



Nationaler Rahmenplan

zur non-formalen Bildung im
Kindes- und Jugendalter



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

Autoren:

Charlotte Bühler Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung:
Waltraud Hartmann, Gabriele Bäck, Margit Gorgi, Michaela Hajszan,
Birgit Hartel, Doris Marek, Martina Pfohl-Chalaupek, Renate Steinmann
Service National de la Jeunesse: Claude Bodeving, Claudia Seele
Université du Luxembourg: Sandra Biewers

Gestaltung:

Accentaigu, Steinfort

Herausgeber:

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
& Service National de la Jeunesse
Luxembourg

Edition:

2018

ISBN:

978-99959-1-108-9

Nationaler Rahmenplan

zur non-formalen Bildung im
Kindes- und Jugendalter

INHALTSVERZEICHNIS

A	ALLGEMEINER TEIL	7
I.	EINLEITUNG.....	9
II.	PÄDAGOGISCHE ORIENTIERUNG	15
II. 1	Bild vom Kind/vom Jugendlichen	17
II. 2	Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen	18
II. 3	Bildungsverständnis	19
II. 4	Übergreifende Bildungsprinzipien	23
II. 5	Merkmale der non-formalen Bildung.....	24
B	ALTERSSPEZIFISCHE TEILE	31
I.	FRÜHE KINDHEIT	33
I. 1	Einführung in die Altersgruppe	35
I. 2	Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen	35
I. 3	Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse in non-formalen Einrichtungen.....	37
I. 4	Handlungsfelder der non-formalen Bildung.....	40
I. 4. 1	Emotionen und soziale Beziehungen	40
I. 4. 2	Werteorientierung, Partizipation und Demokratie	41
I. 4. 3	Sprache, Kommunikation und Medien	43
I. 4. 4	Ästhetik, Kreativität und Kunst.....	45
I. 4. 5	Bewegung, Körperbewusstsein und Gesundheit.....	47
I. 4. 6	Naturwissenschaft und Technik.....	49
II.	SCHULKINDALTER	53
II. 1	Einführung in die Altersgruppe	55
II. 2	Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen	56
II. 3	Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse in non-formalen Einrichtungen.....	58

II.4	Handlungsfelder der non-formalen Bildung.....	59
II.4.1	Emotionen und soziale Beziehungen	59
II.4.2	Werteorientierung, Partizipation und Demokratie	61
II.4.3	Sprache, Kommunikation und Medien	63
II.4.4	Kreativität, Kunst und Ästhetik.....	65
II.4.5	Bewegung, Körperbewusstsein und Gesundheit.....	67
II.4.6	Naturwissenschaft und Technik.....	69

III. JUGENDALTER75

III.1	Einführung in die Altersgruppe	77
III.2	Die Offene Jugendarbeit als Ort non-formaler Bildung.....	79
III.3	Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen	81
III.4	Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse.....	84
III.4.1	Strukturen und Bildungsressourcen offener Jugendeinrichtungen	84
III.4.2	Ansätze und Konzepte offener Jugendeinrichtungen	85
III.5	Handlungsfelder	87
III.5.1	Emotionen, soziale Beziehungen	87
III.5.2	Werteorientierungen, Demokratie, Partizipation	89
III.5.3	Sprache, Kommunikation, Medien	91
III.5.4	Kreativität, Kunst, Kultur	92
III.5.5	Bewegung, Körperbewusstsein, Gesundheit.....	93
III.5.6	Naturwissenschaften, Umwelt, Technik	94
III.5.7	Transitionen.....	95

C

ANHÄNGE..... 99

1.	Leitlinien zur frühen sprachlichen Bildung.....	101
2.	Leitlinien für die Ausarbeitung des allgemeinen Konzeptes und des Logbuches / SEA	115
3.	Leitlinien für die Ausarbeitung des allgemeinen Konzeptes und des Logbuches / JH.....	123
4.	Leitlinien für die Ausarbeitung des Betreuungskonzeptes und des Jahresberichtes / Tageseltern	129
5.	Règlement grand-ducal du 28 juillet 2017 portant établissement du cadre de référence national « Éducation non formelle des enfants et des jeunes » (Auszug)	143
6.	Literaturverzeichnis	147
6.1.	Frühe Kindheit und Schulkindalter.....	149
6.2.	Jugendalter	160

A ALLGEMEINER TEIL

B ALTERSSPEZIFISCHE TEILE

I FRÜHE KINDHEIT

II SCHULKINDALTER

III JUGENDALTER

C ANHÄNGE



ALLGEMEINER TEIL

A

I: Einleitung

II: Pädagogische Orientierung

A. Allgemeiner Teil

I. EINLEITUNG

I. EINLEITUNG

Der vorliegende nationale Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter stellt den Hauptbestandteil mehrerer Maßnahmen zur **Qualitätssicherung** in der außerschulischen Kindertagesbetreuung und Jugendarbeit dar. Wird mit dem sogenannten ASFT-Gesetz¹ die Strukturqualität geregelt, so werden mit dem neuen Jugendgesetz (Loi du 24 avril 2016 portant modification de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse) eine Reihe von Maßnahmen im Bereich der Prozessqualität² eingeführt. Der nationale Rahmenplan setzt sich in erster Linie mit den grundlegenden pädagogischen Zielen auseinander, welche es in den Strukturen der Kindertagesbetreuung sowie der Jugendhäuser zu beachten gilt. Er ist verpflichtend für die Jugenddienste welche vom Staat finanziell unterstützt werden, die unterschiedlichen Tageseinrichtungen der Schulkind - und Kleinkindbetreuung (services d'éducation et d'accueil pour enfants) sowie die Tageseltern sofern das System des « chèque-service accueil » hier Anwendung findet.³ Die Zielsetzungen, eingebettet in bestimmte Handlungsfelder, sind allgemeiner Natur: es wird ein Rahmen gesetzt welcher in der jeweiligen Einrichtung sowohl als Richtlinie wie auch als Ansporn angesehen werden kann. Der Rahmen lässt somit bewusst den Einrichtungen viel Raum ihre eigenen Konzepte und Richtlinien mit einzubeziehen.

Wesentlich, im Sinne von „grundlegender Prämisse“ auf welche sämtliche Ausführungen im Text fußen, ist die Skizzierung des Bildes vom Kind und vom Jugendlichen als kompetente Individuen welche als **Ko-Konstrukteure** von Wissen und Identität sowohl ihre eigenen Bildungsprozesse als auch die Lernkultur in non-formalen Einrichtungen aktiv mitgestalten. Bildung wird definiert als die Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und seiner Umwelt. **Selbstbildung** gilt als zentraler Aspekt in dem Sinne, dass Bildungsarbeit von der Selbsttätigkeit kindlicher Aneignungsprozesse ausgeht. Die bewusste Anregung der kindlichen Aneignung durch Erwachsene ist dabei von entscheidender pädagogischer Bedeutung. Dieser moderne Bildungsbegriff gilt, gemeinsam mit dem ressourcenorientierten Bild vom Kind sowie vom Jugendlichen, als Leitbild für die Festlegung und Umsetzung der pädagogischen Ziele und allgemein für die pädagogische Haltung und den Umgang mit dem Kind bzw. dem Jugendlichen.

In den Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsbereichen für Kinder und Jugendliche welche zwischen dem Bereich „Schule“ und dem Bereich „Familie“ angesiedelt sind, wird als Bildungsbegriff die Bezeichnung **„non-formale Bildung“** herangezogen. Hiermit ist jene Bildungsarbeit gemeint, welche außerhalb des

¹ Loi du 8 septembre 1998 réglant les relations entre l'Etat et les organismes œuvrant dans les domaines social, familial et thérapeutique.

² Bei der Prozessqualität stehen Fragen zu den Methoden und pädagogischen Ansätze welche notwendig sind um festgesetzte Ziele zu erreichen im Vordergrund. Fragen nach der Durchführungs- oder Gestaltungsqualität beinhalten Fragen nach Interaktionen zwischen Kindern oder Jugendlichen, nach den ausgewählten Aktivitäten und allgemein der pädagogischen Position der PädagogInnen.

Fragstellungen zur Strukturqualität beziehen sich auf infrastrukturelle, personelle und / oder finanzielle Rahmenbedingungen.

³ « Pour chaque service d'éducation et d'accueil pour enfants participant au chèque-service accueil et pour chaque service pour jeunes bénéficiant d'un soutien financier de l'Etat, le gestionnaire doit établir un concept d'action général conforme au cadre de référence décrit... » (article 32 de la loi modifiée du 4 juillet 2018 sur la jeunesse)

formalen Schulsystems organisiert ist, sich an ein definiertes Zielpublikum richtet und spezifische Bildungsziele verfolgt.⁴ Im vorliegenden Rahmenplan wird das Konzept der non-formalen Bildung genauer erläutert und das Spezifische dieser Form von Bildung beschrieben. Aufbauend auf den Merkmalen non-formaler Bildung und der Bedeutung dieser Lernprozesse für die Strukturen der Kindertagesbetreuung und der Jugendarbeit, geht der Rahmenplan auf die zentrale Bedeutung der Pädagogen und Pädagoginnen bei der Begleitung der Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen ein.

In seinen altersspezifischen Teilen beschreibt der nationale Bildungsrahmenplan die **Handlungsfelder** der non-formalen Bildung. Die verschiedenen Themen der non-formalen Bildung werden hier gebündelt dargestellt, wobei sich die Handlungsfelder aus den allgemeinen Zielsetzungen und den spezifischen Herausforderungen in den jeweiligen Altersgruppen, wie sie in der wissenschaftlichen Diskussion beschrieben werden, ergeben.

Zentrale Fragen sind: in welchen Bereichen kann und soll der Pädagoge / die Pädagogin unterstützend wirken und wie finden hier Bildungsprozesse statt? Aufgrund der unterschiedlichen Bedürfnisse und Entwicklungsschwerpunkte der Zielpopulationen werden die Ausführungen zu den Handlungsfeldern bzw. die jeweilige Rolle der Pädagogen und Pädagoginnen getrennt für Kleinkind-, Schulkind- und Jugendalter aufgeführt.⁵

Der Rahmenplan stellt die Grundlage für die Erstellung der **pädagogischen Konzepte** in den jeweiligen Strukturen der Kindertagesbetreuung und der Jugendarbeit dar. Mit der Beschreibung der allgemeinen Zielsetzungen und grundlegenden Prinzipien werden Methoden und Wege der non-formalen Bildungsarbeit in diesen Strukturen aufgezeigt und Impulse für die alltägliche pädagogische Praxis gesetzt. Die Ausführungen zu den Zielumsetzungen, wie z.B. in den Abschnitten zu den Handlungsfeldern, sind bewusst exemplarisch und allgemein gehalten: es unterliegt den jeweiligen Institutionen der non-formalen Bildung die Umsetzung an die jeweiligen lokalen und regionalen Gegebenheiten und Zielpopulationen anzupassen sowie trägerspezifische Leitlinien in ihren Konzeptionen anzuführen.⁶ In diesem Sinne ist der Rahmenplan eher als Orientierungsrahmen anzusehen, welcher bewusst von detaillierten Handlungsumsetzungen absieht. Um die Umsetzungen des Rahmenplans auf lokaler und regionaler Ebene zu unterstützen sowie die Maßnahmen der externen Qualitätssicherung möglichst objektiv und transparent zu gestalten sind die Leitlinien zur Konzeptionserstellung ebenso wie die Leitlinien zur Erstellung des « journal de bord » ebenfalls Teil des Rahmenplans.

Ein nationaler Rahmenplan der sich mit dem Konzept der Bildungsarbeit in so diversifizierten Bereichen wie denen der Kindertagesbetreuung und Jugendarbeit auseinandersetzt, muss sowohl die nationalen Gegebenheiten und Entwicklungen als auch, in seinen Anforderungen und Festlegungen, die wissenschaftlichen Ergebnisse und internationale Referenzen angemessen berücksichtigen. Der vorliegende Rahmenplan beruft sich insbesondere auf die UN-Kinderrechtskonvention (siehe z. B. Artikel 18.2 nach welchem der Staat zur Gewährleistung und Förderung der Kinderrechte die Eltern und den Vormund unterstützen sollte „bei der Erfüllung ihrer Aufgabe, das Kind zu erziehen, und sorgen für den Ausbau von Institutionen, Einrichtungen, und Diensten für die Betreuung von Kinder“⁷). Verschiedene interna-

4 *Formale Bildung: Bildung, die vom klassischen Schul- und Ausbildungssystem geleistet wird. Sie ist hierarchisch strukturiert und in aufeinander folgenden Stufen, von der Grundschule bis zur Hochschule, organisiert.*

Informelle Bildung: Prozess, der es jedem erlaubt, Einstellungen, Werte, Kompetenzen und Wissen im Alltag zu erlangen, z.B. in der Familie, im Freundeskreis, Peergruppe, Medien und unter der Wirkung anderer Einflüsse und Faktoren der Umgebung.
Nach Unesco: Jeunesse, éducation et action au seuil du siècle prochain et au-delà, Unesco 24 juillet 1998.

5 *Der Begriff „Kleinkind“ umfasst Kinder welche sich in der Altersgrenze zwischen 0 und 4 Jahren bewegen, „Schulkind“ die schulpflichtigen Kinder zwischen 4 und 12 Jahren. Unter Jugendlichen werden Heranwachsende und junge Erwachsene zwischen 13 und 30 Jahren verstanden (vgl loi modifiée du 4 juillet 2018 sur la jeunesse).*

6 *Auf der Internetseite enfancejeunesse.lu werden als weitere Hilfestellungen Beispiele guter Praxis, Literaturhinweise und pädagogische Dokumente zu den jeweiligen Handlungsfeldern aufgeführt.*

7 *Die Herausstellung eines Artikels der Kinderrechtskonvention dient als Illustration. Es können weite Teile der Konvention hier zitiert werden wie z.B. Rechte über Bildungsziele (Artikel 29) oder über die Beteiligung an der Freizeit, dem kulturellen und künstlerischen Leben (Artikel 31).*

tionale Empfehlungen zur Qualität von Kinderbetreuung und Jugendarbeit wie z.B. Empfehlungen des Europarats⁸, der europäischen Kommission⁹ oder der OECD¹⁰, sind als richtungsweisend für die Ausarbeitung des vorliegenden nationalen Bildungsrahmenplans und der Maßnahmen zur Qualitätssicherung herangezogen worden.

Bildung ist ein aktiver, lebendiger Prozess: diese erste Version eines nationalen Rahmenplans zur non-formalen Bildung ist ebenfalls als erster Schritt eines Entwicklungsprozesses zu betrachten. Es ist davon auszugehen, dass die Umsetzung zu neuen Erkenntnissen führen wird und eine regelmäßige, per Gesetz vorgesehene, Überarbeitung und Ergänzung des vorliegenden nationalen Rahmenplans notwendig sein wird. Für die Weiterentwicklung wird entscheidend sein, dass sich sowohl die Methoden als auch die Zielsetzungen vorrangig an den Bildungsprozessen, Entwicklungen und Anforderungen der Kinder und Jugendlichen orientieren.

⁸ Z.B. Empfehlung Rec(2002)8 des Ministerkomitees an die Mitgliedstaaten über die Tagesbetreuung von Kindern

⁹ Z.B. Mitteilung der Kommission KOM (2011): Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung: der bestmögliche Start für alle unsere Kinder in die Welt von morgen

¹⁰ Z.B. Starting Strong II: Early Childhood and Care

A. Allgemeiner Teil

II. PÄDAGOGISCHE ORIENTIERUNG

II. PÄDAGOGISCHE ORIENTIERUNG

II.1 BILD VOM KIND / VOM JUGENDLICHEN

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

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

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

- **Kinder und Jugendliche sind soziale und kulturelle Wesen**, die in Interaktionsprozessen mit und von anderen lernen. Als „Ko-Konstrukteure von Wissen, Identität, Kultur und Werten“⁽⁴⁾ gestalten sie sowohl ihre eigenen Bildungsprozesse als auch die Lernkultur in non-formalen Einrichtungen aktiv mit. Im Prozess der Ko-Konstruktion¹¹ sind Kinder und Jugendliche gleichwertige Partnerinnen und Partner der Erwachsenen und bringen ihre individuellen Erfahrungen und Kompetenzen ein. Durch Interaktionen und Partizipation in für sie kulturell bedeutsamen Zusammenhängen generieren sie Wissen und bilden ihre Identität.⁽⁵⁾

¹¹ Ko-Konstruktion meint Prozesse des gemeinsamen Handelns und Denkens von Kinder / Jugendlichen und Erwachsenen, um sich Wissen zu erschließen und den Vorgängen in der Welt Sinn zu verleihen (Fthenakis, 2008).

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

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

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

II.2 ROLLE DER PÄDAGOGINNEN UND PÄDAGOGEN

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

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

zen von Kindern und Jugendlichen ist eine wichtige Aufgabe non-formaler Bildung. Bildungsprozesse von hoher Qualität unterstützen Eigenaktivität, Autonomie und Selbstwirksamkeit und bieten Möglichkeiten zur Partizipation. Ausreichend Zeit und Raum für Selbsttätigkeit erlaubt es Kindern und Jugendlichen, in ihrem eigenen Tempo zu lernen.

- **Pädagoginnen und Pädagogen kooperieren** mit allen an der Bildung beteiligten Personen und Institutionen. In der non-formalen Bildung zählen dazu die Familien der Kinder und Jugendlichen, externe Fachkräfte sowie die Schule bzw. andere (Bildungs-) Institutionen im örtlichen Umfeld. Vorrangiges Ziel ist die gemeinsame Gestaltung von lern- und entwicklungsfördernden Handlungsfeldern, in denen Kinder und Jugendliche ihre Potenziale entfalten können. Im Kindesalter sind besonders die Kooperation sowie die Beratung von Eltern im Rahmen von Transitionen¹² bedeutsam.⁽¹³⁾ Im Jugendalter steht die Öffnung in den Sozialraum, zu anderen Jugendeinrichtungen und zu Vereinen im Vordergrund. Eine qualitätsvolle Zusammenarbeit erfordert verlässliche Strukturen und zeichnet sich durch gegenseitiges Interesse aus. Zwischen den beteiligten Institutionen sind eine offene Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Bildungsverständnis und der Aufbau einer gemeinsamen Lernkultur erstrebenswert.⁽¹⁴⁾

II.3 BILDUNGSVERSTÄNDNIS

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

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

- der Anspruch auf Selbstbestimmung,
- der Anspruch auf Partizipation an der gesellschaftlichen Entwicklung sowie
- der Anspruch auf Übernahme von Verantwortung.¹³

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

Non-formale Bildung

Unter non-formaler Bildung ist jede Form organisierter Bildung zu verstehen, die freiwillig ist und Angebotscharakter hat. Sie bezieht sich auf die Bildungsarbeit, die außerhalb des formalen Schulsystems organisiert ist, sich an ein definiertes Zielpublikum richtet und spezifische Bildungsziele verfolgt. Non-formale Bildung hat in Bezug auf die Lernziele, Lerndauer und Lernmittel systematischen Charakter, die Ziele, Inhalte und Methoden werden allerdings in hohem Maße von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern mitgestaltet.⁽¹⁶⁾ In non-formalen Bildungseinrichtungen besteht die Chance, Kindern und Jugendlichen Spiel, Spaß und Entspannung zu ermöglichen und Freiräume für ihre eigenen Interessen zu bieten.⁽¹⁷⁾

Ebenso wie bei formalen Bildungsprozessen übernehmen erwachsene Bezugspersonen und Peers eine wichtige Rolle im Prozess der Ko-Konstruktion. Bei non-formalen Bildungsprozessen wird besonderer Wert auf die Vermittlung von „sozialen und personalen Kompetenzen sowie auf die Förderung und Bekräftigung von Beteiligungen an politischen und gesellschaftlichen Prozessen gelegt“⁽¹⁸⁾. Non-formale Settings eignen sich auch als Vermittlungsinstanz zwischen Familie, Schule und kindlichen bzw. jugendlichen

¹² Als Transitionen werden tiefgreifende Umstrukturierungen sowie damit verbundene Belastungen, Anpassungsleistungen und Lernprozesse im Leben eines Menschen bezeichnet. Dabei übernehmen alle beteiligten Systeme Verantwortung für das Gelingen der Transition (Griebel & Niesel, 2004).

¹³ Diese Ansprüche basieren auf der Europäischen Aufklärung und sind bis heute gültig.

Lebenswelten.⁽¹⁹⁾ Weiters haben sie die Chance, ohne vorgegebene Lernziele Mehrsprachigkeit zu vermitteln und Raum zum selbstbestimmten Erwerb und Vertiefen individueller Sprachkompetenzen zu bieten.

Informelle Bildung

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

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

Ganzheitliche Bildung

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

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

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

Spiele und Lernen als zentrale Bildungsprozesse

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

Die Bedeutung von Lernprozessen in non-formalen Bildungseinrichtungen

Lernprozesse verändern und erweitern das Verhaltensrepertoire. Durch Lernen können Kinder und Jugendliche die sich ändernden Anforderungen der Umwelt stetig besser bewältigen.⁽²⁸⁾ Im Zentrum aller Lernprozesse steht das Individuum, das spezifische Erfahrungen und ein bestimmtes Vorwissen besitzt. Erfolgreiche Lernprozesse bauen daher auf persönlichen Lernvoraussetzungen, Lernwegen und Lernzielen auf. Vor allem durch Individualisierung und Differenzierung, Partizipation und Prozessorientierung werden bedeutungsvolle und anknüpfungsfähige Lernerfahrungen begünstigt.

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

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

Die Bedeutung des Spiels in non-formalen Bildungseinrichtungen

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

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

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

Kompetenzen als Basis von Urteils- und Handlungsfähigkeit

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

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

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

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

- **Individualkompetenz** beruht auf Selbstbewusstsein, Eigeninitiative und einem positiven Selbstkonzept. Sie beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft zur Weiterentwicklung und Entfaltung der eigenen Begabungen und Potenziale.⁽³⁷⁾ Kinder und Jugendliche mit hoher Individualkompetenz vertrauen auf ihre Fähigkeiten und können Herausforderungen realistisch einschätzen. Darauf baut

Resilienz¹⁴ auf, die es Kindern und Jugendlichen auch in belastenden Lebenslagen ermöglicht, handlungsfähig zu bleiben.⁽³⁸⁾ Weitere Individualkompetenzen sind Kontaktinitiative, Verantwortungsübernahme und Bewältigungsstrategien.

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

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

Ein Beispiel für das komplexe Zusammenspiel der unterschiedlichen Kompetenzarten ist die Demokratiekompetenz. Grundlage demokratiekompetenten Handelns sind Fachkompetenzen in Bezug auf gesellschaftliche und politische Prozesse.⁽⁴¹⁾ Individual- und Sozialkompetenzen, wie Perspektivenübernahme, Konflikt- und Partizipationsfähigkeit, tragen ebenfalls dazu bei, Beteiligungschancen zu nutzen. Zusätzlich ist sozialwissenschaftliches Analysieren als Methodenkompetenz eine wesentliche Voraussetzung für demokratische Entscheidungen. Die Basis für die Entwicklung von Demokratiekompetenz wird bereits im frühen Kindesalter gelegt.

¹⁴ Resilienz bezeichnet die psychische Widerstandsfähigkeit eines Menschen. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, mit biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken erfolgreich umzugehen (Wustmann, 2011).

II.4 ÜBERGREIFENDE BILDUNGSPRINZIPIEN

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

Individualisierung und Differenzierung

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

Diversität

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

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

Inklusion

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

Inklusives Denken basiert auf der Wahrnehmung und Wertschätzung von Verschiedenartigkeit bei Kindern und Jugendlichen.⁽⁴⁶⁾ Eine inklusive Pädagogik schafft eine Lernumgebung, die den individuellen Lernansprüchen und -dispositionen aller gerecht wird und jedem einzelnen Kind bzw. Jugendlichen die Entfaltung seiner Potenziale ermöglicht. Dies bedeutet, durch die Gestaltung von Lernarrangements und pädagogischen Angeboten auf die Unterschiedlichkeit der Kinder und Jugendlichen zu reagieren und alle herauszufordern, sich mit ihren individuellen Erfahrungen und Kompetenzen einzubringen. „Eine Pädagogik der Inklusion kann nur dann wirklich gelingen, wenn sie tatsächlich alle Lernenden in ihrer Individualität und in ihren Bedürfnissen anerkennt.“⁽⁴⁷⁾

Mehrsprachigkeit

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

Der kompetente Umgang mit mehreren Sprachen ist in Luxemburg maßgeblich für eine gelingende Bildungsbiografie. Die bewusste Nutzung von Mehrsprachigkeit als durchgängiges Prinzip ist daher ein unverzichtbarer Aspekt ganzheitlicher Bildung. Internationale Forschungsergebnisse belegen die Bedeutung der Erstsprache als Voraussetzung für jeden weiteren Spracherwerb.⁽⁴⁹⁾ Die Wertschätzung und das bewusste Aufgreifen der vorhandenen Erstsprachen durch Pädagoginnen und Pädagogen stärken die Persönlichkeitsentwicklung und die Identität von Kindern und Jugendlichen und stellen für alle – unabhängig von ihren jeweiligen Erstsprachen – einen Bildungsgewinn dar. Mehrsprachige Bildung fördert wichtige Voraussetzungen für interkulturelle Kompetenz, wie zum Beispiel Empathie, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sowie die Überwindung von Ethnozentrismus.⁽⁵⁰⁾ Darüber hinaus werden translinguale Kompetenzen, wie etwa Transferleistungen von einer Sprache in eine andere, sowie metasprachliche und kognitive Kompetenzen unterstützt.⁽⁵¹⁾ Diese bereichern die gesamte Ausdrucksfähigkeit und Bildungsbiografie eines Menschen.

