifizierter Bezugserzieher bestimmt, der die Eingewöhnungsphase plant, gestaltet und kommuniziert;
- bevor die Eingewöhnung beginnt, sind die Eltern mit dem Kind zu Besuch in der Einrichtung, damit das Kind den Bezugserzieher, das Gebäude, die Räumlichkeiten und das Ambiente kennen lernen kann. Alternativen dazu gibt es viele, so kann für die neuen Familien zum Beispiel auch ein Tag der offenen Tür organisiert werden oder sie können zu einem Elternfest im Vorfeld des neuen

Schuljahres besonders eingeladen werden. Wichtig ist das Prinzip des vorherigen gemeinsamen Besuchs;

- › Daten, Ablauf und Rahmenbedingungen der Eingewöhnungsphase werden zwischen Chargé und Eltern abgesprochen;
- › Kinder, die zum neuen Schuljahr mit dem Besuch der Einrichtung beginnen, werden nicht erst in den letzten Tagen der Ferien eingewöhnt (um hohe Belastungsmomente durch die zu große Zahl gleichzeitiger Eingewöhnungen bzw. durch die gleichzeitige Eingewöhnung in Tagesbetreuung und Schule zu vermeiden), sondern über die Sommerferien verteilt aufgenommen;
- › die Eingewöhnung soll dadurch unterstützt werden, dass es eine gemeinsame Herangehensweise von Schule (Cycle 1) und Kindertagesbetreuung gibt. Hierfür sind viele Modelle denkbar, die vor Ort beschlossen und umgesetzt werden müssen.

Die einrichtungsinternen Übergänge dürfen im Zusammenhang mit Konzepten zur Eingewöhnung nicht vergessen werden. Je größer eine Einrichtung ist, desto stärker sind oft die verschiedenen Altersgruppen voneinander abgegrenzt. Es ist dann notwendig, durch gemeinsame Aktivitäten oder Querschnittsgruppen rechtzeitig Bindungen zwischen den jüngeren Kindern und den Mitarbeitern und Kindern der jeweils nächsten Altersgruppe entstehen zu lassen. Oft ist dies in den Sommerferien vor dem nächsten Schuljahr besonders leicht zu organisieren. Wenn in einer Einrichtung sowohl Krippenbetreuung als auch Schulkindbetreuung angeboten wird, sollen selbstverständlich auch diese Übergänge zwischen Krippengruppen und Schulgruppen entsprechend gestaltet werden.

Es ist empfehlenswert, das Prinzip von Eingewöhnungsphasen und längeren Planungs- und Vorlaufzeiten mit der Gemeindeverwaltung abzusprechen. So können Kommunikationsfehler im Zusammenhang mit der Neuaufnahme eines Kindes bereits im Vorfeld vermieden werden.

5.2 Zusammenspiel aller Akteure

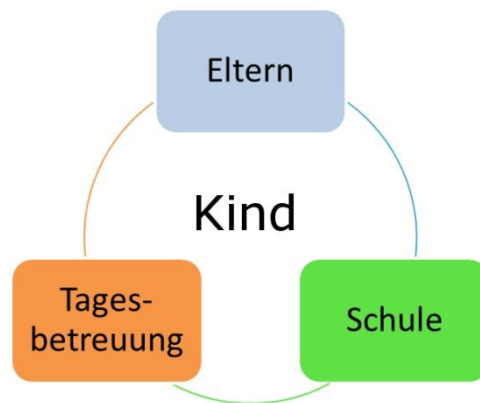
Wenn Kinder in die Tagesbetreuung aufgenommen werden, beginnt oft zur gleichen Zeit der Besuch von Vor- oder Spielschule, so dass neben den Pädagogen unserer Einrichtungen weitere Akteure ins Spiel kommen.

Wenn zusätzlich zur Familie zwei verschiedene Bildungsinstitutionen das Leben des Kindes mit bestimmen, entsteht ein komplexes Setting. Kein Akteur kann für sich alleine die Lebensbedingungen und den Alltag des Kindes umfassend genug einschätzen und gestalten, um dem Kind gerecht zu werden. Wenn die drei Hauptakteure Eltern, Tagesbetreuung und Schule sich nicht koordinieren, entsteht zwangsläufig ein

suboptimales Ergebnis entstehen, das eine Einschränkung des Kindeswohls zur Folge hat (vgl. Mienert/Vorholz, S. 10).