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

II.5 MERKMALE DER NON-FORMALEN BILDUNG

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

Freiwilligkeit

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

Offenheit

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

Neben dieser Offenheit in Bezug auf Ziele und Methodik bedeutet Offenheit als Arbeitsprinzip, dass Kin-

dertagesstätten oder Jugendhäuser sich nach außen öffnen, das heißt den Austausch mit anderen Organisationen und Institutionen suchen, „Menschen aus der Umgebung der Einrichtung in die pädagogische Arbeit einbeziehen und Kindern die Erkundung der Umgebung gestatten.“⁽⁵²⁾

Partizipation

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

Man kann sowohl unterschiedliche Partizipationsausprägungen⁽⁵³⁾, wie sporadische Mitwirkung, tatsächliche Mitwirkung oder Selbstbestimmung, als auch verschiedene Partizipationsmodelle – parlamentarische Formen, wie Kinder- und Jugendparlament, offene Formen wie z.B. Foren und projektorientierte Beteiligungsformen – voneinander unterscheiden. Wenn auch die zu wählenden Beteiligungsformen abhängig von den Kindern und Jugendlichen sowie den Interessen, Bedürfnissen und Voraussetzungen vor Ort sind, so bleibt das Prinzip, Kinder und Jugendliche selbst mitentscheiden und nicht nur mitmachen zu lassen, ein grundlegendes Merkmal der non-formalen Bildung.

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

Subjektorientierung

Methoden und Zielsetzungen der non-formalen Bildung werden auf die jeweiligen Kinder und Jugendlichen abgestimmt und so weit als möglich an deren Bedürfnisse und Interessen angepasst. Dabei kann es nicht nur in der Planung, sondern auch im Verlauf zu Änderungen im Sinne von neuen Schwerpunktsetzungen kommen. Bildungsprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit zeichnen sich dadurch aus, „dass sie an den Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen selbst ansetzen. Sie verweisen stärker auf eine reale Lebenspraxis, in der die Kinder und Jugendlichen zu entscheidenden Ko-Produzenten ihrer eigenen Bildungsbiografie werden. Damit gestalten diese ihr Leben und ihre Alltagsthemen selbst und schreiben gewissermaßen auch das Drehbuch mit.“⁽⁵⁴⁾

Vielfältige Gelegenheiten und die unterschiedlichsten Interessen werden genutzt, um Bildungsprozesse zu unterstützen. Die Pädagogik der non-formalen Bildung geht vom Alltag und der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen aus und ist bemüht, biografisch und lebensweltlich relevante Bildungsimpulse zu setzen:⁽⁵⁵⁾ „Durch die Aufwertung von Settings, die weniger formalisierte Lernprozesse für Kinder und Jugendliche als Beitrag zur Bildung ermöglichen, gewinnt die Einschätzung an Bedeutung, dass die Interessen der Kinder und ihre Lebenswelt grundlegend für die Planung bzw. Durchführung eben dieser Angebote sein müssen.“⁽⁵⁶⁾

Entdeckendes Lernen

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

experimentieren, die ihnen vielleicht eher „fern liegen“ und damit, mittels der „Erfahrung unvermuteter Erfolge“⁽⁵⁷⁾, die Möglichkeit bekommen, neue Fähigkeiten und Selbstvertrauen zu entwickeln. Entdecken des Lernen in der non-formalen Bildung heißt, dass ein Freiraum besteht, in dem Experimentieren zugelassen wird und Fehler und Irrwege als Teil des Lernens begrüßt werden.

Prozessorientierung

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

Durch die Offenheit der Lernarrangements in der non-formalen Bildung können ohne Zeit- und Leistungsdruck verschiedene Methoden ausprobiert und unterschiedliche Projekte angeboten werden. Die Bildungsprozesse richten sich nach den Interessen und Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen, welche selbstverantwortlich und selbstständig in das prozessorientierte Lernen involviert sind. So wird das Ergebnis des Bildungsprozesses nicht vorweggenommen, sondern die pädagogische Kunst besteht darin, „die Kinder und Jugendlichen zu solch einer eigenen Auseinandersetzung mit der Welt anzuregen, deren Ergebnis offen ist“⁽⁵⁸⁾. Der Prozess des Lernens und damit die entdeckende, suchende und fragende Art der Kinder und Jugendlichen werden bewusst unterstützt und gefördert.

Partnerschaftliches Lernen

Non-formales Lernen setzt gezielt aktive Methoden der Kooperation ein und bezieht gruppenspezifische Prozesse mit ein. Gruppenerfahrungen sprechen soziale Fertigkeiten und Fähigkeiten an und führen zu einer Förderung in dem für die non-formale Bildung wesentlichen Bereich der Sozialkompetenz. Diese Schwerpunktsetzung der Kooperation und Teamarbeit bewirkt, dass non-formale Bildung als ein Lernen von anderen und gemeinsam mit anderen bezeichnet werden kann. Die Gleichaltrigengruppe als Referenzgruppe schafft dabei Bezugs- und Orientierungspunkte für aktuelle Fragestellungen und Entwicklungsprozesse.⁽⁵⁹⁾ Insbesondere für die Entwicklung von Methodenkompetenz ist der Vergleich von Lernprozessen und Arbeitsergebnissen innerhalb der Peergruppe förderlich.

Auch Pädagoginnen und Pädagogen sind in der non-formalen Bildung nicht nur gefordert, mit der Gruppe zu arbeiten, gruppenspezifische Prozesse zu begleiten und gemeinschaftsbezogenes Handeln zu fördern, sondern auch bei verschiedenen Aktivitäten aktiv mitzumachen, regelmäßig Stellung zu Äußerungen, Bewertungen und Handlungen zu beziehen, als „Andere(r) unter Gleichen“⁽⁶⁰⁾ aktives Engagement zu zeigen.

In der Jugendarbeit wird die Arbeit mit sozialen Interaktionen als grundlegendes Merkmal betont: „Nur im Rahmen von Gruppenerfahrungen und kooperativen Aktivitäten ist Jugendarbeit denkbar. Die non-formale Bildung braucht Raum für Kommunikation und Austausch zwischen Jugendlichen...“⁽⁶¹⁾

Beziehung und Dialog

In der Kinder- und Jugendarbeit sind Pädagoginnen und Pädagogen wichtige Bezugspersonen, welche für ein Klima der offenen Kommunikation sowie der respektvollen Rückmeldung und Wertschätzung verantwortlich sind. Wenn auch je nach Alter der Kinder und Jugendlichen anders gestaltet, so sind doch die Beziehungen zwischen den Kindern / Jugendlichen und den erwachsenen Bezugspersonen wichtige Qualitätsmerkmale für die Entwicklungsförderung und Unterstützung der Heranwachsenden. Erst durch eine vertrauensvolle Beziehung wird eine angstfreie, lernfördernde Atmosphäre geschaffen, in der die Interessen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt und individuelle Entwicklungen gefördert werden können.⁽⁶²⁾ Beziehungsarbeit in der non-formalen Bildung erfordert einen kontinuierlichen Dialog und

eine Haltung des aktiven Zuhörens. Dies ermöglicht es, „sich von den Kindern inspirieren zu lassen sowie von diesen zu lernen – ihre Theorien, Hypothesen und Fantasien lebendig zu halten und ihnen darin zu folgen, wie sie ihrer Welt Sinn verleihen“⁽⁶³⁾.

Die schützende und haltende Funktion der Kinder- und Jugendarbeit wird darin deutlich, dass dieser Bereich als Anerkennungsort fungiert, in dem neues Verhalten erprobt und Alternativerfahrungen in einer verständnisvollen und zugleich herausfordernden Umgebung angeboten werden können.⁽⁶⁴⁾

Autonomie und Selbstwirksamkeit

Eine zentrale Zielsetzung der non-formalen Bildung ist die Erfahrung von Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit. Durch vielfältige Gelegenheiten, aktiv, selbstbestimmt und autonom zu handeln, werden Kompetenzen zur Problembewältigung entwickelt, erlebbar und einsetzbar.⁽⁶⁵⁾ Problemlösefähigkeit und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden auch im Rahmen der Resilienzforschung als wichtige Faktoren betrachtet und unterstützen Kinder und Jugendliche dabei, aktiv zur Bewältigung von Stress und herausfordernden Situationen beizutragen.⁽⁶⁶⁾ Des Öfteren wird in diesem Zusammenhang in der non-formalen Bildung der Begriff Empowerment verwendet, der sich auf Maßnahmen zur Erhöhung der Selbstbestimmung und Autonomie des Einzelnen bezieht.

-
- (1) Schronen & Achten (2011)
 - (2) Gisbert (2004)
 - (3) Maslow (1954), Strätz et al. (2008)
 - (4) Moss (2008, S. 7)
 - (5) Fraundorfer (2012)
 - (6) Generalversammlung der Vereinten Nationen (1989)
 - (7) Generalversammlung der Vereinten Nationen (1989, Artikel 29)
 - (8) Strätz et al. (2008)
 - (9) Katschnig (2007), Liebertz (2007)
 - (10) Ahnert (2008b)
 - (11) Fthenakis (2008)
 - (12) Bäck, Bayer-Chisté & Hajszan (2004)
 - (13) Griebel & Niesel (2004)
 - (14) Oberhuemer (2006)
 - (15) Klafki (1996)
 - (16) Europäische Kommission (2001, 2002), Europarat (2002, 2006), UNESCO (1998)
 - (17) vgl. Rauschenbach (2004, S. 118)
 - (18) Harring, Rolfs & Palentien (2007, S. 9)
 - (19) Honig & Haag (2011)
 - (20) Bechtel, Lattke & Nuissl (2005)
 - (21) Schronen & Achten (2011), Rauschenbach (2012, S. 4-6)
 - (22) vgl. Charlotte Bühler Institut (2009, S. 3)
 - (23) Bundesjugendkuratorium (2001, S. 17)
 - (24) Landesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen (2011, S. 17)
 - (25) Spitzer (2002)
 - (26) Hartmann, Stoll, Chisté & Hajszan (2010)
 - (27) von Felden (2004)
 - (28) Neubauer & Stern (2007)
 - (29) Istance & Dumont (2010)
 - (30) Callies (1975)
 - (31) Hartmann (1997)
 - (32) Dunlop (2003)
 - (33) Klieme et al. (2007)
 - (34) Brödel (2002)
 - (35) Weinert (1999)
 - (36) Strasmann & Schüller (1996)
 - (37) Strasmann & Schüller (1996)
 - (38) Wustmann (2011)
 - (39) Gisbert (2002, S. 12)
 - (40) Weinert (2001)
 - (41) Darmstädter Appell (1995)
 - (42) Weltzien (2010)

- (43) vgl. Gardenzwartz & Rowe (1994)
- (44) Yagci-Grobner & Prochazka (2009, S. 924)
- (45) Wagner (2010a)
- (46) Booth, Ainscow & Kingston (2006)
- (47) Weilguny, Resch, Samhaber & Hartel (2011, S. 30)
- (48) Neumann, Schnoor & Seele (2012)
- (49) u.a. de Cillia (2008)
- (50) Viernickel, Völkel & Focali (2009)
- (51) Berk (2011), Engel de Abreu, Cruz-Santos, Tourinho, Martin & Bialystok (2012), Schneider (2003)
- (52) BMFSFJ (2005, S. 254)
- (53) vgl. Stufen der Partizipation nach Hart (1992)
- (54) Rauschenbach (2010, S. 48)
- (55) vgl. Cloos, Königeter, Müller & Thole (2009)
- (56) BMFSFJ (2005, S. 254)
- (57) Giesecke (1971, S. 173)
- (58) Deller (2003, S. 325)
- (59) vgl. Nörber (2003)
- (60) Thole (2006, S. 6)
- (61) Willems et al. (2010, S. 82)
- (62) vgl. Bodeving (2009), Braun & Wetzel (2005)
- (63) Dahlberg (2004, S. 27)
- (64) vgl. Braun & Wetzel (2005), Laevers & Declercq (2011), Schröder (2005)
- (65) vgl. Bäck, Hajszan & Bayer-Chisté (2008), Hornstein (2004)
- (66) Wustmann (2009)



ALTERS- SPEZIFISCHE TEILE

I: Frühe Kindheit

II: Schulkindalter

III: Jugendalter

B. Altersspezifische Teile

I. FRÜHE KINDHEIT

I. FRÜHE KINDHEIT

I.1 EINFÜHRUNG IN DIE ALTERSGRUPPE

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

Im Kleinst- und Kleinkindalter stehen das Nachahmen, Wiederholen und Variieren von Handlungen im Vordergrund.⁽⁶⁷⁾ Die Entwicklung in den unterschiedlichen Bereichen – kognitiv, motorisch, sprachlich, sozial und emotional – vollzieht sich ganzheitlich, mit allen Sinnen, jedoch meist nicht kontinuierlich. Vielmehr kann kindliche Entwicklung sprunghaft verlaufen, wobei auch ein Zurückgreifen auf frühere Entwicklungsstufen, die mehr Sicherheit bieten, möglich ist. Diese Phasen verlangen eine besonders behutsame und ermutigende Begleitung durch Erwachsene.

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

I.2 ROLLE DER PÄDAGOGINNEN UND PÄDAGOGEN

Pädagoginnen und Pädagogen in Einrichtungen der non-formalen Bildung sind häufig die ersten Bezugspersonen für junge Kinder außerhalb ihrer Familie. Daher zeigt sich eine professionelle Rollengestaltung anfangs vor allem im Aufbau einer vertrauensvollen und verlässlichen Beziehung zu jedem Kind und seinen Eltern. Als Teil einer institutionellen Einrichtung sind sich Pädagoginnen und Pädagogen ihrer bildungspolitischen Verantwortung an einer Schlüsselstelle der Gesellschaft bewusst. Ihre grundsätzliche Akzeptanz der außerfamiliären Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit stellt ein wichtiges Element qualitätsvoller Bildungsarbeit dar.⁽⁶⁸⁾

Pädagoginnen und Pädagogen als wichtige Bezugspersonen für Kinder

Fachkräfte wissen, dass eine sichere und stabile Bindung, die mit der Eingewöhnung in die Einrichtung beginnt, eine wichtige Lernvoraussetzung für Kinder bildet. Ein hohes Maß an Verfügbarkeit einiger weniger Bezugspersonen garantiert jedem einzelnen Kind ein Gefühl der Sicherheit und befriedigt sein Bedürfnis nach Nähe und Kontakt.⁽⁶⁹⁾ Sensitive Responsivität⁽⁷⁰⁾ kommt darin zum Ausdruck, dass pädagogische Fachkräfte die nonverbalen und verbalen Signale von Kindern wahrnehmen und angemessen darauf reagieren. Dieses einfühlsame Antwortverhalten drückt sich in Aufmerksamkeit, Interesse und pädagogischem Engagement aus und unterstützt Kinder dabei, ihre Emotionen zu äußern sowie ihre Gedankengänge und Handlungen weiterzuentwickeln.⁽⁷¹⁾ Die Basis dafür bieten unter anderem umfassende sprachliche Kompetenzen des pädagogischen Personals in den relevanten Sprachen Luxemburgs.

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

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

Die Fachkompetenz von Pädagoginnen und Pädagogen umfasst Wissen über Meilensteine der Entwicklung sowie die Bedürfnisse und das Lernverhalten junger Kinder. Bildung junger Kinder findet vor allem im Dialog zwischen Kindern und Erwachsenen statt. Interaktionen im Einzelkontakt bzw. in kleinen Gruppen ermöglichen es daher allen Beteiligten, sich in ko-konstruktiver Art gemeinsam Wissen zu erschließen, den Vorgängen in der Welt Sinn zu verleihen⁽⁷²⁾ und dies auch sprachlich zu begleiten und auszudrücken.

Pädagoginnen und Pädagogen sind sich bewusst, dass Alltagssituationen und Pflegeroutinen relevante Anlässe für die Unterstützung und Entwicklung kindlicher Kompetenzen darstellen. Darüber hinaus gestalten sie pädagogische Angebote, die von den Interessen der einzelnen Kinder ausgehen und zum aktiven Tun, zum Lernen und Forschen mit allen Sinnen sowie zur Kommunikation anregen. Pädagogische Fachkräfte vertrauen auf die individuellen Kompetenzen der Kinder und unterstützen ihr Explorationsverhalten. Neugieriges und offenes Erkunden der Umwelt wird dann sichtbar, wenn die Bindungsbedürfnisse der Kinder erfüllt sind und sie Sicherheit und Wohlbefinden erleben.⁽⁷³⁾

Bereits sehr junge Kinder haben ein starkes Interesse daran, mit Gleichaltrigen in Kontakt zu treten. Eine empathische und feinfühligke Beteiligung pädagogischer Fachkräfte an den Interaktionen junger Kinder hilft ihnen, ihr Repertoire an Handlungsmöglichkeiten zu erweitern.⁽⁷⁴⁾ Erwachsene sind sich dabei ihrer Vorbildwirkung für positive soziale Interaktionen bewusst.

Die pädagogische Praxis in einer pluralistischen und multilingualen Gesellschaft verlangt von Pädagoginnen und Pädagogen interkulturelle Kompetenzen wie Offenheit, Toleranz, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sowie zum Umgang mit Differenzen. Spezifische Sprach- und Sprachförderkompetenzen der Fachkräfte tragen dazu bei, den Spracherwerb aller Kinder im Kontext der Multilingualität Luxemburgs zu unterstützen. Vorurteilsbewusste Selbst- und Praxisreflexion dient dazu, sich mit eigenen Stereotypen auseinanderzusetzen, um das Wohlbefinden und das Lernen der Kinder aus unterschiedlichen Kulturen bzw. mit unterschiedlichen Sprachen bewusst zu fördern.⁽⁷⁵⁾

Pädagoginnen und Pädagogen als Teil von Netzwerken

Die Eltern junger Kinder sind für pädagogische Fachkräfte die wichtigsten Partnerinnen und Partner für eine bestmögliche Entwicklung der Kinder. Voraussetzung für eine gelingende Kooperation sind das Bewusstmachen und die kontinuierliche Reflexion der eigenen Haltung gegenüber den Eltern.⁽⁷⁶⁾ Die Zusammenarbeit zeichnet sich durch Wertschätzung und Respekt aus, erkennt Eltern als Expertinnen und Experten für ihre Kinder an und schafft Möglichkeiten der Partizipation. Ein wichtiger Aspekt der Rolle pädagogischer Fachkräfte betrifft die Elternberatung.

Besonders in der Eingewöhnungsphase zeigen Pädagoginnen und Pädagogen empathisches Verständnis für die Ängste und Sorgen der Eltern. Sie unterstützen sie dabei, ihr Kind in der Trennungsphase verständnisvoll zu begleiten.⁽⁷⁷⁾ Eine gelungene Eingewöhnung als meist erste Transitionserfahrung eines Kindes und seiner Familie bildet die Basis für die positive Bewältigung nachfolgender Transitionen, wie des Übergangs in andere Einrichtungen non-formaler Bildung sowie in die Grundschule.⁽⁷⁸⁾

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

1.3 RAHMENBEDINGUNGEN FÜR BILDUNGSPROZESSE IN NON-FORMALEN EINRICHTUNGEN

Räume innen und außen

„Der Raum repräsentiert das Leben, das dort abläuft.“⁽⁷⁹⁾ Die Räume und ihre Ausstattung vermitteln Kleinst- und Kleinkindern einerseits Geborgenheit, andererseits bieten sie ausreichend Platz zum Entdecken, Bewegen und Kommunizieren. Die Gliederung des Gruppenraums in unterschiedliche Funktionsbereiche erleichtert Kindern den Überblick im Raum. Das Mobiliar sowie Waschbecken und Toiletten sind zur selbstständigen Nutzung an die Größe der Kinder angepasst. Die Raumatmosphäre ist hell und freundlich, die Böden weich und warm, Sicherheits- und Hygienebestimmungen werden eingehalten.

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

Im Außenbereich ermöglichen verschiedene Arten von Böden vielfältige grobmotorische Aktivitäten und Sinneserfahrungen. Der Bereich ist wind- und teilweise sonnengeschützt und entspricht den geltenden Sicherheitsbestimmungen.⁽⁸⁰⁾

Spiel- und Lernmaterialien

Eine reichhaltige und anregende Ausstattung der Funktionsbereiche mit strukturierten und unstrukturierten Spiel- und Naturmaterialien stimuliert entdeckende und kreative Spiel- und Lernprozesse. Die Materialien sind an der Entwicklung der Kinder orientiert und frei zugänglich. Sie sind übersichtlich untergebracht und in gepflegtem Zustand. Ebenso regt die kindbezogene Ausgestaltung der Wände mit Bildern oder Fotos mit aktuellem Bezug Bildungsprozesse an.⁽⁸¹⁾ In den Spiel- und Lernmaterialien wird ethnische und kulturelle Verschiedenartigkeit sichtbar.⁽⁸²⁾

Elemente, die man leicht umordnen kann, wie Treppen, Leitern, Stufen und verschiedene Ebenen im Raum, bieten Kindern zahlreiche Möglichkeiten für grobmotorische Erfahrungen und Perspektivenwechsel. Ein Bereich – wie etwa ein Kinderatelier – ist dem kreativen Gestalten gewidmet.⁽⁸³⁾ Geräuschspielen und Instrumente sind für die Anregung der Sinne sehr geeignet. Weitere Bereiche laden durch ihre Ausstattung zum Rollenspiel sowie zum Bauen und Konstruieren ein.

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

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

Der Außenbereich ist mit fest installierten Geräten und beweglichen Materialien ausgestattet, wie etwa Klettergeräte, Rutschen, Baumstämme zum Balancieren, Fahrzeuge und Bälle. Nischen und Ecken, in denen sich Kinder verstecken können, Buschwerk und Höhlen, die sie dem Blick der Erwachsenen entziehen, regen die Fantasie an und bedeuten ein Stück Freiheit.⁽⁸⁴⁾

Tagesablauf

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

Großzügige Zeitfenster prägen den Tagesablauf, damit Kinder den Wechsel zwischen Aktivitäten und Routinen bzw. zwischen ruhigeren und aktiveren Phasen in ihrem individuellen Tempo erleben und verarbeiten können.⁽⁸⁵⁾ Pädagoginnen und Pädagogen begleiten die einzelnen Tagesabschnitte sprachlich und kündigen geplante Aktivitäten an.⁽⁸⁶⁾

Soziale (Lern-)Umgebung

Kinder sind bereits in den ersten Lebensjahren sozial kompetente Interaktionspartnerinnen und -partner, die im Spiel mit anderen bedeutsame Bildungs- und Entwicklungserfahrungen sammeln.⁽⁸⁷⁾ Wissen und Kompetenzen können daher als Resultate sozialer Interaktionen und deren kognitiver Verarbeitung verstanden werden.⁽⁸⁸⁾

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

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

-
- (67) Haug-Schnabel & Bense (2010)
(68) Van Dieken (2008)
(69) Ahnert (2008a)
(70) Ainsworth, Bell & Stayton (1974)
(71) Remsperger (2011)
(72) Fthenakis (2008)
(73) Viernickel (2010)
(74) Viernickel (2010)
(75) Wagner (2010b)
(76) Bäck, Hajszan & Bayer-Chisté (2008)
(77) Fürstaller, Funder & Datler (2012)
(78) Griebel & Niesel (2004)
(79) Schronen & Achten (2011, S. 36)
(80) Tietze, Bolz, Grenner, Schlecht & Wellner (2005a)
(81) Tietze et al. (2005a)
(82) Tietze et al. (2005a)
(83) van Dieken (2008)
(84) Diebold (2010)
(85) van Dieken (2008)
(86) Tietze & Viernickel (2002)
(87) Kasüschke (2010)
(88) Viernickel (2006)

I.4 HANDLUNGSFELDER DER NON-FORMALEN BILDUNG

I.4.1 EMOTIONEN UND SOZIALE BEZIEHUNGEN

In Wechselwirkung mit der soziokulturellen Umwelt entwickeln Kinder (Selbst-) Vertrauen und Selbstbewusstsein als Teil ihrer Identität. Durch eigenständiges Ausprobieren mit allen Sinnen und im Austausch mit ihren Bezugspersonen konstruieren sie ein inneres Bild von sich selbst, ihren Wünschen und ihren wachsenden Fähigkeiten. Dadurch bauen Kinder ein Gefühl für ihre Ressourcen auf und gelangen zu einem positiven Selbstbild.⁽⁸⁹⁾

Kinder verfügen von Geburt an über emotionale und soziale Fähigkeiten, die sie aktiv für den Aufbau von Beziehungen und die Gestaltung von Interaktionen einsetzen. Frühe Bindungserfahrungen beeinflussen nachhaltig die Verhaltens- und Persönlichkeitsstruktur. Sie sind für die Kompetenzentwicklung junger Kinder maßgeblich und können förderliche bzw. hemmende Wirkung haben.⁽⁹⁰⁾ Voraussetzung für dynamische Anpassungs- und Entwicklungsprozesse stellen Schutzfaktoren im kindlichen Umfeld dar, auf die zurückgegriffen werden kann. Sichere Bindungen im sozialen Umfeld sind in belastenden Lebenssituationen wesentlich für die Entwicklung von Resilienz.⁽⁹¹⁾

Emotionalität und Interaktion

Von Beginn an verfügt jedes Kind über ein Repertoire an primären Emotionen wie Freude, Ärger, Interesse, Trauer, Überraschung, Angst und Ekel. Mit Ende des zweiten Lebensjahres werden diese Basisemotionen um sekundäre Emotionen wie Stolz, Scham, Schuld, Neid, Verlegenheit und Mitleid erweitert.⁽⁹²⁾ Das Handeln junger Kinder wird maßgeblich von ihren Emotionen geleitet. Mit zunehmendem Alter und verständnisvoller Begleitung von Bezugspersonen gelingt es Kindern allmählich, ihre Gefühle als Teil ihres Selbst zu akzeptieren, diese teilweise zu kontrollieren und im Umgang mit anderen zu regulieren.