Zu einer guten Zusammenarbeit gehört dabei auch, die jeweiligen Rollen zu kennen und verstehen, die Grenzen zwischen diesen Rollen zu respektieren und in der eigenen Funktion die jeweils notwendige Verantwortung zu übernehmen:

- › Die Eltern als Experten für genau dieses Kind, mit seinen Besonderheiten, Vorlieben und seiner Entwicklung seit dem Moment der Geburt.;
- › die Erzieher als sozialpädagogische Experten, die den Entwicklungsstand, die Interessen, die Beziehungen mit anderen Kindern und die selbstgesteuerten Bildungsprozesse im Blick haben;
- › die Lehrer als Experten für den formalen Bildungsstand des Kindes und die Ausrichtung an den vorgegebenen Lernzielen.



Partnerschaftliche Zusammenarbeit muss wachsen und benötigt Zeit. Deshalb ist es wichtig, dass alle drei beteiligten Partner sich für die Abstimmungsprozesse die notwendige Zeit nehmen und regelmäßige Treffen vereinbaren. Wenn es eine gemeinsame Basis gibt, wird die Kooperation zu einem aktiven Prozess zum Wohl des Kindes, und muss nicht erst mühsam anlaufen, falls Schwierigkeiten auftreten (vgl. Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2010, S. 112 f.). Für die Kooperation zwischen Schule und Tagesbetreuung gibt es in Luxemburg formalisierte Regeln für den Austausch in Gremien, wobei es in der Regel förderlich ist, sich darüber hinaus zu engagieren.

Es gibt viele gute Möglichkeiten, sich im Sinne des Kindeswohls miteinander zu koordinieren. Ein sehr gutes Beispiel dafür ist die zeitlich gestaffelte Organisation der Eingewöhnungsphasen: da die Eingewöhnung im schulischen Kontext in der Regel frühestens am 15. September beginnt, sollte die außerschulische Tagesbetreuung Eingewöhnungsphasen für Anfang und Mitte der Sommerferien organisieren und zum Ende hin abschließen. So können wir dafür sorgen, dass die Kinder in unseren Einrichtungen bereits eingewöhnt sind, bevor sie vor die nächste Herausforderung, die

Eingewöhnung im schulischen Kontext, gestellt werden. So können mit wenig Aufwand unnötige Doppelbelastungen für Kinder vermieden werden.

5.3 Einbindung der Eltern in die alltägliche Arbeit

Eltern übernehmen gerne Verantwortung für ihre Kinder. Die Erfahrung zeigt, dass die Einbindung der Eltern im Alltag positive Effekte sowohl für Tagesbetreuung als auch für Eltern hervorbringt. Dabei gibt es viele Möglichkeiten, wie Eltern im Alltag eingebunden werden können, zum Beispiel:

- › im alltäglichen Tür- und Angelgespräch in der Bring- oder Abholsituation, das einem Informationsaustausch über Erlebnisse und Wohlergehen des Kindes sowie den Absprachen zwischen Eltern und Pädagogen dient;
- › durch jährliche Entwicklungsgespräche zwischen Pädagoginnen und Eltern, in denen sie sich die Zeit nehmen, grundsätzlich über Situation und Entwicklung des Kindes auszutauschen;
- › durch eine offene, herzliche und einladende Gestaltung des Umgangs mit Eltern, die in den Räumlichkeiten willkommen sind und in der Abholsituation eingeladen werden, sich von ihren Kindern zeigen und erklären zu lassen, wie diese den Tag verbracht haben;
- › durch Familienbilder, die Eltern mit in die Einrichtung bringen, damit Kinder sie in ihrem Portfolio präsentieren können;
- › durch Logbücher/Mitteilungshefte, damit ein Austausch stattfinden kann, falls Eltern und Erzieher sich nicht begegnet sind;
- › durch Einrichtungsfeste, die Gelegenheit zum informellen Austausch zwischen Eltern und Mitarbeiterinnen bieten, an denen sich Eltern organisatorisch beteiligen können, die zu einer soliden und tragfähigen Beziehung beitragen;
- › durch die Einrichtung von einem Elternausschuss.

6 PARTIZIPATION

Partizipation bedeutet, dass Kinder an Entscheidungen beteiligt werden, die ihr eigenes Leben und das Leben in der Gemeinschaft betreffen. Beteiligung ist so bedeutend für eine gute pädagogische Praxis, dass sich nicht die Frage stellt *ob* Kinder beteiligt werden, sondern lediglich *auf welchen Stufen* und *wie weitreichend* die Beteiligung im Alltag umgesetzt werden soll (vgl. Schröder 1995, S. 14f.).

Beteiligung bedeutet, dass die Erwachsenen zugunsten der Kinder auf einen Teil ihrer Entscheidungsmacht verzichten. Eine solche Veränderung in den Entscheidungsstrukturen benötigt Transparenz und Zeit. Transparenz wird benötigt, weil sich das Team der Erwachsenen im Vorfeld darüber einigen muss, welche Entscheidungen sie den Kindern übertragen wollen, und welche Entscheidungen sie

weiterhin selbst treffen wollen – und dies den Kindern auch kommunizieren und erklären. Zeit wird benötigt, weil der Umgang mit der veränderten Entscheidungsmacht ein Lernprozess ist, sowohl für die Kinder als auch für die Erwachsenen (vgl. Regner, Schubert-Suffrian, Saggau 2014, S. 8).

Gründe für eine solche Übertragung von Entscheidungskompetenzen gibt es viele, formale wie auch fachliche (vgl. Knauer 2014, S. 6):

- › Partizipation ist Bestandteil der Kinderrechte (Art. 12 UN-Kinderrechtskonvention);
- › Partizipation unterstützt die individuellen Bildungsprozesse des Kindes;
- › Partizipation unterstützt Prozesse der Demokratiebildung;
- › Partizipation ermöglicht Selbstwirksamkeitserfahrungen und unterstützt damit die Entwicklung von Resilienz;
- › Partizipation ist Basis für Inklusion, weil die Interessen jedes Kindes wichtig genommen werden;
- › Partizipation der Kinder führt zu Entwicklungsprozessen im pädagogischen Team;
- › Partizipation der Kinder kann die Zusammenarbeit mit den Eltern verändern.

Beteiligung kann in verschiedenen Stufen umgesetzt werden. Die erste niedrigste Stufe der Beteiligung ist die Information der Kinder – dabei geht es um Informationen die Kinder benötigen, um Entscheidungen treffen zu können. Die zweite Stufe ist die Möglichkeit zur Mitwirkung von Kindern – dabei geht es darum Kindern die Möglichkeit zu geben, sich eine Meinung zu bilden und diese auch zu äußern. Die dritte Stufe von Partizipation ist die Mitbestimmung – Kinder tauschen untereinander und mit Erwachsenen Argumente und Standpunkte aus, um gemeinsam zu einer tragfähigen Entscheidung zu gelangen. Kinder erhalten ein Stimmrecht, um die Entscheidung beeinflussen zu können. Die vierte weitreichendste Stufe von Beteiligung ist die Selbstbestimmung (vgl. Regner, Schubert-Suffrian, Saggau 2014, S. 9).

Diese Stufen von Partizipation können auf ganz unterschiedliche Art und Weise umgesetzt werden. Manche Formen sind eher niederschwellig und alltäglich, andere eher hochschwellig und strukturell verankert. Hier eine Auswahl von Beispielen guter Praxis:

- › wir geben Kindern die Möglichkeit, zwischen den Räumen je nach Interesse zu wechseln;
- › Kinder dürfen selbst entscheiden, ob sie nach der Schule zuerst spielen und dann essen oder umgekehrt;
- › Kinder erhalten die Möglichkeit, uns lediglich zu informieren, dass sie in den Außenbereich gehen (anstatt um Erlaubnis fragen zu müssen);
- › Kinder dürfen selbst entscheiden, welche Komponenten vom Menü sie essen wollen und welche nicht;
- › Kinder dürfen neue Menüs vorschlagen und/oder darüber entscheiden;

- › spontane Ideen und Initiativen von Kindern werden zugelassen, aufgegriffen und umgesetzt;
- › Interessen der Kinder werden in gemeinsame Projekte übergeleitet;
- › wir fragen die Kinder, was sie gerne in den Ferien oder an den schulfreien Nachmittagen machen möchten;
- › Kinder dürfen Ideen für gemeinsame Exkursionen und Ausflüge einreichen beziehungsweise darüber entscheiden;
- › die erste Frage auf Vorschläge von Kindern ist nicht „finde ich das auch gut?“ sondern „wie kann ich das Kind dabei unterstützen?“;
- › für die Kinder wird eine Meckerkiste und/oder Ideen-Box aufgehängt, in der sie ihre Meinungen und Ideen äußern können;
- › in der Einrichtung gibt es ein Kinderkomitee oder ein Kinderparlament mit gewählten Kindervertretern;

Entscheidend ist, dass sich durch Partizipation die Grundlage unserer Arbeit entscheidend verändert: das Kind soll im Mittelpunkt stehen, die Erwachsenen nehmen sich selbst zurück und wir konzentrieren uns auf die Stärken der Kinder. So werden Kinder zu kompetenten und aktiven Akteuren ihrer eigenen Bildungs- und Entwicklungsprozesse (vgl. Gérardy 2014, S. 24).