In einer wichtigen Phase der Ich-Entwicklung durchleben Kinder einen Individualitätsprozess, in dem sie Bezugspersonen gegenüber auch mit Ablehnung und Trotz reagieren.⁽⁹³⁾ Durch die Erfahrung, dass ihre Autonomiebestrebungen ernst genommen werden, erleben sich Kinder als eigenständige Personen mit eigenem Willen und lernen dadurch, ihren Gefühlen zu vertrauen.

Eine bedeutsame Entwicklungsaufgabe ist es auch, Beziehungen zu anderen aufzubauen und sich in der sozialen Welt der Gleichaltrigen zurechtzufinden. Die Peer-Interaktion ist somit ein wichtiges spielerisches Lernfeld zur Entwicklung sozialer Kompetenzen. Bereits im frühen Alter werden andere Kinder als Interaktionspartnerinnen und -partner interessant. Über eine Vielfalt an mimischen und gestischen Ausdrucksweisen verständigen sich Kinder spielend und imitieren das Verhalten anderer.⁽⁹⁴⁾ Sie setzen Objekte zur freundlichen Kontaktaufnahme als soziale Strategie ein, wenden jedoch auch körperliche Aggression an, um sich zu behaupten oder etwas zu erreichen.⁽⁹⁵⁾ Weiters machen sie erste Erfahrungen mit Sprache als wichtigem und unterstützendem Kommunikationsmedium.

Sexualität

Sexualität ist Teil der Gesamtpersönlichkeit des Menschen. Die sexuelle Identität steht in engem Zusammenhang mit der körperlichen und emotionalen Entwicklung des Kindes. Der Umgang mit dem eigenen Körper und den eigenen Bedürfnissen ist von Beginn an spielerisch, spontan, neugierig und unbefangen und basiert auf einem Wechselspiel zwischen der Individualität des Kindes und den Vorbildern in Familie und Gesellschaft. Für die Entwicklung von Ich-Identität und Autonomie ist das Experimentieren mit dem eigenen Körper über alle Sinne bedeutsam.⁽⁹⁶⁾ Dabei erleben Kinder häufig Gefühle der Sinnlichkeit, Beruhigung und Entspannung. Ein achtungsvoller Umgang in Pflegesituationen, wie etwa Babymassage oder sanftes Eincremen, unterstützt Kinder in ihrer positiven Körperwahrnehmung.

Mit zunehmendem Interesse an den verschiedenen Geschlechtsmerkmalen unterscheiden Kinder zwischen männlich und weiblich und erleben sich selbst bewusst als Mädchen oder Junge. Diese Identifikation mit dem eigenen Geschlecht ist Voraussetzung, um zu einem liebes- und beziehungsfähigen Menschen heranzuwachsen.⁽⁹⁷⁾

Konstruktive Konfliktkultur

Bereits im frühen Alter sind Kinder an der Interaktion mit Gleichaltrigen interessiert. Die Peer-Kommunikation kann missverständlich und konfliktbeladen sein, eröffnet allerdings auch die Chance, Fertigkeiten für den sozialen Austausch zu entwickeln, Regeln zu definieren und Kompromisse zu erarbeiten.⁽⁹⁸⁾ Im Spiel erfahren Kinder auch, dass Spielsachen individuell unterschiedliche Bedeutungen haben können und integrieren diese Wahrnehmung in das eigene Weltbild. Eine wesentliche Voraussetzung für den Erwerb von Konfliktfähigkeit sind Differenzenerfahrungen, in denen Handlungsspielraum für aktive Mitgestaltung besteht.⁽⁹⁹⁾

Spiel- und Lernumwelt

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

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

1.4.2 WERTEORIENTIERUNG, PARTIZIPATION UND DEMOKRATIE

Für die verantwortungsvolle Gestaltung der eigenen Biografie, für das Zusammenleben in einer Gemeinschaft sowie für die Mitgestaltung ihrer unmittelbaren Umwelt brauchen Menschen Werte und Werteübereinstimmungen.⁽¹⁰⁰⁾ Einrichtungen der non-formalen Bildung bilden einen Ausschnitt der Gesellschaft und ermöglichen Kindern erste Erfahrungen des Zusammenlebens in einer heterogen zusammengesetzten Gruppe. Pädagoginnen und Pädagogen begleiten Kinder bei der Entwicklung eines grundlegenden Wertesystems, das ihnen Orientierung in einer komplexen Welt bietet.⁽¹⁰¹⁾

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

Werte und Normen

Die Festigung gesellschaftlicher Normen und Werte sowie sozialer Kompetenzen wird durch das Vorbild Erwachsener und das Leben in unterschiedlichen Gemeinschaften unterstützt. Bereits von frühester Kindheit an internalisieren Mädchen und Jungen Werte und Regeln ihrer Umgebung, wie zum Beispiel Begrüßungsrituale, Bitten, Danken oder Rücksichtnahme auf Menschen, Tiere und Dinge. Junge Kinder übernehmen Werte und Normen noch unkritisch, doch mit zunehmendem Alter werden diese vermehrt hinterfragt und auf ihre Plausibilität und Sinnhaftigkeit hin überprüft. Daher ist es wichtig, dass Regeln alters- und situationsangepasst sowie für Kinder verständlich und nachvollziehbar sind. Die Möglichkeit der Mitbestimmung erhöht darüber hinaus die Bereitschaft der einzelnen Kinder, Regeln zu akzeptieren und einzuhalten.⁽¹⁰²⁾

Partizipation und Demokratie

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

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

Spiel- und Lernumwelt

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

- Die Raumgestaltung sichert die selbstständige Auswahl und Nutzung von Lern- und Spielmaterialien durch die Jüngsten (z.B. offene Regale, Fächer und Schubladen in Augenhöhe der Kinder, ausreichend Spielflächen).
- Kleinst- und Kleinkinder werden dabei unterstützt, andere Kinder zu beobachten und sich zeitweise in deren Tun einzubringen (z.B. Podeste oder zweite Ebene als Beobachtungsplatz; ausreichend Materialien, die für alle Altersgruppen interessant sind).

- Wenige, einfache und klare Regeln prägen den Tagesablauf und bilden die Grundlage für das Zusammenleben innerhalb der Gruppe. Diese Regeln befinden sich für Erwachsene auch in verschriftlichter Form (mehrsprachig) im Gruppenraum oder in der Garderobe.
- Vielfältiges Material zum Erwerb und zur Festigung von Aushandlungs- und Konfliktlösungskompetenzen steht zur Verfügung (z.B. Verkleidungen und Zubehör zum Rollenspiel, kooperative Spiele, Bilderbücher und andere Medien).

1.4.3 SPRACHE, KOMMUNIKATION UND MEDIEN

Sprache als das wichtigste, spezifisch menschliche Kommunikationsmittel ermöglicht es, Bedürfnisse, Emotionen und Gedanken auszudrücken. Durch Sprache werden soziale Beziehungen gestaltet, Informationen verarbeitet und Wissen erworben. Die Entwicklung von Sprache und Kognition steht dabei in enger Wechselbeziehung.⁽¹⁰³⁾ Erfolgreicher Spracherwerb ist somit – besonders in einer multilingualen Gesellschaft – die Grundlage lebenslangen Lernens und jeder individuellen Bildungsbiografie. In diesem Zusammenhang ist die kontinuierliche Hinführung zu den luxemburgischen Landes- und Bildungssprachen¹⁵ bei gleichzeitiger Wertschätzung der kindlichen Erstsprache(n) eine wichtige Herausforderung in non-formalen Bildungseinrichtungen.

Kontinuierliche Sprachförderung stellt eine Querschnittsaufgabe in Einrichtungen der non-formalen Bildung dar. Sie durchzieht alle Interaktionen, alltäglichen Abläufe und Lernarrangements. Der achtsame Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern bildet die Voraussetzung dafür, die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Kinder – ausgehend von ihren unterschiedlichen sprachlichen Vorerfahrungen – zu erkennen und ihre sprachliche Entwicklung ganzheitlich zu unterstützen. Weitere unverzichtbare Elemente sprachlicher Bildung sind differenzierte Sinneseindrücke und lustbetonte motorische Erfahrungen, die sprachliche Handlungen herausfordern, begleiten und unterstützen.⁽¹⁰⁴⁾

Spracherwerb und Kommunikation

Die Fähigkeit, Sprache zu erwerben und zu entwickeln, ist genetisch angelegt. Doch erst durch die emotionale und sprachliche Zuwendung vertrauter Personen und deren Sprachvorbild wird erfolgreicher Spracherwerb möglich.

Besonders für Kinder, die erst am Anfang ihres Spracherwerbs in einer oder mehreren Sprachen stehen, bedeuten soziale Bezüge sowie das Einbinden sprachlicher Anregungen in konkrete Handlungszusammenhänge wichtige Erfahrungen. Alltagssituationen und wiederkehrende Abläufe, die reichhaltige Sinneserfahrungen und ungeteilte Aufmerksamkeit Erwachsener ermöglichen, sind Anlässe zur intensiven Begegnung mit Sprache (z.B. Mahlzeiten, Körperpflege, Finger- und Krabbelspiele). Non- und paraverbale Aspekte der Kommunikation, wie Körpersprache, Sprachmelodie oder Augenkontakt, verdeutlichen Sprechinhalte, unterstützen das Sprachverständnis und erleichtern den Spracherwerb.⁽¹⁰⁵⁾

Pädagoginnen und Pädagogen, die selbst mehrere Sprachen sprechen und diese situationsadäquat einsetzen, beeinflussen durch ihr Sprach- und Kommunikationsvorbild wesentlich die Sprachentwicklung und das Sprachverhalten der Kinder. Dies erfordert die fortlaufende Reflexion und Verbesserung des eigenen Sprachgebrauchs und Kommunikationsverhaltens.⁽¹⁰⁶⁾

¹⁵ "Bildungssprache ist das Medium, in der im schulischen Unterricht die Vermittlung von komplexen Wissensinhalten stattfindet. Sie zeichnet sich durch ein hohes kognitives Niveau aus und ist weitgehend separiert von kommunikativen und situativen Kontexten. Im Vordergrund stehen das Verstehen und Produzieren von Texten." (Rössl, 2011, S. 11)

Mehrsprachigkeit

Das selbstverständliche Aufwachsen mit mehreren Sprachen stellt in Luxemburg besonders in non-formalen Settings eine bedeutsame Ressource und zugleich Voraussetzung für Bildungsprozesse dar. Die frühe Begegnung mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in einem bewusst gestalteten pädagogischen Umfeld ist die Basis für ein gelingendes Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft.

Der Erwerb weiterer Sprachen neben der Erst- bzw. Familiensprache ist auch für junge Kinder keine Schwierigkeit, sofern er durch ein günstiges Lern- und Lebensumfeld unterstützt wird.⁽¹⁰⁷⁾ Besonders hervorzuheben sind die wertschätzende Kooperation der Pädagoginnen und Pädagogen mit den Eltern sowie die Anerkennung und Förderung der Erst- bzw. Familiensprache(n), da dies einen wesentlichen Einfluss auf das Selbstwertgefühl und die Identitätsentwicklung von Kindern hat.⁽¹⁰⁸⁾ Auch wird der erfolgreiche Erwerb einer Zweitsprache¹⁶ bzw. aller weiteren Sprachen durch eine gut entwickelte Erstsprache unterstützt und ergänzt. Differenzierte Sprachvorbilder sowie die selbstverständliche Begegnung mit den luxemburgischen Landessprachen in Situationen, die für Kinder bedeutsam sind, werden durch gezielte sprachfördernde Angebote erweitert.⁽¹⁰⁹⁾

Von Bedeutung ist die Bereitschaft der Fachkräfte, mehrere Sprachen gleichberechtigt sowohl im Alltag als auch bei geplanten Bildungsangeboten als Mittel der Kommunikation anzuerkennen.

Literacy und Medien

Literacy umfasst alle Kompetenzen von Kindern im Umgang mit Buch-, Erzähl- und Schriftkultur vor dem eigentlichen Lesen- und Schreibenlernen.⁽¹¹⁰⁾ Frühe Literacy-Erfahrungen sind beispielsweise Fingerspiele und einfache Sprachspiele, erste Kritzeleien der Kinder, Gute-Nacht-Geschichten sowie das Kennenlernen von Bilderbüchern und Symbolen. Besonders der regelmäßige und pädagogisch begleitete Zugang zu unterschiedlichsten (Bilder-)Büchern in mehreren Sprachen eröffnet bereits jungen Kindern unverzichtbare Bildungschancen. Ergänzend dazu bilden entwicklungsgerechte Medienangebote wie Hörgeschichten, Bilderbuchkinos oder Kurzfilme die Grundlage für den Erwerb von Medienkompetenz.

Vielfältige frühe Literacy-Erfahrungen sind wichtige Bestandteile einer ganzheitlichen sprachlichen Bildung und begünstigen nachhaltig den Prozess des Schriftspracherwerbs. Sie sind daher vor allem für Kinder aus bildungsfernen Familien von besonderer Bedeutung.

Spiel- und Lernumwelt

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

- Die Gestaltung der Innen- und Außenräume bietet Möglichkeiten zum Verweilen, zum Zusammensitzen und für ungestörte Gespräche (z.B. Nischen und Podeste, bequeme Sitzgelegenheiten für Kinder und Erwachsene, Rückzugsbereiche).
- Die abwechslungsreiche Ausgestaltung der Räume erregt die Aufmerksamkeit der Kinder, fordert zum Staunen und Fragen auf und bietet Sprachanlässe (z.B. neue Bilder, unbekannte Objekte).
- Vielfältige Materialien, die zum Sprechen und zur Kommunikation anregen, sind in allen Bereichen der Einrichtung zugänglich (z.B. Sinnesmaterialien, Alltagsgegenstände zum eigenständigen Hantieren, Rollenspielmateriale, Telefon, Finger- / Handpuppen).

¹⁶ Unter Zweitsprache wird jede Sprache verstanden, die nach der Erstsprache erworben wird. "Die Zweitsprache hat in der Gesellschaft, in der das Kind lebt, eine ganz zentrale Aufgabenstellung." (Günther & Günther, 2007, S. 57)

- Sprachliche und kulturelle Vielfalt spiegelt sich in der Ausstattung und der Raumgestaltung wider (z.B. Bücher in verschiedenen Sprachen und Schriften, Requisiten zum Verkleiden und für das Familienspiel, Bilder und Musik aus verschiedenen Kulturen, mehrsprachige Plakate und Elterninformationen).
- (Bilder-)Bücher und Hörmedien zu verschiedenen Themen sollen die inneren Sinne, wie die Aufmerksamkeit, die Einbildungskraft und das Erinnerungsvermögen fördern, und stehen sowohl in einem einladenden Lesebereich als auch in anderen Bereichen des Gruppenraumes zur Verfügung (z.B. Bereich für Familienspiel, Kuschelbereich).
- Die Materialien ermöglichen vielfältige Literacy-Erfahrungen (z.B. Buchstaben bzw. Schriftbilder, Zahlen und Symbole im Gruppenraum, Schreib- und Zeichenutensilien, Zeitschriften). Einfache Büroausstattung regt zum Kennenlernen und Ausprobieren an.

1.4.4 ÄSTHETIK, KREATIVITÄT UND KUNST

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

Kreativität und Ästhetik

Kreativität wird als Fähigkeit verstanden, in verschiedensten Bereichen individuell oder objektiv neue Lösungen zu finden.⁽¹¹¹⁾ Spielen und Gestalten fördern die kindliche Kreativität sowie die Fähigkeit zu divergentem Denken und somit den Erwerb von Problemlösekompetenz. Kreative Leistungen und deren wertschätzende Anerkennung erfüllen Kinder mit Freude und Zufriedenheit. Diese Gefühle und Erfahrungen motivieren dazu, sich selbstbewusst neuen Herausforderungen zuzuwenden. Ästhetik umfasst alle sinnlichen Erfahrungen und deren individuelle sowie gesellschaftliche Bewertungen. Vielfältige Sinesseindrücke sind unter anderem die Voraussetzung für das Entstehen von inneren Bildern, denen Kinder auf individuelle und kreative Weise Ausdruck verleihen.

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

Kreative Ausdrucksformen und Kunsterleben

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

Eigenes kreatives Gestalten regt zugleich auch zur Auseinandersetzung mit künstlerischen Produkten und unbekannten Kulturen an. Sorgfältig begleitete frühe Begegnungen mit Kunst erweitern das Spektrum der ästhetischen Erfahrungen und Ausdrucksmöglichkeiten. Bewusst vorbereitete Räume und abwechslungsreiche Materialien, ausreichend Zeit sowie eine achtsame Zuwendung ermöglichen Kindern das Kennenlernen und Ausprobieren vieler kreativer und künstlerischer Ausdrucksformen.⁽¹¹²⁾

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

Musik, Tanz und Rhythmus sind elementare Erlebnisformen, die für Kinder aller Alters- und Entwicklungsstufen hohen Aufforderungscharakter besitzen und weitgehend sprachunabhängig sind. Musik vermittelt vielfältige Sinneseindrücke und ermöglicht differenzierte emotionale Erfahrungen. Durch gemeinsames Singen, Musizieren und Tanzen werden nicht nur das Gehör verfeinert und die Koordination verbessert, sondern auch weitreichende Areale im Gehirn aktiviert.⁽¹³⁾ So wird auch die kognitive Entwicklung gefördert.

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

Spiel- und Lernumwelt

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

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

1.4.5 BEWEGUNG, KÖRPERBEWUSSTSEIN UND GESUNDHEIT

Gesundheit wird als positives Konzept definiert, in dem die Bedeutung von sozialen und individuellen Ressourcen sowie körperlichen Fähigkeiten hervorgehoben wird.⁽¹¹⁴⁾ Ein aufmerksamer Umgang mit dem eigenen Körper und das sichere Gefühl des Angenommenseins sind wichtige Voraussetzungen für Gesundheit und Wohlbefinden in der frühen Kindheit. Einrichtungen der non-formalen Bildung stärken durch Wertschätzung und Förderung der kindlichen Kompetenzen Resilienzfaktoren, wie soziale Kompetenz, Stressbewältigung und Selbstwirksamkeit.⁽¹¹⁵⁾ Grundlegend dafür sind stabile und vertrauensvolle Bindungen und die Unterstützung der kindlichen Explorationslust.

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

Wahrnehmung und Bewegung

Bewegung ist die erste und elementarste Ausdrucksform des Lebens. Die Differenzierung des Bewegungsrepertoires steht in enger Verbindung und wechselseitiger Beeinflussung mit der Entwicklung der Wahrnehmung. Über Bewegungs- und Sinneserfahrungen erschließen sich Kinder den Zugang zur Welt und zu sich selbst.⁽¹¹⁶⁾ Das Zusammenspiel aller Sinne und die Verknüpfung der unterschiedlichen Sinnes-eindrücke (sensorische Integration⁽¹¹⁷⁾) stellen eine wichtige Grundlage für erfolgreiches motorisches und kognitives Lernen dar.

In den ersten Lebensjahren schreitet die körperliche Entwicklung in raschem Tempo voran. Gleichzeitig nimmt das Streben nach Selbstständigkeit und nach Unabhängigkeit von erwachsenen Bezugspersonen zu. Eine vorbereitete Umgebung schafft Handlungsspielräume, die es jedem einzelnen Kind erlauben, seine neu erworbenen Fähigkeiten ohne Gefahren und in seiner eigenen Geschwindigkeit zu erproben und zu erweitern.⁽¹¹⁸⁾ Dabei trainieren Kinder nicht nur Muskulatur, Koordination, Gelenkigkeit und Ausdauer, sondern entwickeln auch ihr Körperkonzept als Teil des Selbstkonzepts sowie die Fähigkeit zur Raumorientierung. Durch vielfältige selbstbestimmte Bewegungserfahrungen gewinnen Kinder Selbstvertrauen und bauen Sozialkompetenz sowie erstes Weltwissen auf.⁽¹¹⁹⁾ Gleichzeitig benötigen sie die aufmerksame Anwesenheit von Pädagoginnen und Pädagogen, die die Kinder bei ihren Versuchen ermutigen, wenn nötig unterstützen und individuell abgestimmte Bewegungsaktivitäten anbieten.

Gesundheit und Wohlbefinden

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

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

Aus der Achtsamkeit gegenüber dem eigenen Körper entwickeln Kinder Verantwortung für ihre physische und psychische Gesundheit. Pädagoginnen und Pädagogen unterstützen diesen Prozess, indem sie Kindern ein zunehmend höheres Maß an Selbstbestimmung – insbesondere über ihre körperlichen Bedürfnisse – zugestehen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit befähigen.⁽¹²⁰⁾

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

Ernährung und Esskultur

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

Eine ausgewogene Ernährung ist Basis einer gesunden Entwicklung. Kindgerecht zubereitete Speisen bieten zudem Anlässe für zahlreiche Sinneserfahrungen und regen den Appetit an. Die Zubereitung der Speisen orientiert sich an der gastronomischen Tradition des Landes sowie an der kulturellen Vielfalt der Familien.⁽¹²¹⁾

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

Spiel- und Lernumwelt

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

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

I.4.6 NATURWISSENSCHAFT UND TECHNIK

Von Geburt an zeigt jedes Kind spontanes Interesse an seiner Umwelt und erkundet diese intrinsisch motiviert, spielend und forschend.⁽¹²²⁾ Schon in den ersten Lebensmonaten verfügen Kinder über Mengenkonzepte⁽¹²³⁾ und können zwischen belebten und unbelebten Objekten unterscheiden.⁽¹²⁴⁾ Ihre angeborenen intuitiven Theorien zu Mathematik, Physik und Biologie werden mit zunehmendem Erfahrungsschatz und Wissenszuwachs ausgebaut und verändert. Durch entdeckendes Lernen erkennen Kinder Ordnungsstrukturen und Gesetzmäßigkeiten sowie Zusammenhänge zwischen Ursachen und Wirkungen.

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

Mathematik

Mathematisches Denken ermöglicht es Kindern, sich die Welt zu erschließen und sich in ihr zu orientieren.⁽¹²⁵⁾ Mathematische Bildung, die an der individuellen kindlichen Lebens- und Erfahrungswelt anschließt, setzt kreative Potenziale von Kindern und begleitenden Erwachsenen frei.

Der Erwerb mathematischer (Vorläufer-)Fähigkeiten wird unter anderem durch frühe sinnliche Erfahrungen und ganzheitliche Wahrnehmungsprozesse eingeleitet.⁽¹²⁶⁾ Dazu zählen das Empfinden des eigenen Körpers und dessen Position im Raum sowie die Erfahrung von Entfernungen, Geschwindigkeiten und unterschiedlichen Perspektiven.⁽¹²⁷⁾ Das Erleben von Rhythmen, zum Beispiel im Tagesablauf, führt zur Entwicklung eines grundlegenden Zeitverständnisses.

Im Umgang mit Alltags- und Naturmaterialien sammeln Kinder basale Erfahrungen in Bezug auf das Unterscheiden und Sortieren, Reihenbilden sowie Zählen und Messen. Sie erforschen (geometrische) Formen, Muster, Strukturen und Symmetrien, experimentieren mit Mengen und Zahlen und erkennen, dass mathematische Begriffe und Konzepte selbstverständlicher Teil des Alltags sind.⁽¹²⁸⁾ Werden Kinder angeregt, diese Erfahrungen mit eigenen Worten sowie den korrekten Begriffen zu beschreiben, begünstigt dies sowohl die Erweiterung des individuellen Wortschatzes als auch die Entwicklung eines ersten Verständnisses von Mathematik.

Natur und Ökologie

Bei der forschenden Auseinandersetzung mit der belebten und unbelebten Natur suchen Mädchen und Jungen nach Antworten auf ihre Beobachtungen und die daraus resultierenden Fragen.⁽¹²⁹⁾ Antriebskräfte für Explorieren und Forschen sind die Frage nach dem Warum und der Wunsch, sich die Welt entdeckend verfügbar zu machen. Neugier, Staunen und konzentrierte Beobachtung legen den Grundstein für naturwissenschaftliches Wissen. Vorerst sprachunabhängige Erfahrungen werden zunehmend verbalisiert und bieten Anlässe zum Austausch mit anderen Kindern und Erwachsenen sowie zur Erweiterung der individuellen Sprachkompetenz.