7 KIDS – ANGEBOTE FÜR DIE ÄLTEREN KINDER

Die älteren Kinder befinden sich im Übergang vom Kind zum Jugendlichen und sind durch die einsetzende Pubertät und den Umgang mit körperlichen Veränderungen vor komplexe Entwicklungsaufgaben gestellt. Sie bewegen sich – auch auf der Ebene der individuellen Selbstwahrnehmung – auf ein mehr und mehr jugendliches Selbstbild hin, das von der sozialen Umwelt nicht immer in gleichem Maße nachvollzogen werden kann (vgl. Drößler 2013, S. 102f.).

Verhaltensweisen und Beschäftigungen, die die älteren Kinder an den Tag legen, sind kein Anlass zur Besorgnis, sondern natürlicher Ausdruck dieses Übergangs. Konsum, Mode und Freizeitgestaltung ändert sich, Peers werden zunehmend wichtiger und Handlungsspielräume weiten sich aus. Hieraus ergeben sich Situationen, die für Erwachsene ziemlich irritierend sein können und ein hohes Maß an Verständnis und Einfühlungsvermögen von den Pädagogen einfordern.

Auch die Bildungsbedürfnisse der Kids ändern sich. Während für jüngere Kinder noch das Prinzip der elementaren Selbstbildung in der vorbereiteten Umgebung sowie das Einüben von konkretem, ästhetischem und narrativem Denken im Vordergrund stand, suchen ältere Kinder nach ganz anderen Angeboten und Beschäftigungen. Bildung und Erfahrungen aus erster Hand sind zwar noch immer wichtig und können von den Erwachsenen nach wie vor herausfordernd gestaltet und angeboten werden, aber das

theoretische Denken sowie Austausch und Übernahme von Wissen aus zweiter Hand sind für ältere Kinder eine Selbstverständlichkeit. Die Austausch- und Aushandlungsprozesse mit den Peers gewinnen zunehmend an Bedeutung und tragen wesentlich zur Bewältigung der anstehenden Entwicklungsaufgaben bei.

Das Anknüpfen an vorhandene Fähigkeiten und das Schaffen von Herausforderungen muss für die Kids auf einer deutlich höheren Stufe gestaltet werden. Selbsttätigkeit, Eigenverantwortung, Handeln in Ernstsituationen, Beteiligung und Freiwilligkeit sind wichtige Elemente einer altersgerechten Arbeit mit Kids.

Viele Konzepte für non-formale Bildung in Luxemburg leiden darunter, dass die Bedürfnisse der Kids weder in der Gestaltung von Innen- und Außenbereich, noch in der pädagogischen Konzeption berücksichtigt werden. Dabei sollen die Einrichtungen auch für die älteren Kinder ein Ort sein den sie mitgestalten, an dem sie ihre Interessen verfolgen, an dem sie miteinander Fähigkeiten entwickeln und erproben können und an dem sie nicht unter Leistungsdruck stehen und fehlerfreundlich Lernen können. Wir möchten diesen Bedürfnissen in unseren Einrichtungen folgendermaßen gerecht werden:

7.1 Bereiche für die älteren Kinder schaffen

Dem Wunsch nach ungestörten Rückzugsmöglichkeiten für sich und die Peers sowie nach altersgemäßen Beschäftigungs- und Bildungsangeboten können wir Rechnung tragen, indem wir den Kids einen eigenen Bereich zur Verfügung stellen, der nur für sie vorgesehen ist. Kids möchten sich ihren Themen auch mal ohne die störende Anwesenheit von jüngeren Kindern oder die andauernde Beaufsichtigung durch Erwachsene widmen können. Im Umgang mit den Peers finden sie Orientierung, Zugehörigkeit und Anerkennung (vgl. Braun 2014, S. 1).

In einem solchen eigenständigen Bereich für Kids kann eine eigene Bildungs- und Betreuungskultur entstehen, die diesen Bedürfnissen gerecht wird. Hier können sie chillen und abhängen, Musik hören und sich zurückziehen, tanzen, spielen, forschen und lesen oder sich mit dem Computer beschäftigen. Sie finden Raum und Ruhe für Gemeinschaft und Gespräche unter sich. Solche Freiräume, die im heutigen durchstrukturierten und dauerbegleiteten Alltag der Kinder immer weniger zur Verfügung stehen, unterstützen Selbständigkeit, Planungskompetenz, Neugierverhalten und Auseinandersetzungsfähigkeit (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Brandenburg) 2013, S. 27).

Für die Umsetzung solcher Rückzugbereiche im Innenbereich gibt es verschiedene Lösungen, die von der jeweils verfügbaren Infrastruktur abhängig sind. Besonders gut wäre es, wenn die älteren Kinder einen oder mehrere komplette Räume für sich zur Verfügung haben. Im Optimalfall gibt es für sie ein ganzes Stockwerk oder sogar ein eigenes kleines Nebengebäude, in dem eine komplette Infrastruktur mit Essbereich und

Funktionsräumen zur Verfügung steht. Es gibt einige Einrichtungen in Luxemburg, die mit einem solchen Gruppenhaus sehr gute Erfahrungen gemacht haben. Da eine solche Lösung infrastrukturell sehr aufwändig ist, ist sie vermutlich nicht in jeder Einrichtung realisierbar. Alternativ sollten die älteren Kinder dann einen eigenen Raum innerhalb der Gesamtstruktur erhalten, der den Bedürfnissen nach Rückzug, eigener Gestaltung und eigenen Beschäftigungsangeboten möglichst weit entgegenkommt.

Die Gestaltung dieses Bereichs soll nicht dem Zufall überlassen sein, sondern in Zusammenarbeit mit den älteren Kindern entschieden (z.B. durch Kinderkonferenzen) und anschließend auch gemeinsam realisiert werden. So sind sie von Beginn an eingebunden und schätzen Ihren eigenen Rückzugbereich ganz anders.

Auch im Außenbereich ist es möglich, Rückzugsmöglichkeiten für die großen Kinder zu gestalten. Orientiert an der Abenteuer- und Erlebnispädagogik können wir ihnen im Außenbereich Bauspielflächen mit Feuerstelle, Werkbereich und viel Bauholz einrichten, in denen sie handwerklich aktiv werden und sich ihre eigenen Hütten bauen können.

7.2 Beziehungsarbeit

Wie bereits oben dargelegt ist die Arbeit mit Kindern an der Grenze zur Jugend mitunter irritierend und dadurch anstrengend. Manche Erwachsenen kommen damit sehr gut zurecht, andere tun sich schwerer. Wir achten bei der Wahl der zuständigen Mitarbeiter nach Möglichkeit darauf, dass die Zuordnung passt. Dabei ist es kein Fehler, wenn neben den Vorstellungen der Mitarbeiter auch die Vorschläge und Wünsche der Kinder Gehör finden. Grundsätzlich bietet sich hier eine gewisse Flexibilität an, weil jede Alterskohorte anders zusammengesetzt ist und sich in ihren Wünschen voneinander deutlich unterscheiden kann.

Die bewusste aktive Beziehungsarbeit sollte einen Schwerpunkt der pädagogischen Praxis bilden. Im Übergang von der Kindheit zur Jugend verändert sich nicht nur das kindliche Selbstverständnis, sondern auch die Bewertung der Beziehungen zu den Erwachsenen. Je besser die Beziehung zwischen Erziehern und Kindern ist, desto nachhaltiger gestaltet sich die pädagogische Praxis. Das Gelingen der Arbeit durch gute Beziehungen schließt dabei sowohl die Arbeit mit Kids als auch den Kontakt und die Zusammenarbeit mit deren Eltern ein.

7.3 Partizipation

Beteiligungsmöglichkeiten sollten in der Arbeit mit Kids einen besonders hohen Stellenwert erhalten. Sie orientieren sich auch im pädagogischen Alltag am kompetenten Kind, das Entscheidungen selbst treffen kann und seine eigene Welt mitgestaltet. Erster Ansatzpunkt ist dabei die Gestaltung des unmittelbar eigenen Umfelds der Kids. Darüber hinaus können die älteren und erfahrenen Kinder aber auch so beteiligt werden, dass sie

nicht nur für sich selbst eintreten, sondern auch für die gesamte Gemeinschaft in der Einrichtung – zum Beispiel durch die Mitwirkung im gewählten Kinderparlament, in dem es auch um die Belange der jüngeren Kinder geht.

Hierfür gibt es in unseren Einrichtungen bereits unterschiedliche Erfahrungen guter Praxis, zum Beispiel durch ein gewähltes Kinderparlament mit Kinderpräsidenten, durch ein gewähltes Kinderkomitee und durch die Organisation regelmäßiger Kinderkonferenzen. Gegenstände zum Üben vom Beteiligung gibt es im Alltag genug: von der Raumgestaltung über Menüpläne, Ferienaktivitäten, bis hin zu Ausflugszielen und Materialbeschaffung sind hier der pädagogischen Phantasie keine Grenzen gesetzt.