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

Technik

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

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

Spiel- und Lernumwelt

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

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

-
- (89) Cantzler (2009)
(90) Ahnert (2006)
(91) Wustmann (2011)
(92) Völkel & Viernickel (2009)
(93) Kluge (2006)
(94) Petzold (2006)
(95) Haug-Schnabel & Bense (2010)
(96) Wanzeck-Sielert (2005)
(97) Weinhold (2010)
(98) Ahnert & Schnurrer (2006)
(99) Dittrich, Dörfler & Schneider (2001)
(100) Krenz (2008)
(101) Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2007)
(102) Seewald-Blunert (2011)
(103) Hartmann, Hajszan, Pfohl-Chalaupek, Stoll & Hartel (2009)
(104) Zimmer (2012)
(105) Günther & Günther (2007)
(106) Charlotte Bühler Institut (2009)
(107) vgl. zusammenfassend Hartmann et al. (2009)
(108) Viernickel, Völkel & Focali (2009)
(109) Tracy (2007)
(110) Hartmann et al. (2009)
(111) Brodbeck (2006)
(112) Beek (2010)
(113) Weinberger (2005)
(114) WHO (1986)
(115) Fröhlich-Gildhoff, Dörner & Rönna (2007)
(116) Zimmer (2012)
(117) Ayres (2002)
(118) Von der Beek, Buck & Rufenach (2010)
(119) Wolf (2012)
(120) WHO (1986)
(121) Cremaschi (2006)
(122) Lück (2009)
(123) Landerl & Butterworth (2003)
(124) vgl. zusammenfassend Gisbert (2004)
(125) Lorenz (2006), Streit & Royer (2009)
(126) Hielscher (2008a, b)
(127) Hasemann (2003)
(128) Fthenakis et al. (2009a)
(129) Lück (2009)

B. Altersspezifische Teile

II. SCHULKINDALTER

II. SCHULKINDALTER

II.1 EINFÜHRUNG IN DIE ALTERSGRUPPE

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

Die auffälligsten körperlichen Veränderungen in dieser Altersspanne sind der Zahnwechsel, der erste Gestaltwandel und jene Veränderungen, die mit Beginn der Pubertät einhergehen.⁽¹³⁰⁾ Bei Mädchen beginnen diese Reifungsprozesse meist bereits im letzten Drittel der Grundschulzeit.⁽¹³¹⁾

Das präoperationale Denken der Vorschulzeit wird im Laufe der ersten Schuljahre durch operationales Denken abgelöst, das Kinder zum Umgang mit konkreten Operationen, wie zum Beispiel dem Lösen mathematischer Aufgaben, befähigt.⁽¹³²⁾ Die Überwindung des Anthropomorphismus hin zu einer sachlichen Weltansicht zeigt sich unter anderem am vermehrten Interesse an naturwissenschaftlichen Themen.⁽¹³³⁾ Mit zunehmendem Alter erwerben die einzelnen Kinder Wissen über ihr Denken und Lernen. Diese metakognitiven Kompetenzen befähigen sie, individuelle Lernstrategien zu entwickeln und gezielt Lernaufgaben, wie etwa das Erlernen weiterer Sprachen, zu bewältigen.

Vorschulkinder zeigen und deuten noch recht unvermittelt und unzensiert Emotionen; ältere Kinder lernen, eigene und fremde Gefühlsäußerungen differenzierter zu beurteilen. Sie verstehen, dass Menschen nicht nur „lieb oder böse“ sind, sondern situationsabhängig unterschiedlich (emotional) reagieren. Sie erkennen zunehmend, dass sie selbst vielerlei Gefühle erleben und auch nicht konstant in ihren emotionalen Äußerungen sind.⁽¹³⁴⁾ Spätestens im sechsten Lebensjahr haben Mädchen und Jungen die Geschlechtskonstanz als allgemein gültig erkannt und in ihr Weltbild integriert. Genderbewusste Erwachsene als Vorbilder und später als Konfrontationspartnerinnen und -partner tragen zur Entwicklung eines aufgeklärten Rollenbildes bei.

Während jüngeren Kindern gemeinsame Aktivitäten für den Zusammenhalt einer Gruppe wichtig sind, legen ältere Kinder Wert auf übereinstimmende Meinungen und Werte als Basis für Freundschaften und die Gemeinschaft mit Peers. Die zunehmende Selbstständigkeit, Mobilität und Unabhängigkeit von der Herkunftsfamilie sowie die Integration in verschiedenen Peergruppen sind wichtige Entwicklungsaufgaben.⁽¹³⁵⁾ Gegen Ende der Grundschulzeit suchen Kinder allein oder mit der Gruppe nach Freiräumen, wo sie unbeobachtet von Erwachsenen selbstbestimmt ihre Konflikte lösen, eigenständige Aushandlungsprozesse üben und so erste Demokratieerfahrungen sammeln können.

Der Erwerb und die durchgängige Nutzung mehrerer Sprachen stellen hohe Anforderungen an Kinder in multilingualen Gesellschaften. Zur Bewältigung dieser spezifischen Entwicklungsaufgabe benötigen Kin-

der Raum, Zeit und Gelegenheiten zur selbstbestimmten Vertiefung und alltagsrelevanten Anwendung unterschiedlicher Sprachen.

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

II.2 ROLLE DER PÄDAGOGINNEN UND PÄDAGOGEN

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

Pädagogische Fachkräfte sehen sich selbst als Lernende und tragen damit zur Weiterentwicklung der non-formalen Institution als lernende Organisation bei, die auf gesellschaftliche Veränderungen adäquat reagieren kann. Dies steht in enger Wechselwirkung mit den Lernprozessen der Kinder.⁽¹³⁶⁾

Pädagoginnen und Pädagogen als wichtige Bezugspersonen für Kinder

„Kinder im Schulalter brauchen erwachsene Partnerinnen und Partner mit fachlicher und persönlicher Kompetenz, die alle Kinder in ihrer Einzigartigkeit wertschätzen und sich ihnen aktiv auf „gleicher Augenhöhe“ zuwenden, sie begleiten und fördern.“⁽¹³⁷⁾ Vertrauensvolle Beziehungen in einer entspannten, wohlwollenden Atmosphäre bilden die Voraussetzung für erfolgreiche und angstfreie Lernprozesse ohne Bewertung oder Leistungsdruck. Wichtige Grundhaltungen pädagogischer Fachkräfte in diesem Kontext sind Wertschätzung, Ressourcenorientierung, Authentizität sowie Ermutigung der einzelnen Kinder, ihre eigenen Kompetenzen zu entdecken und weiterzuentwickeln.⁽¹³⁸⁾

Mit zunehmendem Alter wird die Bedeutung der Peergruppe – auch im Sinne von Freundschaften – immer wichtiger. Aufgabe von Pädagoginnen und Pädagogen ist es, diese Beziehungen sowie die gesamte Gruppendynamik zu beachten und für sozial-emotionale Lernprozesse zu nutzen. Fachkräfte schaffen räumliche und zeitliche Möglichkeiten für vielfältige soziale Erfahrungen, begleiten die Aus Handlungsprozesse der Kinder⁽¹³⁹⁾ und sind Vorbild für einen respektvollen Umgang miteinander.

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

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

Die Ideen, Fragen und Hypothesen der einzelnen Kinder bilden Anlässe für Gespräche, Spiel- und Lernprozesse sowie Bildungsangebote und Projekte. Dabei vertrauen Pädagoginnen und Pädagogen auf die kindlichen Kompetenzen und ermöglichen entwicklungsadäquate Freiräume für Eigenaktivität, Selbstverantwortung und Partizipationsprozesse. Wichtige Fachkompetenzen beziehen sich darauf, die Perspektive der Kinder einzunehmen und sie durch eine fragende Haltung bei der Entwicklung eigener Ideen zu unterstützen. Leitungskompetenzen tragen dazu bei, Gruppenprozesse – unter größtmöglicher Beteiligung der Kinder – angemessen und lernförderlich zu strukturieren.⁽¹⁴⁰⁾

Im Schulkindalter ist die Unterstützung von Methodenkompetenz aufgrund ihrer nachhaltigen Auswirkungen auf das lebenslange Lernen bedeutsam. Dabei greifen Pädagoginnen und Pädagogen die Konzepte und intuitiven Theorien der einzelnen Kinder als Ausgangspunkte für angeleitete Lernprozesse auf. Das Lernen wird anhand konkreter Inhalte in den Mittelpunkt der gemeinsamen Reflexion gestellt.⁽¹⁴¹⁾

In einer pluralistischen Gesellschaft bildet der kompetente Umgang insbesondere mit sprachlicher und kultureller Vielfalt eine Schlüsselqualifikation pädagogischer Fachkräfte. Dazu gehören spezifische Sprach- und Sprachförderkompetenzen, um alle Kinder bei ihrem individuellen Spracherwerb zu unterstützen. Voraussetzung ist die vorurteilsbewusste Selbst- und Praxisreflexion zur Auseinandersetzung mit eigenen Stereotypen.⁽¹⁴²⁾ Interkulturelle Pädagogik, die Vielfalt bewusst als Chance für Lernerfahrungen thematisiert, „legt die Basis für eine friedliche Zukunft unter der gleichberechtigten Teilnahme aller Menschen an der Gesellschaft“.⁽¹⁴³⁾ Sie zielt darauf ab, Offenheit, Toleranz, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sowie zum Umgang mit Differenzen zu fördern. Aufgabe einer geschlechtssensiblen Pädagogik ist es, Mädchen und Jungen unabhängig von ihrem Geschlecht darin zu unterstützen, ihre individuellen Potenziale zu entfalten.⁽¹⁴⁴⁾

Pädagoginnen und Pädagogen sind sensibel für die Bedeutung (digitaler) Medien im Leben von Schulkindern und verfügen selbst über Medienkompetenz. Sie reflektieren ihre eigene Haltung gegenüber neuen Medien und dem Medienverhalten der Kinder, beziehen Position und sind bereit, die Interessen der Kinder aufzugreifen und für Bildungsprozesse zu nutzen.⁽¹⁴⁵⁾

Pädagoginnen und Pädagogen als Teil von Netzwerken

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

Eine wertschätzende Kooperation mit den Eltern erkennt diese als Expertinnen und Experten für ihre Kinder an und schafft Möglichkeiten zur Partizipation. Voraussetzung sind das Bewusstmachen und die Reflexion der eigenen Haltung gegenüber den Eltern.⁽¹⁴⁶⁾ In der Eingewöhnungszeit werden Eltern dabei unterstützt, ihr Kind verständnisvoll zu begleiten. Die Information und Beratung der Familien, etwa im Rahmen von Entwicklungsgesprächen, bleibt während der gesamten Zeit in non-formalen Einrichtungen bedeutsam.

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

Die kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen non-formalen und formalen Einrichtungen setzt eine Begegnung aller Beteiligten auf Augenhöhe voraus. Schon der griechische Philosoph Thukydides (455-399 v.Chr.) hat festgestellt, dass nur gleichgesinnte und gleichgestellte Institutionen voneinander lernen können. Die Zusammenarbeit dient dazu, verlässliche Kooperations- und Informationsstrukturen aufzubauen, Synergien zu nutzen sowie sich mit den unterschiedlichen Lernkulturen auseinanderzusetzen. Die enge Kooperation bei der Förderung einzelner Kinder sowie die zwischen den Institutionen abgesprochene Beratung der Eltern trägt wesentlich zur Chancengerechtigkeit bei.⁽¹⁴⁷⁾

II.3 RAHMENBEDINGUNGEN FÜR BILDUNGSPROZESSE IN NON-FORMALEN EINRICHTUNGEN

Räume innen und außen

„Der Raum ist eine Arbeits- oder „Spielhilfe“.“⁽¹⁴⁸⁾ Eine pädagogisch gestaltete Umwelt übt einen positiven Einfluss auf die Bildungsprozesse der Kinder aus. Die Räume in non-formalen Einrichtungen regen daher durch ihre Gestaltung und Ausstattung zu Selbstbestimmung, Eigeninitiative und Selbststeuerung an.⁽¹⁴⁹⁾

Multifunktionale Räumlichkeiten erlauben differenzierte Spiel- und Lernangebote, die sich an den individuellen Interessen der Kinder orientieren. Helle und gut belüftete Räume mit Nischen und flexibler Einrichtung ermöglichen unterschiedliche Aktivitäten allein oder in Gruppen. Kinder können an der Gestaltung und Umstrukturierung der Räume beteiligt werden. Für jedes Kind ist ein Platz zur Aufbewahrung seiner persönlichen Dinge vorgesehen.⁽¹⁵⁰⁾

Kuschelig ausgestattete Bereiche zum Zurückziehen und Entspannen nach den Schulstunden sind besonders für jüngere Kinder wichtig. Gute Qualität zeigt sich auch darin, dass die Mahlzeiten in speziellen Räumen bzw. Bereichen stattfinden und je nach Eintreffen der Kinder zu unterschiedlichen Zeiten eingenommen werden können. Im Raum oder Bereich für Hausaufgaben hat jedes Kind genügend Platz und Ruhe für Konzentration und ungestörtes Lernen. Innen und außen benötigen Kinder ausreichend Platz für Bewegung, Spiel und Sport. Asphaltierte Flächen, Rasen und Gartenbauflächen ermöglichen vielfältige Aktivitäten. Bäume spenden Schatten, Bänke und Tische laden zu Gesprächen, zum Lesen und zum Spielen ein. Die Raumgestaltung unterstützt die Funktion non-formaler Settings als Vermittlungsinstanz zwischen Familie, Schule und Kinderleben.⁽¹⁵¹⁾ So gibt es etwa Aufenthaltsräume mit Sitzgelegenheiten für Eltern oder ein Elterncafé.⁽¹⁵²⁾

Spiel- und Lernmaterialien

Die Räume sind in einzelne Funktionsbereiche gegliedert bzw. in der Institution sind verschiedene Funktionsräume mit vielfältigen Materialien eingerichtet, die den Interessen der Kinder entgegenkommen. In einem Raum oder Bereich, der Kinder auffordert, „Fragen an ihn zu stellen“,⁽¹⁵³⁾ finden sich ausgewählte Spielmittel und (Natur-)Materialien zum Experimentieren, Konstruieren und kreativen Gestalten. Ein Werkbereich bietet die Möglichkeit, Holz oder andere geeignete Materialien mit echtem Werkzeug zu bearbeiten. In speziellen Recherchierzentren mit Nachschlagewerken oder Computern werden Kinder zu selbst initiierten Lernprozessen angeregt. Weitere Funktionsbereiche sind mit Materialien für Rollen- und Theaterspiel, mit Gesellschafts- und Lernspielen, Literatur sowie mit digitalen Medien ausgestattet.

Spiel- und Werkmaterialien, Materialien für Feinmotorik, Mathematik und Naturwissenschaft sowie für Sprachförderung, Instrumente, Bücher und digitale Medien sowie Utensilien für das Rollenspiel werden nach geschlechtssensiblen Kriterien ausgewählt, damit Kinder ihre individuellen Potenziale unabhängig von ihrem Geschlecht entfalten können. In den Lern- und Spielmaterialien wird darüberhinaus Vielfalt hinsichtlich Ethnie, Kultur, Sprachen und Geschlechterrollen sichtbar.⁽¹⁵⁴⁾

Ausreichend Platz bzw. der Zugang zu einem Turnsaal oder Hof kommt dem täglichen Bewegungsbedürfnis der Kinder entgegen. Durch festinstallierte Geräte und bewegliche Materialien zur selbstständigen Nutzung werden eine Vielfalt an grobmotorischen Fertigkeiten sowie Gruppenaktivitäten ermöglicht.⁽¹⁵⁵⁾

Tagesablauf

Die Zeit, die Kinder in Einrichtungen der non-formalen Bildung verbringen, umfasst tägliche Routinen, wie Ankunft, Mahlzeiten und Hausaufgaben, ausreichende Gelegenheiten für Freispiel drinnen und draußen sowie geplante Bildungsangebote. Ein geregelter Tagesablauf bietet Kindern Struktur und Ori-

entierung. Rituale helfen vor allem jüngeren Kindern sich zurechtzufinden. Gleichzeitig gestalten Pädagoginnen und Pädagogen die Abläufe flexibel, sodass sie auf aktuelle Bedürfnisse und Interessen der einzelnen Kinder oder besondere Ereignisse eingehen können.

Durch die „Balance zwischen Freiraum und klaren Strukturen“⁽¹⁵⁶⁾ sowie altersentsprechende Möglichkeiten der Mitgestaltung erlernen Kinder einen verantwortungsbewussten Umgang mit ihrer Freizeit. So können Kinder etwa mitentscheiden, wann sie ihre Hausaufgaben erledigen. Pädagoginnen und Pädagogen gewähren Kindern unbeobachtete Zeiträume, in denen sie selbst gewählten Beschäftigungen nachgehen können, geben aber auch Orientierung bei der Freizeitgestaltung, indem sie Angebote vorbereiten und Kinder ermutigen, ihre Interessen, Stärken und Begabungen zu vertiefen.⁽¹⁵⁷⁾

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

Soziale (Lern-)Umgebung

Ein wesentlicher Beitrag für die Entwicklung einer positiven Lernkultur in Einrichtungen der non-formalen Bildung ist das Verständnis von Lernen als sozialem Geschehen. Kinder, Pädagoginnen und Pädagogen, aber auch Eltern verstehen sich im Rahmen der Bildungspartnerschaft als „Gemeinschaft forschend Lernender.“⁽¹⁵⁸⁾

Mit zunehmendem Alter der Kinder nehmen Peers in Spiel- und Lernprozessen eine immer wichtigere Rolle ein. Kinder finden in der Peergruppe unkompliziert Antworten auf ihre Fragen,⁽¹⁵⁹⁾ können sich mit Gleichgesinnten austauschen und nutzen die Gruppe als soziales Lernfeld. Pädagoginnen und Pädagogen bieten dabei Identifikation und Orientierung, leben differenzierte Geschlechterrollen und prosoziales Verhalten vor und stehen für Auseinandersetzungen zur Verfügung. Sie begleiten gruppenspezifische Prozesse feinfühlig und ermöglichen es allen Kindern, sich als Mitglied einer Gemeinschaft zu erleben. Damit unterstützen sie das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und eröffnen wertvolle Chancen, von und mit anderen zu lernen.

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

II.4 HANDLUNGSFELDER DER NON-FORMALEN BILDUNG

II.4.1 EMOTIONEN UND SOZIALE BEZIEHUNGEN

Emotionen beeinflussen die eigene Befindlichkeit, die Wahrnehmung der Umwelt, das soziale und kognitive Lernen sowie das gesamte Verhalten insbesondere anderen Menschen gegenüber.⁽¹⁶⁰⁾

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

Die Rolle als Schulkind ist mit spezifischen Aufgaben und Anforderungen verbunden. Aufgrund des strukturierten Unterrichts arbeiten Kinder in der Schule länger konzentriert und werden in ihrem Bewegungsdrang eingeschränkt. Non-formale Bildungseinrichtungen sind daher gefordert, auf die Bedürfnisse der

einzelnen Kinder einzugehen und für einen emotionalen Ausgleich zu sorgen. Dazu gehören Ruhe-, Entspannungs- und Bewegungsphasen sowie Freiräume zur Umsetzung eigener Ideen und für Interaktionen in der Peergruppe. Kinder benötigen ausreichend Zeit und Raum für selbstbestimmte Freizeitgestaltung, um ihre Stärken und Interessen in künstlerischen, handwerklichen und sportlichen Bereichen erkennen und entfalten zu können – ohne dabei von Erwachsenen bewertet zu werden. Dies ist für die Entwicklung ihrer sozial-emotionalen Kompetenzen sowie ihrer Ich-Identität bedeutsam.

Emotionalität und Interaktionen

Im Schulalter verfügen Kinder bereits über ein vielfältiges Spektrum an primären¹⁷ sowie komplexen und teilweise widersprüchlichen Gefühlen. Emotionale Kompetenz bezieht sich auf den angemessenen Umgang mit eigenen Emotionen und den Gefühlen anderer. Sich seiner Gefühle bewusst zu sein, diese sprachlich ausdrücken und situationsgemäß zeigen zu können sowie die Gefühle der anderen zu erkennen und zu verstehen, sind maßgebliche Kompetenzen. Die zunehmende Differenzierung sozialer und kommunikativer Kompetenzen ermöglicht Kindern, über eigene Gefühle und die Emotionen anderer nachzudenken und sich darüber auszutauschen.

Kontakte mit Peers sind mit spezifischen Entwicklungsprozessen verbunden und bieten Kindern qualitativ andere sozial-emotionale Erfahrungswerte als die zu Erwachsenen. Diese spezielle „Kinderkultur“ sowie der Aufbau freundschaftlicher Beziehungen gelten als Voraussetzungen, um soziale Fähigkeiten zu erwerben und zu festigen.⁽¹⁶¹⁾ Im Schulalter erkennen Kinder soziale Interaktionen als Teil eines Systems stabiler Beziehungen, die über die unmittelbare Gegenwart hinausandauern. Ihre Freundschaften zeichnen sich durch gemeinsame Interessen, Anteilnahme an Problemen anderer und zunehmende Toleranz gegenüber Meinungsverschiedenheiten aus.⁽¹⁶²⁾

Eine vielfältige Auswahl an Freizeitangeboten bietet den einzelnen Kindern die Möglichkeit zum intrinsisch motivierten Lernen. Sozial-emotionale Interaktionen in der Peergruppe sind wichtig für individuelles Wohlbefinden und bilden die Grundlage für Lern- und Leistungsmotivation.⁽¹⁶³⁾ Neurobiologische Erkenntnisse bestätigen, dass das positive emotionale Erleben bedeutsam für Lernprozesse ist.⁽¹⁶⁴⁾ Inhalte, die Interesse, Neugierde und positive Gefühle hervorrufen, werden eher in neuronalen Strukturen verankert als solche die ängstigen, stressen oder langweilen.

Sexualität

„Die Aneignung von differenziertem Wissen über Geschlechterrollen und die Herausbildung einer stabilen Geschlechtsidentität sind wichtige Entwicklungsaufgaben des Kindes- und Jugendalters.“⁽¹⁶⁵⁾ Die positive Wahrnehmung des eigenen Körpers steht in engem Zusammenhang mit einem unbefangenen Zugang zu Geschlecht und Sexualität. Im Gegensatz zum biologischen Geschlecht, das von Natur aus vorgegeben ist, wird die soziale Geschlechtsidentität in Wechselwirkung mit dem Umfeld konstruiert. In der Peergruppe setzt sich jedes einzelne Kind intensiv mit sich selbst, den Geschlechterrollen von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern sowie gesellschaftlich anerkannten bzw. geforderten Rollenbildern auseinander. Erfahrungen in Bildungsinstitutionen sind für das Verständnis von Geschlechterrollen ebenso entscheidend wie Darstellungen in den Medien und Erwartungen seitens der Umwelt. Verliebtsein und Schwärmereien sind wichtige Beziehungserfahrungen für Kinder, die häufig widersprüchliche Gefühle auslösen. Wichtig ist ein vertraulicher und ernsthafter Umgang damit von Seiten der Bezugspersonen.

Die psychosexuelle Entwicklung steht in Wechselwirkung mit dem kognitiven Reifungsprozess. Vermehrtes Wissen und ein entsprechender Wortschatz unterstützen Kinder, sexuelle Themen zu verbalisieren. Informierte, selbstsichere Kinder sind vor sexuellen Übergriffen eher geschützt, da sie Situationen besser einordnen und angemessener reagieren können.⁽¹⁶⁶⁾ Voraussetzung dafür ist, dass alle Kinder in ihrer Sicht der Dinge ernst genommen und ihre Grenzen gewahrt werden.

¹⁷ Vergleich dazu Kapitel „Emotionen und soziale Beziehungen“ im altersspezifischen Teil für die frühe Kindheit.

Konstruktive Konfliktkultur

Dem menschlichen Zusammenleben sind Konflikte inhärent. Beziehungen in verschiedenen Mikrosystemen ermöglichen Kindern vielfältige Lernchancen zum Erwerb und zur Differenzierung ihrer sozialen Kompetenzen. Der Aufbau einer Konfliktkultur bedeutet, Konflikte zu erkennen, sich darauf einzulassen und miteinander konstruktiv zu bewältigen. Differenzierte sprachliche Kompetenzen tragen dazu wesentlich bei. In sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen werden den Kindern vielfältige und unterschiedliche Sichtweisen der Realität bewusst. Widersprüchliche Anschauungen und daraus entstehende Konflikte können so lange miteinander verhandelt werden, bis in Ko-Konstruktion eine umfassende Perspektive gebildet werden kann. Im gemeinsamen Spiel sammeln Kinder Erfahrungen hinsichtlich Zusammenarbeit, Rücksichtnahme, Durchsetzungsvermögen und Fairness. Durch Absprache von (Spiel-)Regeln, Vereinbarungen mit Wahrung gegenseitiger Achtung sowie Kooperationsbereitschaft erlangen Kinder allmählich autonome Moral.⁽¹⁶⁷⁾ Im Dialog entwickeln sie Empathie, Verständnis für die Sichtweisen anderer, erlernen den Umgang mit Kritik und erwerben die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Durch Humor können Auseinandersetzungen entschärft, die Konfliktbewältigung erleichtert und die Teamfähigkeit gefördert werden.

Spiel- und Lernumwelt

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

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

II.4.2 WERTEORIENTIERUNG, PARTIZIPATION UND DEMOKRATIE

Werte bilden die Grundlage für Normen, Verantwortungsbewusstsein und Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen. In Wechselwirkung mit ihrer Umwelt und begleitet durch reflektierte Erwachsene entwickelt jedes Kind ein ethisches Grundverständnis, das Orientierung für eigenes Denken und Handeln gibt.⁽¹⁶⁸⁾ Im Schulalter sind dabei die Beschäftigung mit Gerechtigkeit, Fairness und Moral sowie die kritische Auseinandersetzung mit Regeln zunehmend wichtige Themen.

In dem Ausmaß, in dem die einzelnen Kinder die Möglichkeit erhalten, sich an Entscheidungen, die das eigene Leben oder das einer Gruppe betreffen, wirksam und nachhaltig zu beteiligen, lernen sie, ihre Rechte und Pflichten innerhalb einer Gemeinschaft auch aktiv wahrzunehmen.⁽¹⁶⁹⁾ Auf diese Weise erwerben sie Demokratiekompetenz und entwickeln sich allmählich zu autonomen und mündigen Staatsbürgerinnen und -bürgern, deren Handeln auf grundlegenden Menschenrechten basiert.

Werte und Normen

Das Leben in einer pluralistischen Gesellschaft, in der Menschen mit unterschiedlichen Lebenskonzepten, Sprachen, Religionen, Kulturen und Traditionen gleichberechtigt miteinander leben, fordert ein hohes Maß an Bereitschaft zu Koexistenz, Kooperationsfähigkeit und Akzeptanz von Werten und Normen.⁽¹⁷⁰⁾ Das Kennenlernen grundlegender Menschenrechte, wie die Unantastbarkeit menschlichen Lebens, das Recht auf individuelle Freiheit und Integrität, Solidarität mit Minderheiten und Unterprivilegierten, Verantwortungsbereitschaft sowie achtungsvoller Umgang mit Ressourcen, trägt dazu bei, trotz aller Verschiedenheit die Gleichwürdigkeit⁽¹⁷¹⁾ aller Menschen zu achten.

Partizipation und Demokratie

Während Kinder im vierten und fünften Lebensjahr Differenzen und Streit noch oft physisch zu bewältigen versuchen, werden mit zunehmenden sprachlichen und sozialen Kompetenzen Lösungen durch verbalen Austausch gefunden. Daher ist die Förderung und Erweiterung sprachlicher Kompetenzen eine wichtige Voraussetzung und Ergänzung zum Umgang mit Konflikten. Besonders in der Vorpubertät üben Kinder mit viel Einsatz und Ausdauer das Aushandeln und Erproben von Regeln und Vereinbarungen.⁽¹⁷²⁾ So können Aktivitäten der Gruppe sowie Abläufe im Tagesgeschehen – auch auf Anregung der einzelnen Kinder – mit den Pädagoginnen und Pädagogen sowie mit allen anderen Gruppenmitgliedern gemäß vereinbarter Regeln diskutiert werden. Die Art und Weise sowie das Ergebnis dieser Aushandlungsprozesse ist davon abhängig, ob es Kindern gelingt, einen Ausgleich zwischen eigenen Bedürfnissen und denen der Gruppe zu erreichen und diese auch in angemessener Form zu verbalisieren. Ebenso prägen individuelle Vorerfahrungen, unterschiedliche Familienkulturen, die Partizipationskultur der Einrichtung und das Vorbild der Erwachsenen die Kommunikations- und Konfliktkultur der Heranwachsenden.⁽¹⁷³⁾

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

Spiel- und Lernumwelt

- Folgende Beispiele zeigen auf, wie die Kompetenzentwicklung der Kinder durch eine Spiel- und Lernumwelt von hoher Qualität unterstützt werden kann:
- In der Einrichtung gibt es Literatur und Informationsmöglichkeiten für Kinder, Eltern und das pädagogische Team zu gesellschaftlich relevanten Themen sowie zu unterschiedlichen Formen von Partizipation (z.B. Tageszeitungen, engagierte Kinderliteratur, UN-Kinderrechte, pädagogisches Konzept der Einrichtung, Informationen über verschiedene Religionen).
- Ausstattung und Materialien unterstützen Gruppendiskussionen und partizipative Prozesse (z.B. Flipchart, Wahlurnen, Klebpunkte für Abstimmungen). Ausverhandelte Ergebnisse werden für alle sichtbar (schriftlich) festgehalten.

- Mobbing, Gewalt und ähnliche Themen werden thematisiert. Vielfältige, für alle frei zugängliche Informationen zu diesen Themen sind vorhanden (z.B. Fach- oder Kinderliteratur, Filme, Dokumentationen, Informationen über Ansprechpartnerinnen und -partner).
- Tischordnung, Arrangement der Speisen (z.B. Buffet) sowie Raumgestaltung ermöglichen den einzelnen Kindern, selbstständig zu entscheiden, was, wie viel und wann sie essen oder welcher Tischgemeinschaft sie sich anschließen möchten. Jedes Kind hat die Gelegenheit, Rückmeldung über die Qualität der Mahlzeiten zu geben, Vorlieben oder Abneigungen zu formulieren und dadurch Einfluss auf die Gestaltung des Speiseplans zu nehmen (z.B. mittels Anschlagtafeln, Wunschbriefkasten, Fragebogen).
- Ausdrucksformen der Kinder- und Jugendkultur (z.B. Comic, Graffiti oder Popart, Mode und Musik) werden in die Bildungsarbeit einbezogen und durch entsprechende Rahmenbedingungen unterstützt (z.B. Rückzugsmöglichkeiten zum Musikhören, Diskutieren und Philosophieren; unterschiedliche Medien).

II.4.3 SPRACHE, KOMMUNIKATION UND MEDIEN

Sprachkompetenz stellt die Grundlage einer erfolgreichen Bildungsbiografie dar. Sie ist die Voraussetzung für das Gelingen sozialer Prozesse und die erfolgreiche Partizipation an einer vielschichtigen Wissensgesellschaft.

Mit zunehmendem Alter gewinnen der Erwerb und die Ausdifferenzierung von Bildungssprache(n)¹⁸ immer mehr an Bedeutung. Einrichtungen der non-formalen Bildung haben daher den Auftrag, Kinder im Schulalter – ergänzend zum schulischen Sprachunterricht – sowohl in ihren umgangssprachlichen Kompetenzen als auch beim zunehmenden Erwerb der Bildungssprache(n) auf vielfältige Weise zu unterstützen. Kontinuierliche Sprachförderung durchzieht alle Interaktionen, alltäglichen Abläufe und Lernarrangements.

Sprache und Kommunikation

Mit Beginn des Schulkindalters verfügen die meisten Kinder – zumindest hinsichtlich ihrer Erst- bzw. Familiensprache(n) – über grundlegende sprachliche Strukturen. Darauf aufbauend erweitern und differenzieren sie ihren Wortschatz und lernen, immer abstraktere Inhalte zu verstehen und wiederzugeben. Hand in Hand mit ihrer kognitiven Entwicklung erlangen Kinder zunehmend metasprachliche Kompetenzen. Sie analysieren und reflektieren Sprache, vergleichen verschiedene Sprachen, denken genauer über Wörter und ihre Bedeutung nach, begreifen Doppeldeutigkeiten und Metaphern.⁽¹⁷⁴⁾ Das Erlernen mehrerer Sprachen wirkt sich positiv auf diesen Prozess aus.⁽¹⁷⁵⁾

Im Laufe der Grundschulzeit erlangen Kinder die Erkenntnis, dass das Beherrschen mehrerer Sprachen eine wesentliche Voraussetzung für den eigenen Schul- und Bildungserfolg darstellt. Differenzierte Sprachkompetenzen in den relevanten Sprachen Luxemburgs tragen nicht nur zur Bewältigung schulischer Anforderungen bei, sondern beeinflussen auch immer mehr ihr Kommunikationsverhalten. Durch unterschiedlichste Gesprächs- und Spracherfahrungen lernen Kinder, Regeln und Bedingungen für gelingende Kommunikationsprozesse zu beachten und anzuwenden sowie non- und paraverbale Ausdrucksmöglichkeiten⁽¹⁷⁶⁾ zu verstehen und einzusetzen.

Pädagoginnen und Pädagogen sind sich ihrer Bedeutung als differenzierte und reflektierte Sprachvorbilder bewusst. Unter Beachtung individueller sprachlicher Kompetenzen gestalten sie eine reichhaltige, sprachanregende Umgebung, greifen Interessen und Themen der einzelnen Kinder auf und stehen für Gespräche und

¹⁸ „Bildungssprache ist das Medium, in der schulischen Unterricht die Vermittlung von komplexen Wissensinhalten stattfindet. Sie zeichnet sich durch ein hohes kognitives Niveau aus und ist weitgehend separiert von kommunikativen und situativen Kontexten. Im Vordergrund stehen das Verstehen und Produzieren von Texten.“ (Rössl, 2011, S. 11)

Diskussionen zur Verfügung. Alltagssituationen bieten viele Möglichkeiten, verschiedene Kommunikationsformen und Sprachen zu erproben und damit kreativ, spielerisch und humorvoll umzugehen.

Mehrsprachigkeit

Die selbstverständliche Präsenz mehrerer Sprachen stellt in Luxemburg eine bedeutsame Ressource und zugleich Voraussetzung für Bildungsprozesse in non-formalen Settings dar. Dabei ist zu beachten, dass die multilingualen Kompetenzen der Kinder zu Beginn des Schulalters individuell sehr unterschiedlich sein können, da der sprachliche Aneignungsprozess von mehreren Faktoren beeinflusst wird. Dazu zählen der Entwicklungsstand in der / den Erst- bzw. Familiensprache(n), Vorerfahrungen mit weiteren Sprachen, Lernmotivation sowie Lernbedingungen wie Reichhaltigkeit und Qualität des Sprachangebots.⁽¹⁷⁷⁾ Auch für den Erwerb weiterer Sprachen sind daher differenzierte Sprachvorbilder, alltagsrelevante Kommunikationssituationen und sprachliche Anregungen in konkreten Handlungszusammenhängen wichtig.

Die Erkenntnis, dass die eigene Mehrsprachigkeit eine wertvolle Ressource darstellt, bereichert die Identitätsentwicklung und die Bildungsbiografie junger Menschen. Translinguale Kompetenzen, wie etwa Transferleistungen von einer Sprache in eine andere, Code-Switching oder Code-Mixing, gelten als Beleg für eine gut ausgebaute Mehrsprachigkeit und sollten keinesfalls als sprachliche Inkompetenz interpretiert werden.⁽¹⁷⁸⁾ Darüber hinaus wirkt sich der Erwerb weiterer Sprachen positiv auf die kognitive Entwicklung aus, da unter anderem analytisches Denken und metasprachliche Fähigkeiten gefördert werden.⁽¹⁷⁹⁾

Literacy, Lesen und Schreiben

Literacy umfasst alle Kompetenzen von Kindern im Umgang mit Buch-, Erzähl- und Schriftkultur vor dem eigentlichen Lesen- und Schreibenlernen.⁽¹⁸⁰⁾ Vielfältige Literacy-Erfahrungen begünstigen nachhaltig den Prozess des Schriftspracherwerbs und sind daher vor allem für Kinder aus bildungsfernen Familien von besonderer Bedeutung.

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

Digitale Medien

Digitale Medien sind in einer technisierten Wissensgesellschaft fester Bestandteil der alltäglichen Lebenswelt von Kindern. Der Bildungsauftrag non-formaler Einrichtungen bezieht sich daher auch auf die Förderung kindlicher Medienkompetenz. Diese befähigt die einzelnen Mädchen und Jungen, unterschiedliche Medien zunehmend selbstgesteuert und reflektiert einzusetzen sowie für eigene Anliegen, zum sozialen Austausch und zur gesellschaftlichen Partizipation zu nutzen.⁽¹⁸¹⁾ Der lustvolle, kreative und praxisorientierte Umgang älterer Grundschulkinder mit Kommunikations- und Informationsmedien wird unter anderem in der Entwicklung und Anwendung einer eigenen Jugendsprache sichtbar, die durch die jeweilige Peergruppe geprägt ist und vorwiegend in der digitalen Kommunikation mittels SMS oder Internet Verwendung findet.

Die kreativ-spielerische Auseinandersetzung mit digitalen Medien wird mit zunehmendem Alter durch den gezielten Einsatz von Medien als Arbeits- und Informationsmittel erweitert. Die Kooperation mit den Eltern erlaubt es Pädagoginnen und Pädagogen, auf den Vorerfahrungen der Kinder aufzubauen, individuell passende ergänzende Medienangebote zu planen und damit zum Chancenausgleich beizutragen.⁽¹⁸²⁾

Spiel- und Lernumwelt

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

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

II.4.4 KREATIVITÄT, KUNST UND ÄSTHETIK

In einer Zeit des rasanten technologischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandels ist Kreativität als Schlüsselkompetenz⁽¹⁸³⁾ die beste Voraussetzung für eine gelingende Gestaltung und Bewältigung des Lebens.

Kinder sind neugierig und spontan, experimentieren und finden unkonventionelle Lösungen, sind also kreativ in ihren selbsttätigen Handlungen. Divergentes Denken befähigt unter anderem dazu, die Komplexität einer Aufgabenstellung zu durchschauen und Lösungen zu generieren. Pädagoginnen und Pädagogen unterstützen Kinder durch eine achtsame Begleitung.⁽¹⁸⁴⁾ Ihr wertfreier Zugang hilft jedem einzelnen Kind, sein kreatives Potenzial wahrzunehmen und zu nutzen, sich als selbstwirksam und wertvoll zu erleben. Diese Fähigkeiten sind wesentliche Ressourcen für alle kindlichen Lernprozesse.

Kreativität und Ästhetik

Kreativität ist als komplexe geistige Dimension zu verstehen, welche unterschiedliche kognitive Kompetenzen – wie etwa die Fähigkeit zum Umorganisieren von Strukturen – voraussetzt. Als kreative Leistungen können alle Formen menschlicher Aktivität bezeichnet werden, die in Bezug auf die handelnde Person neu und wertvoll sind.⁽¹⁸⁵⁾

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

Kreative Ausdrucksformen und Kunsterleben

Obwohl Kreativität Teil jedes Handlungsfeldes ist, wird sie durch reichhaltige musische Angebote betont, gestärkt und gefördert. Lustvoll erlebte und achtsam begleitete musikalische, gestaltende und darstellende Aktivitäten regen unter anderem Empfindungs- und Erkenntnisprozesse, die Entwicklung eines positiven Selbstbildes sowie die emotionale und kognitive Entwicklung von Mädchen und Jungen an. Kreative Prozesse aktivieren verschiedenste Gehirnareale, wodurch Wachstums- und Verknüpfungsprozesse ausgelöst werden.⁽¹⁸⁶⁾ Von Freude und Erfolg geprägte Gestaltungsprozesse motivieren zu wiederholtem Tun, stärken das Selbstbewusstsein und fördern selbstbestimmtes Lernen.

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

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

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

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

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

Spiel- und Lernumwelt

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

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

II.4.5 BEWEGUNG, KÖRPERBEWUSSTSEIN UND GESUNDHEIT

Gesundheit als wesentliche Voraussetzung für persönliche, soziale und ökonomische Entwicklung stellt zugleich die Basis für Selbstverwirklichung und Teilhabe an der Gesellschaft dar.⁽¹⁸⁷⁾ Das persönliche gesundheitsorientierte Verhalten ist, neben oft nicht veränderbaren äußeren Faktoren, eine unentbehrliche Bedingung für Gesundheit.

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

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

Bewegung, Spiel und Sport

Mit zunehmender motorischer Entwicklung erweitern die einzelnen Kinder ihr Bewegungsrepertoire und ihren Bewegungsradius und gewinnen Vertrauen in ihre Fähigkeiten. Mädchen und Jungen brauchen (Frei-) Räume, die vielfältige und anspruchsvolle Möglichkeiten bieten, um ihre Kraft, Koordination, Ausdauer, Schnelligkeit und Beweglichkeit zu erproben und zu steigern. Als Ausgleich zum Sitzen in der Schule und einer meist bewegungsarmen Lebenswelt sind Einrichtungen der non-formalen Bildung gefordert, selbst organisierte Bewegungserfahrungen und einen niederschweligen Zugang zu attraktiven Bewegungsange-

boten zu ermöglichen.⁽¹⁸⁸⁾ Im freien Spiel und beim kreativen Ausprobieren loten Kinder durch den bewussten Wechsel von Aktivität und Ruhe den Unterschied zwischen Spannung und Entspannung aus. Pädagoginnen und Pädagogen wecken Lust und Neugier am Ausprobieren neuer Spiel-, Sport- und Erholungsangebote und tragen somit zu einer abwechslungsreichen Freizeitgestaltung – auch außerhalb der Einrichtung – bei.⁽¹⁸⁹⁾

Peers gewinnen als Spielpartnerinnen und -partner für gemeinsame Aktivitäten immer mehr an Bedeutung. Selbst initiierte sowie angeleitete Bewegungsspiele, sportliche Aktivitäten in der Gruppe sowie das Erlernen und Einhalten von Spielregeln fördern die Individual- und Sozialkompetenz und können zum Abbau von Sprachbarrieren beitragen. In diesem Alter ist das Messen der eigenen Fähigkeiten an Gleichaltrigen ein wesentliches Thema. Soziale Anerkennung ist besonders bei Jungen oft an sportliche Fähigkeiten geknüpft.⁽¹⁹⁰⁾ Es erfordert hohe Sensibilität der Pädagoginnen und Pädagogen, alle Kinder gleichermaßen in sportliche Aktivitäten einzubinden und insbesondere Wettkämpfe ansprechend und fantasievoll zu gestalten.⁽¹⁹¹⁾

Gesundheit und Wohlbefinden

Differenzierte Sinneswahrnehmungen erhöhen die Sensibilität für den eigenen Körper sowie die Umwelt und sind grundlegend für die kognitive Entwicklung. Seinen Körper zu kennen, dessen Bedürfnisse und Grenzen wahrzunehmen und selbstbewusst darüber zu bestimmen, erlaubt Kindern, Grenzen dort zu setzen, wo diese nicht geachtet werden. Die Förderung von Körperbeherrschung und Emotionsregulation hilft Kindern, ihre Impulse zu kontrollieren, um mit Anforderungen der sozialen Umwelt, zum Beispiel Schule und Peergruppe, besser umgehen zu können.⁽¹⁹²⁾

Die – heute oft schon sehr früh einsetzende – Pubertät stellt komplexe Entwicklungsaufgaben an Kinder und erfordert großes Verständnis und Einfühlungsvermögen von Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen. Mädchen und Jungen mit einem ausgeprägten Körperbewusstsein können vor allem physische Veränderungen besser verstehen und in ihre Identität integrieren.⁽¹⁹³⁾

Ein hohes Ausmaß an Selbstbestimmung befähigt die einzelnen Kinder, Verantwortung für ihren Körper und ihre Gesundheit zu übernehmen. Indem sie lernen, ihre Gefühle wahrzunehmen und adäquat auszudrücken, Konflikte gewaltlos auszutragen und Spannungen bewusst abzubauen, steigern sie ihre Belastbarkeit im Umgang mit psychischen und physischen Stressoren.⁽¹⁹⁴⁾

Zur Gesundheitsförderung im engeren Sinne zählt die Trias von Bewegung, Ernährung und Entspannung.⁽¹⁹⁵⁾ Durch ausreichend Bewegung werden Muskulatur, Stützapparat und Kreislauf trainiert und gestärkt, das Immunsystem aktiviert und das gesunde Wachstum gefördert. Eine ausgewogene Ernährung liefert dem Körper die dazu notwendige Energie. Gezielte Entspannung sorgt für den psychischen Ausgleich insbesondere zum schulischen Umfeld.

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

Ernährung und Esskultur

Die Mahlzeiten sind geprägt von einer genussbetonten Ess- und Tischkultur, die sowohl die ästhetische Gestaltung der Speiseräume und das appetitliche Anrichten der Speisen als auch gemeinsam vereinbarte Rituale und Tischregeln umfasst. In einer entspannten Atmosphäre stehen das soziale Miteinander und besonders bei den Älteren der selbstbestimmte Austausch mit Peers im Vordergrund. Pädagoginnen und Pädagogen essen mit den Kindern, beteiligen sich an Tischgesprächen und ermutigen Kinder auch zum Ausprobieren neuer Gerichte. Das Speisenangebot orientiert sich an der gastronomischen Tradition des Landes sowie an der kulturellen Vielfalt der Familien.⁽¹⁹⁶⁾

Kinder werden in die Auswahl sowie nach Möglichkeit in die Vor- und Zubereitung der Speisen einbezogen. Ihre Bedürfnisse, wie Hunger, Durst, Sättigung, Esstempo und -gewohnheiten, werden respektiert. Durch das Erleben von Partizipation und Eigenverantwortung erwerben sie Fachkompetenz für ihr persönliches Ernährungsverhalten.⁽¹⁹⁷⁾ Sie lernen zwischen Nahrungs- und Genussmitteln zu unterscheiden und entwickeln dadurch eine differenzierte Genussfähigkeit.

Kinder bauen einen Bezug zu Lebensmitteln auf, indem sie Speisen als Produkt der Natur und der Landwirtschaft erfahren. In non-formalen Lernsettings können sie Informationen über Herkunft und Verarbeitung recherchieren, den Ursprüngen und der Qualität von Produkten mehr Aufmerksamkeit schenken und Nahrungsmittel selbst verarbeiten. Durch den direkten Kontakt mit der Natur beim Anbauen, Pflegen und Ernten entwickeln sich Kinder zu verantwortungsbewussten Konsumentinnen und Konsumenten.⁽¹⁹⁸⁾ Die Auseinandersetzung mit regionaler, ökologischer, biologischer und Fair-Trade-Produktion vermittelt die Zusammenhänge zwischen menschlicher Gesundheit und Umweltschutz.

Spiel- und Lernumwelt

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

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

II.4.6 NATURWISSENSCHAFT UND TECHNIK

In einer hochtechnisierten Gesellschaft ist es selbstverständlich, dass Einrichtungen der non-formalen Bildung auch Rahmenbedingungen bieten, unter denen Kinder alltagsnah und selbstbestimmt ihre mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Kompetenzen entwickeln und vertiefen können. Mit zunehmendem Alter erkennen Kinder zugrunde liegende Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten, können diese abstrahieren, auf andere Situationen übertragen und Handlungsschemata zur Problemlösung im Alltag ableiten.⁽¹⁹⁹⁾

Unterstützt werden diese Prozesse durch Pädagoginnen und Pädagogen, die den Phänomenen der Mathematik, Natur und Technik selbst neugierig, wissbegierig und reflektiert begegnen. Sie berücksichtigen die

intuitiven Theorien der Kinder und stimmen Bildungsangebote auf deren individuelle Interessen und Begabungen ab.⁽²⁰⁰⁾ Im Sinne einer geschlechtssensiblen Pädagogik sollte Mädchen und Jungen ein gleichermaßen positiver Zugang zu mathematisch-technischer Bildung ermöglicht werden.

Mathematische, naturwissenschaftliche und technische Kompetenzen gelten als wichtige Grundlagen lebenslangen Lernens⁽²⁰¹⁾ und prägen dadurch maßgeblich die eigene Bildungsbiografie. Aufgrund der fortschreitenden Technologisierung stellen diese Kompetenzen auch wesentliche Voraussetzungen für die Partizipation an der Gesellschaft dar.⁽²⁰²⁾

Mathematik

Aufbauend auf bisherigen mathematischen Erfahrungen erwerben die einzelnen Kinder im Laufe ihrer Schulzeit einen differenzierten Zugang zu mathematischen Sachverhalten. Im Vordergrund non-formaler Bildungsprozesse steht eine Mathematik vom Kinde aus,⁽²⁰³⁾ die eine lustvolle und spielerische Auseinandersetzung ermöglicht. Mädchen und Jungen vertiefen in alltags- und handlungsnahen Problemstellungen ihr Verständnis von Größen, Mengen, Formen und Raum. Daraus resultiert die Fähigkeit, mathematische Prinzipien als „Werkzeuge“ in unterschiedlichen Kontexten einzusetzen.⁽²⁰⁴⁾

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

Natur und Ökologie

Naturwissenschaft vereint Erkenntnisse aus Biologie, Physik, Chemie, Astronomie, Geologie sowie Meteorologie und bildet die Grundlage für ökologisches Denken und Handeln. In non-formalen Settings wird der spontane, unvermittelte Zugang von Kindern zur Natur erhalten und gefördert. Die selbstbestimmte und spielerische Hinwendung zu Phänomenen der Natur ist sowohl Gelegenheit für Entspannung und Muße als auch Ausgangspunkt für systematisches Forschen und Experimentieren.⁽²⁰⁵⁾ Diese Erfahrungen ermöglichen Kindern vor allem, ihr Sachwissen und ihre sprachlichen Kompetenzen zu erweitern sowie Vertrauen in ihre Selbstwirksamkeit zu gewinnen. Einfache Experimente sowie die angeleitete Dokumentation von alltagsnahen Beobachtungen der belebten und unbelebten Natur stellen einen ersten Zugang zum wissenschaftlichen Denken und Arbeiten her.