Auch die Gestaltung des eigenen Tagesablaufs sollte den älteren Kindern stärker übertragen werden. Hierzu sollte dann auf jeden Fall auch die Frage gehören, zu welcher Zeit sie ihre Hausaufgaben machen möchten. Neben dem Zeitpunkt der Hausaufgabenerledigung bietet die Unterstützung bei den Hausaufgaben gute Anknüpfungspunkte für verantwortungsvoll umgesetzte Peer-Education. Gerade in Bezug auf Schulstoff und Unterrichtsstand verfügen die Kinder über Detailwissen, das den Erziehern nicht zur Verfügung steht. Dadurch können sich bei der Erledigung der Hausaufgaben auf eine gute Art und Weise gegenseitig mit Hilfestellungen und Erklärungen unterstützen (vgl. Braun 2014, S. 2).

Wenn Kids ernst genommen und ehrlich mit einbezogen werden, gelingen Partizipationsprozesse. Dabei müssen wir immer berücksichtigen: Beteiligungsverfahren erfordern Geduld, Ausdauer, Sprachvermögen und verbale Durchsetzungsfähigkeit. Es ist deshalb gut, wenn die Kinder von den Erwachsenen durch entsprechend durchdachte Methoden in ihrer Auseinandersetzung und der Entscheidungsfindung unterstützt werden – schließlich müssen sie manche der geforderten Kompetenzen erst noch erlernen. Darüber hinaus ist es auch wichtig, dass die Erwachsenen im Vorfeld klar kommunizieren, welche Entscheidungen sie den Kindern übertragen wollen, und für welche Bereiche sie selbst die Entscheidungen treffen möchten. So können Frustrationen auf beiden Seiten rechtzeitig vermieden werden. Es ist sinnvoll, dass die Mitarbeiterinnen durch Weiterbildungen für diese Aufgabe besonders geschult werden.

7.4 Altersgerechte Angebote

Wie oben erwähnt benötigen Kids eigene Angebote, Beschäftigungsmöglichkeiten und Projekte. Wichtiges Grundprinzip für solche Angebote ist, dass bei der Entwicklung und Gestaltung ein hohes Maß an Partizipation ermöglicht wird, und dass bezüglich der Teilnahme Wahlfreiheit herrscht.

Sport

Ein beliebtes Tätigkeitsfeld ist der Sport. Die älteren Kinder sollen im Außenbereich vielfältige Bewegungs- und Sportangebote vorfinden, wo sie miteinander spielen oder

sich im sportlichen Wettkampf messen können. Wir benötigen dafür nicht zwangsläufig großflächige und teure Sportinstallationen. Ein Fußballtor vor einer Mauer, ein Basketballkorb im Hof, eine Boulderwand, Bälle, Racer, Skateboards, Waveboards und andere Materialien bieten vielfältige Beschäftigungsmöglichkeiten im Alltag. Die Bühne im Haus für Tanzchoreografien oder auch die zugängliche Sporthalle nebenan sind ebenfalls wichtige Elemente, damit die älteren Kinder sich sportlich betätigen können.

Naturpädagogik

Ein weiterer wichtiger Bereich ist die Naturpädagogik. Da Kinder sich nicht eigenständig auf weitläufige Exkursionen in den Wald begeben ist es wichtig, Naturraum im unmittelbaren Umfeld der Einrichtung vorzufinden. Dieser soll auch für die freie Beschäftigung zur Verfügung stehen. Falls gewachsener Naturraum nicht zur Verfügung steht, kann der Außenbereich mit durchdachten Bepflanzungen und differenzierte Landschaftsgestaltung ausgestattet werden. Spezielle Angebote wie beispielsweise Waldwochen in den Sommerferien ergänzen die Möglichkeiten.

Digitale Medien

Digitale Medien sind in einer technisierten Wissensgesellschaft alltäglicher Bestandteil der Lebenswelt von Kindern. Sie benutzen Computer, Smartphones und Spielekonsolen, kommunizieren per eMail, Skype, Facebook oder Whatsapp. Der Umgang mit diesen Medien benötigt eine entsprechende Medienkompetenz, die sich auch durch die gemeinsame Auseinandersetzung und Nutzung verschiedener Medien entwickelt. Die Einbindung von Medien in den pädagogischen Alltag, zum Beispiel durch Zeitungs- oder Videoprojekte, durch die Möglichkeit zu Internetrecherchen oder spezielle Medientage, an denen die Kinder sich gegenseitig ihre (jugendfreien) Lieblingskonsolenspiele vorstellen können, bietet Gelegenheit mit den Kindern über ihren Medienkonsum, den Schutz ihrer Privatsphäre im Internet und über den Umgang mit gefährdenden Spielen oder Filmen ins Gespräch zu kommen. Die Aufgabe der Pädagogen besteht darin, sich die notwendige Medienkompetenz anzueignen und die eigene fachliche Haltung gegenüber den neuen Medien und dem Medienverhalten der Kinder zu reflektieren (vgl. Braun 2014, S. 3). Bei Bedarf gibt es spezialisierte Dienste, die den pädagogischen Teams im Umgang mit den Medien und in der Begleitung der Kinder zur Seite stehen können (z.B. Bee-Secure).

Erlebnispädagogik

Hohe Beachtung sollten im Programmangebot für die älteren Kinder aber auch Aktivitäten mit Abenteuer- und Erlebnischarakter finden: zum Beispiel ganztägige Exkursionen durch die Natur, Kanufahrten, Fahrradtouren, Ausflüge zu Kletterfelsen und in Kletterhallen etc.

Dabei ist es ein wichtiges Element, dass die Aktivitäten außerhalb der Einrichtung stattfinden. Solche gemeinsamen Erlebnisse stärken die Gemeinschaft untereinander

und stärken die Beziehung zwischen Erziehern und Kindern, wodurch eine gute und tragfähige Basis für die alltägliche Arbeit entsteht (vgl. Braun, S. 6).

Eine besondere Herausforderung für die älteren Kinder kann ein Abenteuer-Bauspielplatz sein, auf dem die Kinder alles finden, um für sich und ihre Clique ein eigenes Reich zu konstruieren. In der selbst gezimmerten Hütte verbindet sich der Wunsch nach Rückzug mit Handwerk, realem Bauen und ästhetischer Gestaltung.

Sozialräumliche Vernetzung

Kids wollen ihren Aktionsradius erweitern und neue Herausforderungen angehen. Eine gute Gelegenheit, um über die mittlerweile etwas zu engen Grenzen der Tagesbetreuung hinaus zu denken:

Eine gute Gelegenheit dazu bietet die Zusammenarbeit mit dem lokalen Jugendhaus. Es gibt vielfältige Möglichkeiten für eine entsprechende Kooperation. Durch Absprachen mit Jugendhausleitern können die Kinder des sechsten Schuljahrs zum Beispiel nachmittags mit einem Erzieher das Jugendhaus besuchen oder gemeinsame Projekte belegen. So finden sie neue Beschäftigungsmöglichkeiten und können in die Welt der Jugendlichen reinschnuppern. Gleichzeitig lernen sie die Erzieher des Jugendhauses kennen, was die Zugangsschwelle reduziert und den Kindern Anlaufmöglichkeiten vermittelt, wenn sie das Lycée besuchen.

Auch die Zusammenarbeit mit örtlichen Sportvereinen und Jugendtrainern bietet sich an. Hier gilt unter Umständen das gleiche wie in der Zusammenarbeit mit dem Jugendhaus. Manche Sportvereine haben besondere Angebote für Jugendliche, und der persönliche Kontakt mit Trainern erleichtert den Kindern möglicherweise den Zugang zum Verein.

Darüber hinaus findet sich mit Phantasie und Kreativität eine große Zahl weiterer Möglichkeiten für die Arbeit mit den größeren Kindern. Sie lassen sich am Besten in Zusammenarbeit mit den Kindern und unter Berücksichtigung der individuellen Möglichkeiten vor Ort finden.

8 LITERATUR

Alemzadeh, Marjan/ Rosenfelder, Diana: Grundzüge einer elementaren Didaktik im Bildungsbereich. Naturwissenschaften – Perspektiven. In: Schäfer, Gerd E./ Alemzadeh, Marjan/Eden, Hilke/Rosenfelder, Diana: Natur als Werkstatt. Weimar, Berlin 2009

von der Beek, Angelika: Bildungsräume für Kinder von Drei bis Sechs. Weimar, Berlin 2010.

von der Beek, Angelika: Didaktik in der frühen Kindheit. Von Reggio lernen und weiterdenken. Weimar, Berlin 2013.

Bendt/Erlor: Willkommen in der Krippe. Praxis-Tipps und Materialien zur Eingewöhnung. Mülheim an der Ruhr 2011.

Braun, Christian: Praktikum Agence Dageseltern: Konzeption für 9-12jährige Kinder in Maisons Relais. Luxembourg 2014.