Erkenntnisse über Vernetzungen und Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Einflüssen auf die Natur, den Menschen und die Umwelt bewirken bei Kindern Verständnis für ökologische Zusammenhänge und die Bedeutung des Menschen im Kosmos. Im Mittelpunkt einer Bildung für nachhaltige Entwicklung⁽²⁰⁶⁾ stehen nicht nur das Erkunden, Verstehen und Schützen der Natur, sondern auch die Auseinandersetzung mit Fragen zu sozialer Gerechtigkeit und kultureller Vielfalt, zum ökologischen Gleichgewicht und zu wirtschaftlicher Effizienz. Daraus entwickeln Kinder Umweltbewusstsein, vorausschauendes Denken sowie ressourcenorientiertes und nachhaltiges Konsum- und Kaufverhalten.⁽²⁰⁷⁾

Technik

Elementare technische Bildung umfasst den Erwerb entsprechender Grundkenntnisse sowie die alltagspraktische Anwendung technischer Prinzipien und Geräte in unterschiedlichen Kontexten.⁽²⁰⁸⁾ Mit zunehmendem Wissen können Kinder Nutzen und Gefahren technologischer Entwicklungen kritisch bewerten und deren gesellschaftliche Auswirkungen hinterfragen.

In non-formalen Bildungseinrichtungen stehen das Tun und Ausprobieren bei der Gestaltung und Handhabung technischer Produkte im Vordergrund. Im Austausch mit anderen über ihre Ideen und unter-

schiedliche Lösungswege erleben sich Kinder als kreativ und erfinderisch und lernen dabei vielfältige Herangehensweisen kennen.

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

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

Spiel- und Lernumwelt

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

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

(130) Rossmann (2010)
 (131) Oerter & Dreher (2008)
 (132) Rossmann (2010)
 (133) Elschenbroich (2002)
 (134) Haug-Schnabel & Bense (2007)
 (135) Landesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen (2011)
 (136) Strätz et al. (2008)
 (137) Strätz et al. (2008, S. 33)
 (138) Vollmer (2008)
 (139) Vollmer (2008)

- (140) OCDE (2012)
- (141) Gisbert (2004), Pramling-Samuelson & Asplund-Carlsson (2007)
- (142) Wagner (2010b)
- (143) Service National de la Jeunesse (2011, S. 13)
- (144) Charlotte Bühler Institut (2009)
- (145) Marci-Boehncke (2011), Strätz et al. (2008)
- (146) Bäck, Hajsan & Bayer-Chisté (2008)
- (147) Sächsisches Staatsministerium für Soziales & Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2007), Strätz et al. (2008)
- (148) Schronen (2003, cité d'après Schronen & Achten, 2011, S. 35)
- (149) Walden & Borrelbach (2002)
- (150) Tietze et al. (2005b)
- (151) Honig & Haag (2011)
- (152) Strätz et al. (2008)
- (153) Bergs-Winkels (2011, S. 67)
- (154) Tietze et al. (2005b)
- (155) Tietze et al. (2005b)
- (156) Kneidinger (2009, S. 20)
- (157) Strätz et al. (2008), Tietze et al. (2005b)
- (158) Rietmann & Hensen (2008)
- (159) Kneidinger (2009)
- (160) Wahl (o.J.)
- (161) Viernickel (2006)
- (162) Konecny & Leitner (2006)
- (163) Ostermayer (2009)
- (164) Spitzer (2002)
- (165) Viernickel (2006, S. 71)
- (166) Wanzeck-Sielert (2005)
- (167) Viernickel (2006)
- (168) Charlotte Bühler Institut (2009)
- (169) Hartmann et al. (2009)
- (170) MGFFI (2010)
- (171) Juul (2003)
- (172) Seewald-Blunert (2011),
- (173) Sturzbecher & Großmann (2003)
- (174) vgl. Berk (2011)
- (175) Wenzel (2004)
- (176) Günther & Günther (2007)
- (177) Schneider, Wanka & Rössl (2009)
- (178) Schneider (2003)
- (179) Engel de Abreu et al. (2012), Mitrović (2004), Tracy (2007)
- (180) Hartmann et al. (2009)
- (181) Baacke (1999), Fthenakis et al. (2009b)
- (182) Siraj-Blatchford & Siraj-Blatchford (2006)
- (183) Braun (2011)
- (184) Braun (2008)
- (185) Brodbeck (2006)
- (186) Grawe (2004)
- (187) Bründel (2009)
- (188) Jasmund (2009)
- (189) Zimmer (2004)
- (190) Michalek (2006)
- (191) Brodtmann (1997)
- (192) Flammer (2009)
- (193) Oerter & Dreher (2008)
- (194) WHO (1986), Wustmann (2011)
- (195) Becker (2008)
- (196) Cremaschi (2006)
- (197) Maurer (2005, S. 11)
- (198) Famiani (2006)
- (199) vgl. zusammenfassend Fthenakis et al. (2009a)
- (200) Gisbert (2004)
- (201) Europäische Kommission (2006)
- (202) Lück (2009)
- (203) Burtcher (2011)
- (204) OCDE (1999)
- (205) Lück (2009)
- (206) UNESCO (2005)
- (207) UNESCO (2009)
- (208) Friedrich (2010), Fthenakis et al. (2009c)

B. Altersspezifische Teile

III. JUGENDALTER

III. JUGENDALTER

III.1 EINFÜHRUNG IN DIE ALTERSGRUPPE

Im Folgenden werden die Merkmale und Kontexte des Aufwachsens aus unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Perspektiven heraus charakterisiert. Es wird besonders auf die Dynamiken kognitiver, emotionaler und sozialer Lern- und Entwicklungsprozesse und die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters eingegangen, um aufzuzeigen, wie Jugendliche die Auseinandersetzung mit den inneren und äußeren Entwicklungsbedingungen gestalten und welche Chancen und Risiken dieser Prozess beinhaltet.

Anschließend wird dargelegt, welches hohe Potenzial der Offenen Jugendarbeit dabei zukommt, Jugendliche im Prozess ihrer alterstypischen Entwicklungsaufgaben - insbesondere bei der Identitätsentwicklung und der sozialen Integration - zu unterstützen und zu fördern. Es wird beschrieben, durch welche Merkmale und Bedingungen sich die Offene Jugendarbeit als Ort non-formaler Bildung kennzeichnet. Es wird auch aufgezeigt, welche Konzepte und Ansätze in den Jugendhäusern zur Anwendung kommen, um die vielfältigen Handlungsfelder (Lerninhalte) zu generieren, durch die Jugendliche konkret in ihrer Entwicklung gefördert werden.

Zur sozialwissenschaftlichen Konzeption von Jugend: Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen des Jugendalters

Als Jugendphase wird die Übergangsphase von der Kindheit zum Erwachsenenstatus bezeichnet.⁽²⁰⁹⁾ Sie ist durch die biologische, psychische, soziale und kulturelle Entwicklung junger Menschen gekennzeichnet und dehnt sich in der modernen Gesellschaft über eine längere Zeitspanne aus.⁽²¹⁰⁾ Aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie und der Jugendsoziologie beginnt die Jugendphase aufgrund der Vorverlagerung der körperlichen und kognitiven Entwicklung bei jungen Menschen heute bereits im frühen Alter von um die 12 Jahren und reicht über das 25. Lebensjahr hinaus.⁽²¹¹⁾

Für die Jugendlichen ist diese Zeit eine Phase tiefgreifender Veränderungen, die sowohl als Möglichkeit der Weiterentwicklung und des Lernens betrachtet werden kann, als auch als risikoreiche Zeit voller Herausforderungen und Bewährungsproben. Die Veränderungen umfassen alle Lebensbereiche eines Jugendlichen, insbesondere aber körperliche, psychische und soziale Aspekte.⁽²¹²⁾ In den Sozialwissenschaften wird die Jugendphase daher sowohl aus einer entwicklungspsychologischen, wie auch aus einer gesellschafts- und aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive heraus untersucht.

Die Entwicklungspsychologie bezieht sich auf das Konzept der Entwicklungsaufgaben, um die Veränderungen und Anforderungen, mit denen sich die Jugendlichen in der Jugendphase auseinander setzen müssen, zu erfassen.⁽²¹³⁾ Diese Aufgaben verlaufen entlang der Verbindung von Individuation und Sozialisation, d.h. sie finden in der Wechselwirkung zwischen inneren, d.h. persönlichen und kognitiven Veränderungen und externen, d.h. sozialen und gesellschaftlichen Einflüssen statt.⁽²¹⁴⁾ Das Finden einer eigenen Persönlichkeit

und die Integration in die Gesellschaft stehen am Ende einer erfolgreichen Bewältigung der jugendtypischen Entwicklungsaufgaben. Dazu gehört auch,

- dass junge Menschen lernen, sich mit den körperlichen Veränderungen während der Pubertät¹⁹ auseinander zu setzen und eine eigene Geschlechtsidentität entwickeln;
- die Beziehung zu Eltern und Geschwistern neu zu ordnen und emotional von der Familie unabhängiger zu werden;
- reifere Beziehung zu Gleichaltrigen aufzubauen und aufrechtzuerhalten;⁽²¹⁵⁾
- die Suche nach der eigenen Identität, d.h. der Entwurf eines eigenen Selbstkonzepts und eines eigenen Lebensstils;
- die Ausbildung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz, von Selbstbewusstsein und Eigeninitiative;
- sich den schulischen, beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen zunehmend selbstverantwortlich stellen zu können und hiermit die Voraussetzungen für eine selbstständige Existenz als Erwachsener zu schaffen;
- ein eigenes Wertesystem und eigene Moralvorstellungen zu begründen;
- ein ethisches und politisches Bewusstsein und Verantwortungsgefühl zu entwickeln, das dem eigenen Verhalten und Handeln Rechnung trägt.⁽²¹⁶⁾

Jugendliche wachsen in einer komplexen Umwelt und innerhalb vieler gesellschaftlicher Teilsysteme auf, zu denen die Familie, die Schule oder der Sozialraum gehören.⁽²¹⁷⁾ Die Teilsysteme üben durch ihre besonderen Charakteristiken und Strukturmerkmale und durch die dort stattfindenden Beziehungsinteraktionen einen Einfluss auf den Entwicklungsprozess junger Menschen aus. Die Jugendsoziologie beschreibt die heutige Jugendphase aus dieser gesellschaftstheoretischen Sicht und kennzeichnet die Zeit des Aufwachsens zunehmend durch eine hohe Diversifikation und Heterogenität. Stichwortartig lassen sich dabei folgende gesellschaftliche Merkmale festhalten:

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

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

¹⁹ Verstanden als körperlicher Reifungsprozess

Diese Merkmale der modernen Gesellschaft haben für die Sozialisation junger Menschen zur Folge, dass sie einerseits vor einer enormen Bandbreite an Handlungsmöglichkeiten stehen, aus denen sie wählen können und müssen, während andererseits die traditionellen und identitätssichernden Orientierungsrahmen hierfür mehr und mehr wegbrechen.⁽²¹⁸⁾ Jugendliche werden damit heute mehr denn je zu aktiven Produzenten ihrer Entwicklungsprozesse und müssen sich verstärkt individuell dafür einsetzen, diese erfolgreich zu gestalten.

Wie die Jugendforschung zeigt, hängt die erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgaben nicht nur von persönlichen Kompetenzen ab, sondern auch von den sozialen und sozioökonomischen Ressourcen, die den Jugendlichen aufgrund ihrer sozialen Herkunft zur Verfügung stehen. Die Jugendphase ist also auch gekennzeichnet von ungleich verteilten Chancen, die vielfältigen Anforderungen und Entwicklungsaufgaben erfolgreich zu bestehen.⁽²¹⁹⁾

Mit den komplexen Aufgaben der Jugendphase sind auch die Anforderungen an die Bildungseinrichtungen gestiegen. Komplementär zu den Schulen sind die non-formalen Bildungseinrichtungen für Jugendliche sind das in Luxemburg insbesondere die Jugendhäuser²⁰ - aufgefordert, ihr hohes Bildungspotenzial konzeptionell zu beschreiben und im Sinne einer ganzheitlichen Bildung sichtbar und nutzbar zu machen.

III.2 DIE OFFENE JUGENDARBEIT ALS ORT NON-FORMALER BILDUNG AKTUELLE AUSRICHTUNG DER OFFENEN JUGENDARBEIT

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

Lieu de rencontre

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

Die Aktivitäten werden wie folgt beschrieben:

1. Animation

« Pour le domaine de la jeunesse l'animation comprend notamment des initiatives socioculturelles de même que des structures s'adressant aux jeunes et visant leur développement personnel et leur fonctionnement dans la société en tant qu'individu et en groupe. L'animation des jeunes est organisée sous accompagnement éducatif et pendant les loisirs des jeunes. La participation des jeunes à l'animation est volontaire. » (RDG Jeunesse, Art. 4)

2. Formation

« Pour le domaine de la jeunesse la formation sociale comprend notamment toute formation visant essentiellement le développement et l'acquisition des compétences pouvant servir dans la réalisation et l'exercice des activités d'animation, d'accueil, de consultation, d'aide, d'assistance, de guidance et de formation. » (RDG Jeunesse, Art. 4)

3. Information

« L'information jeunesse vise au maintien et à l'épanouissement des droits et responsabilités des jeunes, à favoriser chez les jeunes des choix libres et responsables en connaissance de cause, à les aider à conquérir

²⁰ Der vorliegende Text fokussiert die Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit.

leur autonomie en les aidant à réaliser leur choix personnel à partir d'une large information polyvalente, complète et sans réserve. Une information active peut se faire par des points d'information ou un travail de rue en faveur des jeunes. » (RDG Jeunesse, Art. 4)

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

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

In der Jugendarbeit wird außerdem seit längerem darauf hingewiesen dass für eine bedürfnisgerechte Angebotsplanung gute Kenntnisse der sozialen Infrastruktur und die Einbeziehung des lokalen Umfeldes unumgänglich sind.⁽²²⁰⁾ So ist die Vernetzung eine wichtige Aufgabe des Jugendhauses und zugleich fester Bestandteil einer vorausschauenden Jugendpolitik: « *La mise en réseau au niveau local et régional des structures travaillant dans des contextes différents avec les mêmes jeunes permettra de mieux réagir à certains défis concernant l'intégration sociale, la prévention* » (*deuxièmes Lignes directrices pour la politique de la jeunesse; Ministère de la Famille, de la Solidarité Sociale et de la Jeunesse, SNJ 2004*)

Bildungsziele der Offenen Jugendarbeit

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

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

Das Bildungsverständnis der Offenen Jugendarbeit geht damit über die formale Wissensvermittlung hinaus und zielt auf die Anregung aller Kräfte [...], die Aneignung der Welt [...], und die Entfaltung der Persönlichkeit [...].⁽²²¹⁾ So verstanden ist Bildung in den Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit kein eindimensionales Instrument, sondern ein aktiver Prozess, der zur Entwicklung des Individuums im umfassenden Sinne beiträgt.⁽²²²⁾

Strukturmerkmale Offener Jugendarbeit

Die Offene Jugendarbeit kann beschrieben werden als ein offenes, nicht fremdbestimmtes, freiwillig nutzbares Lern- und Erfahrungsfeld, in dem vielfältige situative Bildungsgelegenheiten für Jugendliche bereitgestellt werden.⁽²²³⁾ Dadurch, dass das Angebot der Offenen Jugendarbeit nicht an ein festes Curriculum gebunden ist, sondern sich durch *Subjektorientiertheit* und *Offenheit* kennzeichnet, können im Jugendhaus solche Anlässe, Themen und Fragen bildend aufgegriffen werden, die für Jugendliche in ihrer

jeweiligen Lebenssituation gerade virulent und wichtig sind. So entsteht ein Rahmen für die individuelle Förderung Jugendlicher, für konkrete Motivations- und Orientierungshilfen und für die gezielte und themenorientierte Beratung und Information.

Die Merkmale der *Freiwilligkeit* und *Diskursivität* ermöglichen es den Jugendlichen, sich grundsätzlich frei für oder gegen die Teilnahme an den Angeboten der Offenen Jugendarbeit zu entscheiden sowie im Kontext der Angebote ihre eigenen Motive und Meinungen zu entwickeln und zu diskutieren. Durch den *niedrigschwelligen Zugang* und ihrem auf die Lebenslagen und *Lebenswelt* Jugendlicher ausgerichteten Ansatz gelingt es der Offenen Jugendarbeit, an den Interessen der jungen Menschen anzuknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet zu werden.⁽²²⁴⁾ Hierin kann ein grundlegendes Verständnis des Jugendhauses als Ort der *Partizipation* gesehen werden.

Das Lernen im Jugendhaus kennzeichnet sich auch durch eine nur wenig festgelegte (aber nicht beliebige oder unbeabsichtigte) Didaktik und durch die *Ko-Konstruktion* durch die Jugendlichen selbst. Die so stattfindenden Bildungsprozesse können verstanden werden als *relationale* und sich stetig *wandelnde Prozessabläufe*.⁽²²⁵⁾

Die Bildungsinhalte werden zwar durch bestimmte Rahmenbedingungen (politische Leitziele, Handlungskonzepte) gefördert, ihre Anwendung ist aber integraler Bestandteil der pädagogisch-fachlichen Arbeit. Sie sind also nicht in erster Linie Gegenstand von spezifischen Vermittlungsanstrengungen und didaktischen Arrangements wie Workshops oder Seminaren, sondern viel eher ein Effekt von Alltagssituationen und Alltagsinteraktionen, die im Offenen Rahmen frei entstehen oder auch gezielt initiiert werden.⁽²²⁶⁾

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

Dabei hängt das Gelingen von Bildungsprozessen zu weiten Teilen von den Handlungsweisen der pädagogischen Fachkräfte im Jugendhaus ab, denn der gesamte Erfahrungsraum, der Jugendlichen in der Offenen Arbeit zur Verfügung gestellt wird, ist geprägt von der Haltung und dem Verständnis der pädagogischen Fachkräfte ihrer Tätigkeit gegenüber.⁽²²⁷⁾

III.3 ROLLE DER PÄDAGOGINNEN UND PÄDAGOGEN

Die Pädagoginnen und Pädagogen begleiten die Jugendlichen bei der Bewältigung ihrer alterstypischen Entwicklungsaufgaben. Ihre Aufgabe ist es, den Alltag im Jugendhaus methodisch-didaktisch zu rahmen und seinen offenen und situativen Charakter als Grundlage des pädagogischen Handelns zu nutzen sowie die dort vorfindbaren Situationen, Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen aufzugreifen und im Rahmen von Angeboten und Projekten für die Jugendlichen nutzbar und erlebbar zu gestalten.

Ein wesentliches Element ihrer Tätigkeit ist dabei die Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen. Die Herstellung und Aufrechterhaltung einer Vertrauensbasis und eines pädagogischen Settings, in dem sich Jugendliche sicher bewegen, interagieren, ausprobieren und lernen können, gehören ebenso dazu wie das Bereithalten von Unterstützungs-, Bildungs- und Beratungsangeboten. Sie bewegen sich dabei im Spannungsfeld von Alltäglichkeit und Professionalität in unterschiedlichen Interaktionsgraden, die sich vom Mitmachen, über die latente und eher unauffällige pädagogische Intervention im Rahmen von Alltagspraxis bis hin zur sichtbaren Gestaltung und Rahmung von Übergängen in gezielte pädagogische Angebote und Leistungen abstufen lassen.⁽²²⁸⁾ Die Pädagoginnen und Pädagogen sind für die Jugendlichen zudem Rollenvorbilder. Sie zeigen Alternativen zu den Handlungs- und Denkmustern jugendkultureller Milieus auf und geben den Jugendlichen hierdurch ein Gefühl der Sicherheit und Vertrautheit. Sie bieten ihnen jedoch auch Reibungsflächen.⁽²²⁹⁾

Methodisch-didaktische Rahmung des Jugendhausalltags

Es ist eine wesentliche Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen, ein geeignetes Setting für die Aneignung von Bildungsprozessen im Jugendhaus zu schaffen. Hierzu gehört es, spielerisch und experimentell herauszufinden, welche Situation, Stimmung und Interaktion gerade im Jugendhaus vorzufinden ist. Dabei bringen sie sich immer wieder aufs Neue und je nach Situation aktiv oder passiv selbst in das Geschehen ein und werden Teil davon.⁽²³⁰⁾ Sie gehen sparsam mit direktiven Interventionen um, sind für die Jugendlichen aber pädagogisch wahrnehmbar, kommunikativ präsent, anregend und ggf. auch streitbar.⁽²³¹⁾ Zudem justieren sie ihre Rollen, Positionen, Ansätze und Handlungspotenziale im Rahmen ihrer Arbeit immer wieder neu und stellen sie auf die vorfindbaren Situationen, die wechselnden Themen und Zielgruppen ein.

Die beschriebenen Wandlungsprozesse sind ein zentrales Merkmal der pädagogischen Arbeit im Jugendhaus. Die Pädagoginnen und Pädagogen benötigen hierfür eine gewisse „Differenztoleranz“, d.h. die Fähigkeit, offen für die Unterschiedlichkeit und Wechselhaftigkeit der Jugendlichen zu sein, sowie ihre Interessen und Eigenarten anzuerkennen.⁽²³²⁾

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

Jugendgerechte Gestaltung von Angeboten

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

Wissen und fachliche Kompetenzen im Überblick

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

- Grundlegendes Wissen über die Probleme, Aufgaben und Gestaltungsmöglichkeiten der Jugendphase und den hiermit verbundenen Risiken und Chancen;
- Kenntnisse über sozial- und humanwissenschaftliche Grundlagen und Methoden der sozialen Arbeit;
- Kenntnisse über die gesetzlichen Bestimmungen und Richtlinien der Jugendpolitik und der Jugendarbeit sowie über die Ziele und Leitlinien des Trägers;

- Wissen über die Strukturmerkmale, Ansätze und Lerninhalte der Offenen Jugendarbeit und über die Rolle der Jugendlichen als Ko-Konstrukteure pädagogischer Prozesse;
- Kompetenz zur Planung und Durchführung jugendgerechter Angebote und Projekte;
- Kenntnisse über die Zielgruppen des Jugendhauses, über ihre aktuellen Lebenslagen und Lebensverhältnisse und darüber, welche Jugendlichen nicht ins Jugendhaus kommen;
- Kenntnisse über das luxemburgische Schulsystem und die jugendspezifischen Infrastrukturen;
- Kommunikationsfähigkeit, die unterschiedliche Sprachcodes von Zielgruppen und Institutionen wahrnimmt und berücksichtigt und für unterschiedliche Kommunikationsstile sensibel ist;
- Konfliktfähigkeit und Kenntnisse über Methoden des Konfliktmanagements;
- Kenntnisse der in Luxemburg angewandten Sprachen;
- Mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit, Kenntnisse über das Verfassen von Berichten und Konzepten, Fähigkeit der Aufbereitung und Präsentation von Inhalten;
- Kompetenzen in den Bereichen der Öffentlichkeitsarbeit und Marketing;
- Kompetenzen im Bereich des Projektmanagements;⁽²³³⁾
- Kompetenzen im Bereich der Selbstevaluation und der Qualitätssicherung;
- Kenntnisse über das kommunale und sozialräumliche Umfeld des Jugendhauses, über kommunale und institutionelle Kooperationsstrukturen und Netzwerke;⁽²³⁴⁾
- Professionelle Moderation von Prozessen mit Jugendlichen, Ehrenamtlichen und anderen für das Arbeitsfeld relevanten Akteuren und Kooperationspartnerinnen und -partnern.

Selbstevaluation und Qualitätssicherung

Die Forderung nach einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung in der Offenen Jugendarbeit ist ein Zeichen wachsender Professionalität. Gemeinsam mit dem Träger stehen die pädagogischen Fachkräfte in der Verantwortung, ihre professionelle Handlungspraxis systematisch zu reflektieren und ganz nah an den Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen weiterzuentwickeln.⁽²³⁵⁾ Pädagoginnen und Pädagogen müssen vor diesem Hintergrund wissen, was sie warum wie und mit welchen Qualitätsansprüchen tun wollen und ihre Handlungspraxis mit Bezug auf das spezifische Fachwissen der Profession rechtfertigen, begründen, reflektieren und kommunizieren können.⁽²³⁶⁾ Um die eigene pädagogische Arbeit weiterzuentwickeln ist es somit notwendig, in regelmäßigen Abständen kleinere Teile des täglichen Handelns zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern. Solche Evaluationsprozesse können als selbstreflexive Prozesse genutzt werden, damit Lernerfahrungen und -entwicklungen für Jugendliche möglich werden. Evaluationen werden unter diesem Gesichtspunkt als konstruktives, lernförderndes und persönlichkeitsförderliches Instrument betrachtet. Hieran angelegt ist die Qualitätssicherung ein ständiger Prozess der Beschreibung und Reflexion von Zielen und Ergebnissen, der sich in der Entwicklung und Fortschreibung der Einrichtungskonzepte widerspiegelt.

III.4 RAHMENBEDINGUNGEN FÜR BILDUNGSPROZESSE

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

III.4.1 STRUKTUREN UND BILDUNGSRESSOURCEN OFFENER JUGENDEINRICHTUNGEN

Funktionen der Innen- und Außenräume

Die Aneignung und die freie Gestaltbarkeit der Räume bieten Jugendlichen neue Handlungsspielräume und ermöglichen ihnen, sich im Raum zu anderen in Beziehung zu setzen, erkennbar zu werden, sich bemerkbar zu machen und sich zu zeigen.⁽²³⁷⁾ Dies sind Voraussetzungen für die Erfahrung und Stärkung einer eigenen Identität.⁽²³⁸⁾ Die Räume des Jugendhauses können frei genutzt und mitgestaltet werden und dienen als Orte der Begegnung, aber auch als Austragungsorte von Auseinandersetzungen, von Spielen und Darbietungen. Sie ermöglichen damit Lernprozesse, die immer im Rahmen einer internen Öffentlichkeit stattfinden, durch die sie auch gleichzeitig bedingt sind.⁽²³⁹⁾ Durch das Raumangebot wird ein Setting bereitgestellt, in dem Jugendliche „Lebensraum“ aneignen und gestalten können und eine Erweiterung des alltäglichen Erfahrungshorizonts erleben können. Das Innere eines Jugendhauses ist mit Aufenthaltsräumen und mit unterschiedlichen Funktionsräumen ausgestattet (wie z.B. einer Küche, Medienräumen etc.), die für themenspezifische Aktivitäten genutzt werden können.

Auch Sport- und Spielplätze, der Eingangsbereich sowie naturnahe Außenanlagen bieten den Jugendlichen Erlebnisspielräume an, die sie mit allen Sinnen nutzen können: Bäume und Hecken, Anhöhen, Nischen oder Freiflächen können von den Jugendlichen als Räume für Spiele und informelle Kontakte genutzt werden, sie bieten sowohl Rückzugsmöglichkeiten, wie auch „Bühnen“. Sie können von den Jugendlichen „besetzt“ werden und ermöglichen es ihnen, sich in einem Zwischenbereich aufhalten, ohne ins Innere des Jugendhauses treten zu müssen.⁽²⁴⁰⁾ Werkstätten, Gärten oder Bauspielplätze machen zudem das aktive und produktive Auseinandersetzen mit der Umwelt möglich.

Materielle Ausstattung und Lernarrangements

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

Die materielle Ausstattung der Jugendhäuser lädt Jugendliche aller Altersgruppen dazu ein, sich in unterschiedlicher Weise im Jugendhaus zu beschäftigen, zu bewegen und in Szene zu setzen. Verbunden mit didaktischen und methodischen Ansätzen werden die Raumausstattung und die zur Verfügung stehenden Materialien zu Dispositiven des pädagogischen Angebotes, die die Generierung von Bildungsprozessen aller Art konkret unterstützen: Der Billardtisch wird beispielsweise zum Ort für Genderinszenierungen, aber auch zum pädagogischen Anknüpfungspunkt, die Sofaecke zum Rückzugsort für sich anfreundende Mädchen oder Jungen und die Küche zum Erzählforum.⁽²⁴¹⁾

Positive Atmosphäre als Voraussetzung für Bildungsprozesse

Dass Jugendliche sich im Jugendhaus wohlfühlen und es regelmäßig aufsuchen, ist eine Grundvoraussetzung dafür, dass dort non-formale Lernprozesse stattfinden können. Aufgrund des Prinzips der Freiwilligkeit des Angebotes muss die Offene Jugendarbeit die Zugehörigkeit zu ihrem sozialen Ort als Bedingung für die Etablierung einer Arbeitsbeziehung erst und immer wieder neu herstellen.⁽²⁴²⁾ Eine gute, d.h. vertrauensvolle und freundliche Atmosphäre ist deshalb eine Voraussetzung für den Zugang zu den Jugendlichen.

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

Zugangsmöglichkeiten zum Jugendhaus

Das Angebot der Offenen Jugendarbeit ist auf die Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen abgestimmt. Die Zugangsbedingungen zum Jugendhaus gestatten es Jugendlichen aller Altersgruppen und Nationalitäten, sowie beider Geschlechter gleichermaßen, das Jugendhaus zu nutzen. Ebenso sind die Materialien und Räumlichkeiten auf die unterschiedlichen Interessens- und Altersgruppen ausgerichtet. Das Jugendhaus ist für die Jugendlichen leicht erreichbar. Die Öffnungszeiten machen es möglich, dass Jugendlichen sich in ihrer Freizeit im Jugendhaus aufhalten können. Damit alle Jugendlichen gleichermaßen die Angebote des Jugendhauses nutzen können, ist ein barrierefreier Zugang zu den Räumlichkeiten wichtig. Die Option einer räumlichen Trennung im Hinblick auf thematische Inhalte und Veranstaltungen oder als Möglichkeit der Abgrenzung ist sinnvoll.

III.4.2 ANSÄTZE UND KONZEPTE OFFENER JUGENDEINRICHTUNGEN

Lernen in Projekten und Aktivitäten

Die Pädagoginnen und Pädagogen orientieren sich bei der Entwicklung von Projekten und Aktivitäten an den Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen und beziehen sie generell in die Planung und Gestaltung mit ein. Dabei werden alters- und geschlechtsspezifische sowie soziokulturelle Unterschiede der Jugendlichen berücksichtigt und die Angebote danach ausgerichtet.

Die Durchführung von themenspezifischen Projekten ermöglicht es, neue oder aktuelle Themen zu besetzen und diese selbstorganisiert, zielgerichtet und ergebnisorientiert zu bearbeiten sowie hierfür Ressourcen Dritter zu akquirieren.⁽²⁴³⁾ Die Offene Jugendarbeit bietet in diesem Rahmen vielfältige Optionen zur eigenverantwortlichen und selbstbestimmten Mitarbeit mit unmittelbaren und praktischen Transfermöglichkeiten zur Lebensrealität der Jugendlichen. Damit verwirklicht sie die Chancen für ein handlungsorientiertes, partizipatives, demokratisches und ganzheitliches Lernen und nutzt explizit die kommunikativen und kognitiven Komponenten der Gruppendynamischen Prozesse des Sozialen Lernens. Projektarbeit eignet sich zudem besonders gut als Schnittstelle zur Kooperation mit anderen Institutionen und kommunalen Einrichtungen.

Lernen im Kontext der Gruppe

Die Ansätze der Offenen Jugendarbeit basieren zu großen Teilen auf der Methode der sozialen Gruppenarbeit. Ziel von sozialer oder pädagogischer Gruppenarbeit im Rahmen Offener Jugendarbeit ist es, auf der Grundlage eines gruppenpädagogischen Konzepts die Entwicklung Jugendlicher durch soziales Lernen zu fördern.⁽²⁴⁴⁾ Der Ansatz ist dazu geeignet, positive Erfahrungen, Erlebnisse und Einsichten zu

vermitteln, die zur Achtung des Anderen, zu Selbstbewusstsein und zur Überwindung von Entwicklungsschwierigkeiten und Verhaltensproblemen verhelfen.

Konkret kann durch die Arbeit in Gruppen die Tendenz Jugendlicher aufgegriffen werden, sich an anderen Gleichaltrigen zu orientieren, von ihnen zu lernen, sich mit ihnen zu vergleichen, um hieraus zu einer eigenen Entwicklung von Normen, Einstellungen und Werthaltungen zu kommen.⁽²⁴⁵⁾ Der Ansatz ist zum einen darauf ausgerichtet, die strukturellen Bedingungen von Gruppen als Lern- und Erfahrungsraum heranzuziehen und sowohl die gruppendynamischen Prozesse, die Konflikte, als auch die Entwicklungspotenziale der Gruppe für die Generierung von Lernprozessen zu nutzen. Diese Art der sozialen und jugendkulturellen Gruppenarbeit bezieht sich auf die Gemeinschaft von Gleichaltrigen, die z.B. mit ähnlichen Interessen und Motiven zusammenkommen. Daneben findet ein Ansatz pädagogischer Gruppenarbeit Anwendung, dessen Lerninhalte stärker auf die Themen der Gruppenarbeit fokussiert sind als auf die Struktur der Gruppe. Hierzu zählen z.B. feste Nachhilfegruppen.

Einzelarbeit als Unterstützungs- und Lernarrangement

Neben der Gruppenarbeit gewinnt die Einzelarbeit als Ansatz der Offenen Jugendarbeit an Bedeutung.⁽²⁴⁶⁾ Die Arbeit mit einzelnen Jugendlichen kann insbesondere bei innerfamiliären Problemen, schulischen Schwierigkeiten, beim Übergang von der Schule in die Ausbildung oder den Beruf, aber auch bei allgemeinen Orientierungsdefiziten und Problemen mit sich selbst ein wichtiger Beratungs- und Vermittlungsansatz sein. Die Pädagoginnen und Pädagogen im Jugendhaus sind häufig die ersten Ansprechpartner bei akuten Problemen. Durch ihre Vertrautheit und ihren neutralen, aber empathischen Standpunkt können sie gemeinsam mit den Jugendlichen Handlungsalternativen erarbeiten, Perspektiven aufzeigen und zu Konfliktlösungen beitragen. Durch ihre Schnittstellenfunktion und ihre fachliche Kompetenz können sie gegebenenfalls zu anderen Fachdiensten weitervermitteln.

Gestaltung sozialräumlicher Bildungsprozesse

Die Offene Jugendarbeit unterstützt Aneignungs- und Bildungsprozesse auch außerhalb ihrer Räumlichkeiten, insbesondere im öffentlichen Raum.⁽²⁴⁷⁾ Dabei nimmt sie Bezug auf die Lebenswelten, in denen Jugendliche aufwachsen und entwickelt nah an ihren Bedürfnissen und Interessen adäquate und flexible Angebote und Projekte. Dies beinhaltet auch die Vernetzung mit sozialräumlichen Kooperationspartnern wie Vereinen, der Gemeindeverwaltung, den Schulen oder anderen Jugendeinrichtungen.

Ziel sozialräumlicher Jugendarbeit ist es, Jugendliche bei der Erschließung und Aneignung öffentlicher Räume im Gemeinwesen zu unterstützen und hierdurch ihre sozialräumliche Identität zu fördern.⁽²⁴⁸⁾ Hierzu gehört es, dass Jugendlichen sich eigentätig mit der sie umgebenden Umwelt auseinandersetzen, diese mitgestalten und sich über die Grenzen des Jugendhauses hinaus innerhalb eines geschützten Rahmens inszenieren und verorten können. Die Wohnumgebung, der Stadtteil oder die Gemeinde werden damit zu einem Teil des Offenen Bereiches, in dem Möglichkeiten bereitgestellt werden, sich kreativ, sportlich oder auch politisch in die Lebenswelt einzubringen. Damit bemüht sich sozialräumliche Jugendarbeit um den Erhalt und den Ausbau sozialer Lebensräume und versteht sich als Lobby für Jugendliche und ihre Interessen im Sozialraum. Zum sozialräumlichen Ansatz gehört es auch, dass die Pädagoginnen und Pädagogen sich mit ihrer Arbeit in den Sozialraum hinein orientieren und so z.B. die Kontaktaufnahme zu Cliquen und Gruppen im Stadtteil versuchen, die die Angebote des Jugendhauses aus unterschiedlichen Gründen nicht wahrnehmen. Durch sozialräumliche und erlebnispädagogische Ansätze (wie z.B. Gestaltungsprojekte im Sozialraum oder Stadtteiltralleys) wird den Jugendlichen darüber hinaus ermöglicht, den Sozialraum neu zu erkunden und hierbei gleichzeitig von persönlichen sowie gruppendynamischen Lernprozessen zu profitieren.

Vernetzung und Kooperationen mit der Schule

Die Institutionen der non-formalen Bildung und der Schule haben sich in den vergangenen Jahren für eine Zusammenarbeit geöffnet.⁽²⁴⁹⁾ In Luxemburg kann diese Öffnung an einigen Modellversuchen der Ganztagschule gezeigt werden, deren konzeptionelle Grundlage es ist, formale und non-formale Lerngelegenheiten miteinander zu kombinieren.⁽²⁵⁰⁾

Die Vernetzung formaler und non-formaler Bildungsansätze wird mit der Anwendung eines erweiterten Bildungsbegriffs begründet, der sich neben kognitiven und schulischen Inhalten auch auf die sozialen, emotionalen und kulturellen Inhalte von Bildung bezieht und die Persönlichkeitsentwicklung einschließt.⁽²⁵¹⁾ Aufgrund der gesellschaftlichen Notwendigkeit des Ausbaus von Betreuungs- und Ganztagsangeboten für Kinder und Jugendliche besteht in der Kooperation unterschiedlicher Bildungseinrichtungen die Chance einer Weiterentwicklung sowohl für die schulische Praxis, wie auch für die Praxis der Jugendarbeit. So integriert die Offene Jugendarbeit ihre Ansätze in eine erweiterte und geöffnete Form von Schulalltag und gestaltet diesen z.B. in Form von Projekten aktiv mit. Alternativ oder komplementär dazu wird sie zum Bindeglied zwischen der Schule und den sozialräumlichen Einrichtungen und Vereinen und unterstützt durch ihre Vernetzungstätigkeit die Bildung multipler Lernorte für Jugendliche innerhalb des kommunalen Raums.⁽²⁵²⁾ Positive Erfahrungen bei der Umgestaltung von Schulhöfen in Spielhöfe oder die Organisation von gemeinsamen inhaltlichen Projekten, bei denen sich das System Schule der Lebenswelt von Jugendlichen öffnet, zeigen die Möglichkeiten einer konstruktiven Zusammenarbeit.⁽²⁵³⁾ In den Einrichtungen Offener Jugendarbeit werden Möglichkeiten zur Erledigung von Hausaufgaben oder Lernhilfeangebote bereitgestellt. Gerade für Jugendliche aus sozial benachteiligten Milieus wird dadurch die Chance auf einen formalen Bildungsabschluss erhöht.

Lernen durch Partizipation

Es ist ein zentrales Ziel der Offenen Jugendarbeit, Jugendliche zur Selbstbestimmung zu befähigen und sie dazu anzuregen, gesellschaftliche Mitverantwortung und soziales Engagement zu übernehmen.⁽²⁵⁴⁾ Durch das Konzept der Partizipation soll nicht nur das eigene Feld der Jugendarbeit mitbestimmt, sondern darüber hinaus auch gefördert werden, dass sich Jugendliche in der Gesellschaft politisch einbringen und sich für ihre Interessen einsetzen. Demgemäß zielt die partizipative Jugendarbeit auf die Teilhabe an der Gesellschaft und am sozialen Gemeinwesen. Sie versteht Mitverantwortung einerseits als ein Recht der jungen Menschen, durch und über die Jugendarbeit gesellschaftlich-politisch mitzuentcheiden. Andererseits wird damit auch die Erwartung angesprochen, sich als junger Mensch für die Gesellschaft zu engagieren. Durch die Partizipation und Mitgestaltung der Alltagsprozesse im Jugendhaus sollen die Kompetenzen eines demokratischen Bürgers als selbstbestimmtes, aber auch sozialverantwortliches und engagiertes Individuum trainiert werden.

III.5 HANDLUNGSFELDER

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

III.5.1 EMOTIONEN, SOZIALE BEZIEHUNGEN

Die vorfindbaren Lern- und Erfahrungsbedingungen in den Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit tragen dazu bei, dass Jugendliche soziale, emotionale und kognitive Fähigkeiten entwickeln und lernen,

diese anzuwenden. Sogenannte soft skills wie soziale und interkulturelle Kompetenzen, Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Toleranz, Kooperationsfähigkeit, Engagement und selbstorganisiertes Lernen gewinnen mehr und mehr an Bedeutung und rücken deshalb weiter in den Mittelpunkt der Angebote Offener Jugendarbeit.

Die Gruppe als soziales Lernfeld

Die Gruppe ist ein wichtiges soziales Lernfeld, in dem Jugendliche die Interaktion und die Auseinandersetzung mit anderen Jugendlichen erfahren. Gruppenprozesse ermöglichen die Gemeinschaft mit Gleichaltrigen, die Darstellung der eigenen Person im Kontext der Gruppe und die Orientierung an gemeinsamen Interessen, Themen und Entwicklungsprozessen.⁽²⁵⁵⁾ In der Gruppeninteraktion kann das Erleben von Gemeinschaftlichkeit und Teamgeist aber auch der Erwerb von individuellen und sozialen Kompetenzen gefördert werden. Im Erfahren ihrer eigenen Grenzen und in Konflikten erlernen Jugendliche einen Realitätssinn, der ihnen hilft, sich selbst und die eigenen Fähigkeiten für die Zukunft besser einzuschätzen.⁽²⁵⁶⁾

Die Bedeutung der Peers für die Bildung und Entwicklung Jugendlicher

Die Peergruppe stellt heute neben der Familie und der Schule eine bedeutende Sozialisationsinstanz dar, die über ein erhebliches Bildungspotenzial verfügt.⁽²⁵⁷⁾ Im Ablösungsprozess vom Elternhaus finden Jugendliche vor allem im Kontakt mit Freunden und Gleichaltrigen Orientierung, Zugehörigkeit und Anerkennung. Die Peergruppe trägt zur Identitätsfindung bei, indem sie Identifikationsmöglichkeiten, Lebensstile und Bestätigung der Selbstdarstellung bietet. Im offenen Rahmen des Jugendhauses findet sie Raum für das gemeinsame Erproben sozialer Muster und Verhaltensweisen. Die Peergruppe gibt Geborgenheit und Stabilität und hilft dem einzelnen Jugendlichen, mit den im Jugendalter auftretenden Unsicherheiten umzugehen. Im Kontakt mit Gleichaltrigen entfalten und artikulieren Jugendliche Einstellungen und Werthaltungen für sich selbst und in der Auseinandersetzung mit der Gesellschaft. Zudem erleben Jugendliche durch die Interaktionen in ihren Peergruppen, wie Aushandlungsprozesse vollzogen werden, Konflikte bearbeitet werden und Lebensalltag selbstständig und selbstverantwortlich gestaltet wird. Damit bietet die Peergruppe einen sozialen Freiraum für die Erprobung von Sozialverhalten und lässt Formen von sozialen Aktivitäten zu, die im Erwachsenenleben riskant wären. Die Bedeutung von Peergruppen für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter ist auch deshalb groß, weil sich die Jugendlichen mit gemeinsamen oder ähnlichen Themen und Interessen begegnen und so im gegenseitigen Miteinander mit einem „Expertenwissen“ ausgestattet sind.⁽²⁵⁸⁾

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

Lernen im Rahmen geschlechtsspezifischer Ansätze – Sexuelle Bildung

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

Aneignungsbedingungen einer konstruktiven Konfliktkultur

Die Artikulation und Durchsetzung jugendlicher Interessen und Meinungen verläuft meist nicht konfliktfrei und auch die Auseinandersetzung mit den Normen der Erwachsenenwelt, die konfliktreiche Suche

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

Erfahrungs- und Lernumwelt

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

III.5.2 WERTEORIENTIERUNGEN, DEMOKRATIE, PARTIZIPATION

Die Förderung und Entwicklung eigener Werte und Normen

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

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

Im Prozess der Identitätsentwicklung suchen junge Menschen geradezu die Auseinandersetzung und Reibung mit erwachsenen Personen. Daher sind Authentizität und Echtheit, Beziehungsfähigkeit, ehrliches Engagement sowie ein klarer, reflektierter und offen kommunizierter Wertehintergrund der Pädagoginnen und Pädagogen wichtig.⁽²⁵⁹⁾ Nicht zuletzt gehört es auch zur Ausbildung und Akzeptanz von Werten und Normen, die Entwicklung und Einhaltung von Regeln und Normen einzufordern und dafür Sorge zu tragen, dass eine werte- und regelförderliche Alltagskultur gelebt wird (z.B. Esskultur; Umgang mit Konflikten; Umgang der Geschlechter, Sprache etc.).⁽²⁶⁰⁾

Partizipation und Demokratiebildung

Partizipatorische Ansätze ermöglichen es den Jugendlichen, die Grenzen und Möglichkeiten von Einmischung, Mitgestaltung und Veränderung zu erfahren und die Bedingungen und Voraussetzungen für erfolgreiches, eigenverantwortliches Handeln im sozialen Kontext kennen zu lernen.⁽²⁶¹⁾ Der zentrale Stellenwert und der Gestaltungsspielraum des Partizipationskonzeptes zeigen sich darin, dass sich die Übungsfelder für die Übernahme von Verantwortung und Mitgestaltung informell überall im Jugendhausalltag wieder finden lassen. So wird durch die Freiwilligkeit des Offenen Angebots automatisch Partizipativität geschaffen, denn die Jugendlichen entscheiden von vorne herein selbst, ob sie das Angebot der Offenen Jugendarbeit überhaupt nutzen oder nicht. Durch das Fehlen starrer Regelungen und bürokratischer Vorgaben entsteht zudem notwendigerweise eine Diskursivität im Jugendhausalltag, im Rahmen derer die konkreten Bedingungen im Jugendhaus gemeinsam entwickelt werden.

In der Praxis der Offenen Jugendarbeit in Luxemburg werden auch Ansätze des Demokratielernens wie z.B. Jugendkomitees oder Jugendforen eingerichtet, durch die Jugendliche stärker an der Auswahl, der Planung und der Durchführung von Aktivitäten und Projekten beteiligt werden. Durch die dabei stattfindende strukturierte Diskussion können die Meinungen der Jugendlichen in einem adäquaten Rahmen in die Handlungsprozesse im Jugendhaus einfließen.⁽²⁶²⁾

Erwerb interkultureller Kompetenzen und Förderung von Integration

Aus der kulturellen Heterogenität der Besucherstruktur in den Jugendeinrichtungen in Luxemburg ergeben sich vielfältige Lernsituationen, denn die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen, aber auch der Umgang mit kulturellen Konflikten bietet die Chance, die eigene Identität zu hinterfragen und andere Traditionen, Lebensstile, Meinungen etc. kennen und akzeptieren zu lernen. Da in Luxemburg heute mehr als 42 % der Jugendlichen einen Migrationshintergrund aufweisen, ist dies ein wichtiger Bildungsaspekt, der gleichzeitig die Chance beinhaltet, die soziale Integration zu fördern.⁽²⁶³⁾

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

Erfahrungs- und Lernumwelt

- Beteiligung an Programmgestaltung;
- Eigenverantwortliche Planung und Durchführung von freizeitpädagogischen Angeboten;
- Kooperationsspiele;
- Mitarbeit als Honorarkräfte;
- Transparenz und Nachvollziehbarkeit von Entscheidungen der pädagogischen Fachkräfte;

- Rahmenbedingungen werden vorgegeben, Spielregeln sind auszuhandeln;
- Vieles andere mehr.

III.5.3 SPRACHE, KOMMUNIKATION, MEDIEN

Das Bildungspotenzial der Mehrsprachigkeit

Offene Jugendarbeit zielt auf den produktiven Umgang mit kultureller Vielfalt ab.⁽²⁶⁴⁾ Hierzu gehört es, das Potenzial der Heterogenität der luxemburgischen Gesellschaft zu nutzen und Mehrsprachigkeit im Rahmen des Jugendhauses zu leben. Das Beherrschen einer Sprache macht es Jugendlichen möglich, sich in einen produktiven Austausch mit der Gesellschaft zu begeben, ihre Wertvorstellungen und Handlungsweisen zu verstehen und in das eigene Handlungssystem zu integrieren oder davon abzugrenzen.⁽²⁶⁵⁾ Darüber hinaus spielt Sprache bei dem Prozess der Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls und der Identifikation mit einer Gesellschaft eine wichtige Rolle. Durch die Interaktion im Jugendhaus erhalten besonders Jugendliche mit Migrationshintergrund Sprachpraxis und Sicherheit im Umgang mit der luxemburgischen, der französischen und / oder der deutschen Sprache. Dies ist in Luxemburg aufgrund der sprachlichen Heterogenität und den damit verbundenen Anforderungen ein bedeutender Bildungsaspekt.

Aneignung von Medienkompetenz

Medienpädagogische Angebote gelten als integrative Methode der Offenen Jugendarbeit und stellen mit der zunehmenden Bedeutung des Internets ein immer wichtiger werdendes Arbeitsfeld dar. Sie orientieren sich an den Lebenswelten junger Menschen und sind darauf ausgerichtet, diese mit Kompetenzen, mit Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, einem kritischen Urteilsvermögen und Bewertungskriterien auszustatten, damit Jugendliche selbstbestimmt und kritisch-reflexiv mit Medienangeboten und -inhalten umgehen lernen.⁽²⁶⁶⁾

Die Offene Jugendarbeit kann ihren besonderen Zugang zu jungen Menschen nutzen, um deren Fähigkeiten und Fertigkeiten bei der Nutzung von Medien weiter zu entwickeln. Bildungs- und Projektangebote sollen ihnen eine aktive und bewusste Auseinandersetzung mit Medientechnologien und -inhalten ermöglichen. Hier geht es neben Anwendungskompetenzen auch um die Beurteilungsfähigkeit von Medieninhalten. Die Erarbeitung und Veröffentlichung eigener Inhalte über die Website oder den Weblog des Jugendhauses vermittelt Jugendlichen Erfahrungen hinsichtlich der Wirkung, die Medieninhalte erzeugen können. Sie lernen gleichzeitig Verantwortung zu übernehmen, die mit Veröffentlichungen verbunden ist. Online-Medien bieten mittlerweile eine breite Palette von Darstellungsformen, die jungen Menschen kreative Ausdrucksmöglichkeiten in Form von Text, Foto, Grafik, Video oder Podcast eröffnen.

Der Umgang mit neuen Medien in Form von Aktivitäten und Projekten bieten zudem günstige Voraussetzungen für die Förderung von Hilfsbereitschaft, Selbstorganisation und freiwilligem Engagement, weil der Umgang mit Hard- und Software sich gut in einem informellen Kommunikationsprozess vermitteln lässt.