Drößler, Thomas: Kids, die 10- bis 14jährigen. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden 2013, S. 101-109

Gérardy, Fred: Das Kind soll im Mittelpunkt stehen. Interview. In: Kanner am Fokus, Dossier Professionalisierung. Luxemburg 2014, S. 24-26

Gerwig, Kurt: Bäume, Bach und Bildungsplan – Bildung in Waldkindergärten. DVD, 70 Min. AV1 Pädagogikfilme, Kaufungen 2009

Greiner, Jule: Gedanken zu kindergartenrelevanter Musikpädagogik und entsprechende Aus- und Weiterbildungsfragen. Vortragsmanuskript der Tagung „Musik bildet! Werkstatt Gespräch Musik und frühe Bildung“. Freiburg 2010. Zum Zeitpunkt der Erstellung zu finden: http://www.adz-netzwerk.de/files/docs/greinermusik-pdagogik_im_kindergarten.pdf

Horn, Nicole/Rotink, Georges/Schronen, Danielle: Welt-Atelier – Ein pädagogisches Konzept für Maison Relais. Richtlinien zur Gestaltung und Entwicklung von Bildungs- und Betreuungseinrichtungen für Kinder von 3-12 Jahren. Luxemburg 2011.

Knauer, Raingard: Was Partizipation der Kinder für pädagogische Fachkräfte bedeuten kann. In: Kanner am Fokus, Dossier Partizipation. Luxembourg 2014, S. 5-7

Kühn, Peter/Reding, Pierre (2007): Lern- und Lehrbedingungen in der luxemburgischen Primärschule. In: Berg, Charles/Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Kühn, Peter/Reding, Pierre/Valtin, Renate (Hrsg.): Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand. Ergebnisse, Analysen und

Perspektiven zu PIRLS 2006. Münster: Waxmann, S. 13–41.

Lee, Kerensa: Kinder erfinden Mathematik. Gestaltendes Tätigsein mit gleichem Material in großer Menge. In: Betrifft Kinder 06-07 2010, Weimar, Berlin 2010

Meisch, Claude: Interview. In: forum – Zeitschrift für Politik, Gesellschaft und Kultur. Luxemburg, 09/2014.

Mienert/Vorholz: Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. In Braun/Mienert/Müller/Vorholz (Hrsg.): Frühkindliche Bildung im Team gestalten und umsetzen - Konzepte, Praxisbeispiele, Materialien. Berlin, Stuttgart 2007.

Ministère de la Famille et de l'Intégration: Arbeitspapier „Leitlinien non-formale Bildung im Kindes- und Jugendalter. Luxembourg 2013

Ministère de la Famille et de l'Intégration/Arcus a.s.b.l.: À table. Luxembourg 07/2013

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Brandenburg): (H)Orte für Kinder. Potsdam 2013.

Niedersächsisches Kultusministerium: Lernen braucht Bewegung. Spiele und Anregungen für das Bewegungslernen. Hannover 2010.

Règlement Grand-Ducal du 11 août 2011 fixant le plan d'études pour les quatre cycles de l'enseignement fondamental. Luxembourg, 2011

Regner Michael/Schubert-Suffrian, Franziska/Saggau, Monika : Ebenen, Stufen und Formen der Partizipation. In: Kanner am Fokus, Dossier Partizipation. Luxembourg 2014, S. 8-12

Schäfer, Gerd E.: Interview. In Reinhard Kahl: Kinder – über das Lerngenie des Kindes. DVD, 90 Min. Archiv der Zukunft 2008

Schäfer, Gerd E.: Frühe Wege ins Naturwissen. In: Schäfer, Gerd E./Alemzadeh, Marjan/Eden, Hilke/Rosenfelder, Diana: Natur als Werkstatt. Weimar, Berlin 2009, S. 81-99

Schäfer, Gerd E.: Ein Treibhaus der Zukunft. In: Schäfer, Gerd E./Alemzadeh, Marjan/Eden, Hilke/Rosenfelder, Diana: Natur als Werkstatt. Weimar, Berlin 2009, S. 7-9

Schäfer, Gerd E.: Zum Bildungsverständnis. In: Schäfer, Alemzadeh: Wahrnehmendes Beobachten. Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur. Weimar, Berlin 2012, S. 11 ff.

Schäfer, Gerd E./von der Beek, Angelika: Didaktik in der frühen Kindheit. Von Reggio lernen und weiterdenken. Weimar, Berlin 2013

Schneider/Huhn: Wie viel Welt räumen wir Kindern ein? In: Betrifft Kinder 02/2013. Kiliansroda, Weimar 2013, S. 6 ff

Schröder, Richard: Kinder reden mit. Weinheim 1995