Erfahrungs- und Lernumwelt

- Mitgestaltung des medialen Erscheinungsbildes des Jugendhauses durch die Jugendlichen;
- Internet- und Medienarbeit als Kulturprogramm;
- Ausstellungen und öffentliche Präsentationen;
- Vieles andere mehr.

III.5.4 KREATIVITÄT, KUNST, KULTUR

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

Förderung eigenständiger jugendkultureller Entfaltung

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

Lernen als kreativer Gestaltungsprozess

Die Offene Jugendarbeit bietet im Rahmen von Projekten und Aktivitäten mit politischer, kultureller, erlebnispädagogischer und medienpädagogischer Orientierung ein vielseitiges kulturelles Lernpotenzial.⁽²⁶⁷⁾ Jugendliche haben ein Recht auf eine aktive Teilhabe an Kunst und Kultur. Kulturelle Bildung weckt das kreative Potenzial der Jugendlichen und stärkt sie in ihrer Handlungskompetenz und ihrer Selbstbestimmung. Durch die Aneignung kultureller Kompetenzen werden die Jugendlichen dazu befähigt, das eigene Leben und das gemeinschaftliche Zusammenleben eigenständig und kreativ zu gestalten. Kreative Kompetenzen eröffnen Jugendlichen neue Welten des Wahrnehmens, Denkens und Handelns, und sie helfen ihnen praktisch bei der Bewältigung von Krisen und schwierigen Entwicklungsstufen. Gleichzeitig können auch soziale Kompetenzen wie z.B. Team- und Kommunikationsfähigkeit oder Kritikfähigkeit generiert werden.

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

Erfahrungs- und Lernumgebung

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

III.5.5 BEWEGUNG, KÖRPERBEWUSSTSEIN, GESUNDHEIT

Gesundheit und Wohlbefinden als Lernfelder

Offene Jugendarbeit hat durch ihren Zugang zu Jugendlichen die Möglichkeit, diese für ihren Körper, ihre Gesundheit und ihr allgemeines Wohlbefinden zu sensibilisieren.⁽²⁶⁸⁾ So wird Jugendlichen im Rahmen von Gesundheitsförderung bewusst gemacht, dass Bewegung und gesunde Ernährung zu einer verantwortungsbewussten Lebensführung gehören. Die Schaffung von Sportangeboten, bei denen sich Jugendliche ohne Leistungsdruck erproben können und die Vermittlung von Spaß an Bewegung gehören ebenso zu den Bildungsaufgaben der Offenen Jugendarbeit wie das gezielte Informieren und Beraten über alle gesundheitsrelevanten Themen des Jugendalters. Im Rahmen einer reflektierenden Gesundheitsentwicklung und Gesundheitsförderung gehört auch die respektvolle und kritische Auseinandersetzung mit Jugendlichen, die Nikotin, Alkohol und illegale Substanzen konsumieren. Dabei werden die Jugendlichen mit ihrem Verhalten nicht allein gelassen, sondern mit Blick auf die Folgen und Risiken ihres Konsumverhaltens dazu sensibilisiert, sich eigenverantwortlich zu verhalten. Bezugnehmend darauf ist die Stärkung des Selbstwertgefühls und des Verantwortungsgefühls Jugendlicher als weiteres Bildungsziel Offener Jugendarbeit zu verstehen.

Der Umgang mit körperlichen und emotionalen Veränderungen

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

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

Ressourcenorientierte Prävention als Lernstrategie

Prävention im Rahmen Offener Jugendarbeit wird verstanden als ganzheitliche und subjektorientierte Form der Bildung von Jugendlichen mit dem Ziel der offenen und positiven Auseinandersetzung mit sozialen und gesellschaftlichen Werten, Normen und Verhaltensmustern.⁽²⁶⁹⁾ Offene Jugendarbeit begegnet den Krisen und Konflikten in den Entwicklungsverläufen von Jugendlichen und ihrem riskanten und abweichenden Handeln mit positiven, ressourcen- und kompetenzorientierten Präventionssätzen, um so das Selbstwertgefühl und die Bewältigungsstrategien der Jugendlichen zu stärken. Dabei stellt sich die Offene Jugendarbeit anwaltschaftlich auf die Seite der Jugendlichen. Sie engagiert sich dafür den Jugendlichen das Recht auf Eigenständigkeit und Differenz zu erhalten und ihnen Rechte und Möglichkeiten politischer Beteiligung und Einflussnahme zu eröffnen.

Die Pädagoginnen und Pädagogen betrachten Jugendliche nicht als defizitäre Risikoträger, sondern als (potenziell) kompetente und gleichberechtigte Partner. Sie verstehen Jugendliche als Subjekte ihrer Selbstentwicklung und produzieren in diesem Sinne gemeinsam mit ihnen unterstützende, anregende und erholsame Aktivitäten und Settings rund um die Themenbereiche des Jugend- und Gewaltschutz, der gesunden Ernährung und der Drogen- und Alkoholprävention.⁽²⁷⁰⁾

Erfahrungs- und Lernumwelt

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

III.5.6 NATURWISSENSCHAFTEN, UMWELT, TECHNIK**Ökologische Bildung**

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

Zukunftsorientierung und Fragen der Nachhaltigkeit

Die Jugendforschung zeigt, dass Jugendliche sensibel und zum Teil mit Sorge auf die Fragen der Zukunft und auf Themen nachhaltiger Entwicklung reagieren, und dass sie eine hohe Engagementbereitschaft und ein hohes Aktivierungspotenzial zeigen, wenn es um den konkreten Einsatz für das Wohl der Menschen oder den Umweltschutz geht.⁽²⁷⁾ Die Offene Jugendarbeit bietet den Jugendlichen einen Rahmen und ein Forum, aber auch eine Vielzahl praktischer und kreativer Möglichkeiten, sich mit den Fragen rund um die nachhaltige Entwicklung auseinander zu setzen, sich zu informieren und weiterzubilden sowie Meinungen und Gefühle auszutauschen. Ziel des Ansatzes entwicklungspolitischer und nachhaltiger Bildung im Rahmen der Offenen Jugendarbeit ist es, die Jugendlichen zu sensibilisieren und zu befähigen, sich als einen Teil der Gesellschaft wahrzunehmen und in diesem Sinne Verantwortung für das eigene Handeln im gesellschaftlichen Kontext zu übernehmen. Hierzu gehört die Reflexion und Diskussion von Zukunftsfragen wie die des kritischen Konsums, der Ernährungssicherheit oder des Klimawandels und Umweltschutzes. Zudem können sämtliche methodische Ansätze Offener Jugendarbeit dazu genutzt werden, Themen der nachhaltigen Entwicklung zu transportieren und im Alltag des Jugendhauses präsent werden zu lassen.

Erfahrungs- und Lernumwelt

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

III.5.7 TRANSITIONEN

Die Entwicklung Jugendlicher kann als einen Prozess des Übergangs (Transition), ins Erwachsenenalter beschrieben werden, der sich durch das Ausbilden eigener Lebenswege kennzeichnet und innerhalb dessen sich spezifische soziale Lebensweisen, kulturelle Formen und politisch-gesellschaftliche Orientierungsmuster entfalten.⁽²⁷²⁾

Neben den bereits genannten Entwicklungsaufgaben gehört die erfolgreiche Aufnahme einer Erwerbsarbeit zu den entscheidenden Transitionsaufgaben im Jugendalter⁽²⁷³⁾. Dabei ist aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen heute immer weniger bestimmbar, wie eine erfolgreiche Bewältigung von Übergangsprozessen von der Schule in die Erwerbsarbeit aussieht und welche Leistungen Jugendliche hierfür erbringen müssen.⁽²⁷⁴⁾ Benachteiligte Jugendliche sind meist die Verlierer dieser Entwicklungen, was sich darin zeigt, dass sie sich überproportional in berufsvorbereitenden Maßnahmen wiederfinden, die einerseits den Übergang abfedern und unterstützen sollen, aus Sicht der Wissenschaft aber andererseits bezüglich ihrer Wirkungen und ihrer Anerkennung durch potentielle Arbeitgeber umstritten sind.⁽²⁷⁵⁾ Um Jugendliche bei der Bewältigung der Übergangsprozesse zu unterstützen, stellt die Offene Jugendarbeit ein breites Spektrum an Bildungs-, Informations- und Beratungsangeboten zur Verfügung. Sie unterstützt die Jugendlichen in Form individualisierter Förderung und bietet ihnen Beratungen zur Berufsfindung, beim Berufseinstieg, bei der Suche nach einer Ausbildungsstelle, der Berufstätigkeit nach der Ausbildung und dem Umgang mit Jugendarbeitslosigkeit. Dabei orientieren sich die Pädagoginnen und Pädagogen an den Bedürfnissen und den lebensweltlichen Rahmenbedingungen der Jugendlichen und stellen ihr Potenzial und ihre Kompetenzen in den Mittelpunkt der Fragestellung. Als niederschwelliges Angebot hat die Offene Jugendarbeit in der Phase der Berufsorientierung und Berufswahl eine Schnittstellenfunktion zwischen den arbeitssuchenden Jugendlichen, den Schulen, den Institutionen der Jugendberufshilfe sowie den Ausbildungsbetrieben.

Entwicklungs- und Lernwelt

- Bewerbungstrainings;
- Planspiele und Trainingseinheiten zum Bewerbungsverfahren;
- Arbeitsfeld überschreitender Erfahrungsaustausch;

- Kontakte zu den Ausbildungsstellen und Betrieben;
- Begleitung zu Betrieben, Institutionen und Ämtern;
- Vieles andere mehr

-
- (209) Willems et al., 2010
 (210) Hurrelmann, 2007
 (211) Baacke, 2000
 (212) Oerter & Dreher, 2008
 (213) Harvighust, 1972
 (214) Montada, 2008
 (215) Hurrelmann, 2008
 (216) Oerter, 2008
 (217) Bronfenbrenner, 1981
 (218) Heitmeyer, Mansel & Olk, 2011; Beck, 1986
 (219) Willems et al., 2010
 (220) Vgl. *manuel sur l'assurance et le contrôle de qualité dans les maisons de jeunes au Luxembourg* (Ministère de la Famille et l'Intégration, 2008)
 (221) Bundesjugendkuratorium 2001, S. 164
 (222) Bundesjugendkuratorium, 2001
 (223) Deinet & Sturzenhecker, 2005
 (224) Sturzenhecker, 2005
 (225) Wulf & Zirfas, 2006
 (226) Lüders & Behr Heinze, 2010
 (227) Drogand Strud & Rauw, 2005
 (228) Cloos et al., 2007
 (229) Müller, 2004
 (230) Sturzenhecker, 2005
 (231) Cloos et al., 2007
 (232) Sturzenhecker, 2005
 (233) Biewers & Willems, 2008
 (234) Deinet, 2012
 (235) Brunner et al., 1998
 (236) Von Spiegel, 2005
 (237) Deinet & Reutlinger, 2004
 (238) Deinet, 2008
 (239) Cloos, et al, 2007
 (240) Kühn, 2005
 (241) Cloos et al., 2007
 (242) Cloos et al., 2007
 (243) Kascha, 2005
 (244) Schumann, 2005
 (245) Schumann, 2005
 (246) Schumann, 2005
 (247) Deinet, 2008
 (248) Böhnisch & Münchmeier, 1990
 (249) Willems et al., 2010
 (250) Willems et al., 2010
 (251) Deinet, 2005
 (252) Da Silva Santos & Roob, 2011
 (253) Deinet, 2005
 (254) Sturzenhecker, 2000
 (255) Schumann, 2005
 (256) Hurrelmann, 2008
 (257) Nörber, 2005
 (258) Nörber, 2005
 (259) Kalff, 2007
 (260) Schubarth, 2010
 (261) Bodeving, 2009
 (262) Willems et al., 2010
 (263) Meisch & Schröder, 2009
 (264) Scherr, 1997
 (265) Willems et al., 2010

- (266) Schorb, 2005
- (267) Biewers & Willems, 2009
- (268) Kolib & Hurrelmann, 2002
- (269) Lindner, 2005
- (270) Sturzenhecker, 2000
- (271) Schlimbach, 2009
- (272) vgl. Böhnisch, 2008
- (273) Hurrelmann, 2007
- (274) Strauber et al., 2007
- (275) Willems et al., 2010



ANHÄNGE

Anhang 1: Leitlinien zur frühen sprachlichen Bildung

Anhang 2: Leitlinien für die Ausarbeitung des allgemeinen Konzeptes und des Logbuches / SEA

Anhang 3: Leitlinien für die Ausarbeitung des allgemeinen Konzeptes und des Logbuches / JH

Anhang 4: Leitlinien für die Ausarbeitung des Betreuungskonzeptes und des Jahresberichtes / Tageseltern

Anhang 5: Règlement grand-ducal

Anhang 6: Literaturverzeichnis

1. Leitlinien zur frühen sprachlichen Bildung

1. GRUNDLAGEN DES SPRACHERWERBS BEI KINDERN VON 0 BIS 4 JAHREN

a) Der Spracherwerb als eine komplexe Aufgabe

Der kindliche Spracherwerb ist ein ausgesprochen komplexer und langwieriger Prozess, der **eng mit der sozialen, emotionalen, motorischen und kognitiven Entwicklung der Kinder verbunden** ist.²¹ Dabei vollzieht sich die Aneignung der Sprache weitestgehend **implizit und unbewusst**, das heißt, ohne dass sich die Kinder bewusst vornehmen würden, eine Sprache zu lernen. Dennoch handelt es sich um einen aktiven Lernprozess, in dem Kinder wie Erwachsene rege involviert sind: „Sprachliche Fähigkeiten von Kindern entwickeln sich in Verbindung mit ihren Wahrnehmungen und Beziehungen und im Rahmen ihres Tätigseins. Wenn Kinder aufmerksam und konzentriert etwas beobachten, wenn sie mit offenen Ohren hinhören, wenn sie emotional berührt sind oder engagiert und leidenschaftlich agieren, dann sind sie auch sprachlich aktiv.“²² Kinder erwerben Sprache also **im Rahmen von Beziehungen, Situationen und Handlungszusammenhängen, die für sie von Bedeutung sind**. Dabei eignen sie sich die Sprache nicht einfach als ein Ganzes an, sondern arbeiten sozusagen an vielen Baustellen gleichzeitig: Sie hören sich ein in die Melodie und den Rhythmus einer Sprache und üben sich selber im Produzieren von Lauten und Lautfolgen (*Prosodie*). Sie ordnen verschiedenen Wörtern verschiedene Bedeutungen zu, verknüpfen diese miteinander und bauen kontinuierlich ihren Wortschatz aus (*Vokabular*). Sie erkennen grammatikalische Strukturen und Regelmäßigkeiten und experimentieren mit dem Kombinieren verschiedener Wörter und Wortarten bis hin zum Bilden und Aneinanderreihen komplexer Sätze (*Grammatik*). Gemeinsam mit der Sprache bauen sie ihre geistigen Vorstellungswelten auf und erschließen sich zunehmend neue Bedeutungen und Zusammenhänge (*sprachlich-kognitive Entwicklung*). Und schließlich lernen sie auch, wie man Sprache im sozialen Miteinander benutzt, z.B. um Beziehungen aufzubauen und zu bekräftigen, einander zuzuhören und Dialoge zu führen, sowie die eigene Identität sprachlich zum Ausdruck zu bringen (*sozial-kommunikative Entwicklung*). Bei dieser Vielschichtigkeit und Komplexität der Aufgabe ist es nicht weiter verwunderlich, dass der sprachliche Aneignungsprozess **von Kind zu Kind verschieden** verläuft und auch nicht immer gleichmäßig und kontinuierlich voranschreitet. Einige Kinder mögen vielleicht schon viele Worte kennen, tun sich aber noch mit dem Bilden von Sätzen etwas schwer. Andere Kinder wiederum sind zwar besonders kommunikativ und nutzen all ihre verbalen und nonverbalen Möglichkeiten, um sich in Dialoge einzubringen, feilen aber gleichzeitig noch an ihrer Aussprache und sind nicht immer so leicht verständlich. Es macht daher nicht viel Sinn, allzu enge Altersnormen aufzustellen, an denen die Kinder gemessen und miteinander verglichen werden.²³ Dennoch gibt es aber **bestimmte universelle Etappen und Meilensteine**, die alle Kinder durchlaufen und an denen sich Fachkräfte orientieren können.

Der kindliche Spracherwerb ist äußerst komplex und umfasst verschiedene Teilbereiche (Prosodie, Vokabular, Grammatik, sprachlich-kognitive und sozial-kommunikative Entwicklung). Dennoch meistern Kinder diese Aufgabe ganz intuitiv und unbewusst, indem sie an für sie bedeutungsvollen Situationen und Beziehungsgefügen teilhaben.

²¹ Für die folgenden Ausführungen und für nähere Informationen siehe z.B. Jampert et al. 2011; Tracy 2008.

²² Jampert u.a. (2011), S. 14

²³ Ebd., S. 24

b) Die Etappen des kindlichen Spracherwerbs

Bereits im Mutterleib nehmen Kinder die **Laute und Sprachmelodie ihrer Umgebungssprache(n)** wahr und reagieren schon ab der Geburt besonders sensibel auf die Stimme der Mutter. Im Verlauf der ersten Lebensmonate sind Kinder fähig, ihre Umgebungssprachen anhand der Melodie und des Rhythmus von anderen Sprachen zu unterscheiden. Bereits kleine Babys **nutzen ihre Stimme und ihre Körpersprache um ihre Befindlichkeiten auszudrücken und mit ihrer Umwelt zu interagieren** (z.B. durch Schreien, Quietschen, Gurren, Summen, Lallen, körperliche Anspannung, Lächeln, sich abwenden etc.). Säuglinge beschäftigen sich intensiv mit ihren Sprechwerkzeugen, mit dem Mund, den Lippen, der Zunge, und sie experimentieren eifrig mit Lauten und Melodien. Dabei bemüht sich das Kind zunehmend, den Klang, die Betonung und die Melodie seiner Umgebungssprache(n) nachzuahmen. Aus diesen Klangfolgen entwickeln sich gegen Ende des ersten Lebensjahres langsam **die ersten Worte**. Das Kind hat nun erkannt, dass es nicht nur durch seine verbalen und nonverbalen Ausdrucksweisen einen Bezug zu seiner Umwelt herstellen kann, sondern dass auch die sprachlichen Äußerungen aus seiner Umgebung sich auf etwas in der Welt beziehen. Es hat die **Fähigkeit zur geteilten Aufmerksamkeit** erworben und kann sich zugleich seinem Gesprächspartner und einem gemeinsam fokussierten Gegenstand zuwenden. Mithilfe von Blicken, Gesten und einzelnen Silben („da“) kann das Kind die Aufmerksamkeit seines Gegenübers auf einen bestimmten Gegenstand lenken und damit gleichzeitig sein Interesse an diesem Gegenstand signalisieren. Mithilfe solcher **Strategien wie dem genauen Beobachten und Zuhören, Zeigen und Zuwenden, Wiederholen und Imitieren, Ausprobieren und Variieren**, eignen sich die Kinder nach und nach mehr Wörter an, die am Anfang noch nicht unbedingt denjenigen der Erwachsenen entsprechen und auch in ihrer Verwendung noch recht kreativ sein können (z.B. „Auto“ für alles was Räder hat). Gegen Ende des zweiten Lebensjahres (zwischen 18 und 24 Monaten) erreichen dann die meisten Kinder die „**magische 50-Wort-Grenze**“. Diese bezieht sich v.a. auf die Wörter, die sie selbst produzieren (darunter auch Eigenkreationen), während sie aber häufig schon sehr viel mehr Wörter verstehen können. Danach setzt ein regelrechter „**Wortschatzspurt**“ ein und der Wortschatz wird im dritten Lebensjahr konsequent erweitert und differenziert. Es kommen verschiedene Wortarten hinzu, v.a. Verben und Adjektive (Tätigkeits- und Eigenschaftswörter) aber auch Artikel (z.B. der, die, ein, eine), Pronomen (z.B. ich, er, sie) und Verhältniswörter (z.B. auf, unter). Damit wird auch die **Entwicklung der Grammatik** angekurbelt; zwischen zwei und drei Jahren gehen die Kinder von ersten Wortkombinationen zu einfachen Sätzen und schließlich auch Nebensätzen über. Dabei entdecken sie, dass Wörter auch in verschiedenen Formen auftreten können und an ihre Umgebung im Satz anzupassen sind (z.B. „ich male“ und „du malst“). Sie experimentieren mit Vergangenheitsformen, verschiedenen Fällen, Mehrzahlbildung und Hilfsverben (z.B. können, wollen, müssen). Diese Entwicklung kommt mit drei Jahren gerade erst in Gang und **zieht sich noch weit in das Vorschulalter hinein**. Auch der weitere Aufbau des Wortschatzes, sowie das Sprechen über vergangene Erlebnisse, zukünftige Pläne, nicht im Hier und Jetzt greifbare Gegenstände oder Vorgänge, die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und das Nutzen von Sprache, um Gefühlslagen und Bedürfnisse auszudrücken, Konflikte zu schlichten oder fantasievolle Geschichten zu erfinden, sind alles **Prozesse, die sich über einen langen Zeitraum hinweg weiterentwickeln werden**.

Trotz großer Varianz gibt es bestimmte Etappen im Spracherwerbsprozess, die alle Kinder zu einem früheren oder späteren Zeitpunkt durchlaufen. Dabei ist auch der Prozess des Erstspracherwerbs in den ersten vier Lebensjahren lange nicht abgeschlossen und zieht sich noch weit bis in das Vorschul- und Schulalter hinein.

c) Der Spracherwerb bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern

Der Spracherwerb verläuft **bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern nicht grundsätzlich anders** als bei Kindern, die mit nur einer Sprache aufwachsen.²⁴ Sie durchlaufen in jeder ihrer Sprachen dieselben Etappen wie einsprachige Kinder und nutzen dieselben Lernstrategien, um sich ihre Sprachen auf eine beiläufige und ganzheitliche Art und Weise anzueignen. Auch die Geschwindigkeit des Erwerbs, Zeitpunkt des Sprechbeginns sowie der allgemeine Vokabelumfang unterscheiden sich nicht systematisch zwischen ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern.²⁵ Sie weisen bei mehrsprachigen Kindern eine **ebenso große Varianz** auf wie bei einsprachigen. Allerdings kann es durchaus vorkommen, dass der Erwerbsprozess in den verschiedenen Sprachen mit unterschiedlicher Intensität und Geschwindigkeit abläuft, sodass es eine jeweils **stärkere oder schwächere Sprache gibt**. Dies ist vor allem abhängig von den unterschiedlichen Sprachkontakten und auch von der emotionalen Bedeutung der Sprachen für das Kind. Außerdem kann sich das Verhältnis der Sprachen zueinander im Laufe des Lebens und in Abhängigkeit von den Spracherfahrungen, dem Sprachprestige oder der erfahrenen Unterstützung durch die Umwelt immer wieder ändern.²⁶ So ist es auch nicht verwunderlich, wenn sich der Wortschatz in den verschiedenen Sprachen zunächst unterschiedlich ausdifferenziert. Gerade wenn ein Kind mit einer Sprache erst später oder in geringerem Umfang in Kontakt kommt, ist es ganz natürlich, dass hier zunächst noch Aufholbedarf besteht. Längere Phasen der „stillen Teilnahme“ deuten hier nicht auf eine Inkompetenz der Kinder hin, sondern sind normaler Bestandteil einer **allmählichen, aufmerksam beobachtenden und aktiv zuhörenden Auseinandersetzung** mit einer neuen Situation. „Schweigen heißt nicht Nichtverstehen, Stillsein nicht Stillstand.“²⁷ Auch Mischungen bzw. Ausleihen, wenn ein Wort in einer Sprache noch nicht zur Verfügung steht oder gerade nicht griffbereit ist, **sind ganz normal** – ebenso wie Interferenzen, wenn eine grammatikalische Struktur (z.B. die Verbstellung oder an welcher Position das Adjektiv steht) aus der stärkeren Sprache in die schwächere übernommen wird. Um sich hier den Vorgaben der Erwachsenensprache weiter anzunähern, benötigen die Kinder vor allem **Zeit, Geduld und einen reichhaltigen Input in all ihren Sprachen**. Allerdings nutzen auch ältere mehrsprachige Kinder, Jugendliche und Erwachsene Sprachwechsel und -mischungen nicht als ein Behelfsmittel aus einer Wissenslücke heraus, sondern als mehr oder weniger bewusste rhetorische Strategie, um z.B. den Redefluss aufrecht zu erhalten, verschiedene Perspektiven zu markieren oder ihre eigene soziale Identität zu verhandeln. Dies verweist bereits auf den **kognitiven und sozialen Mehrwert der Mehrsprachigkeit**. So entwickeln mehrsprachige Kinder besonders früh meta-sprachliche Kompetenzen, d.h. das kreative Spielen mit und Nachdenken über Sprache fällt ihnen oft leichter. Auch kann sich die frühe Mehrsprachigkeit positiv auf den Erwerb weiterer Sprachen auswirken, sie führt potentiell zu mehr Offenheit und Flexibilität beim Umgang mit neuen Informationen und Situationen sowie zur Ausbildung einer mehrsprachigen und plurikulturellen Identität.²⁸ Um diesen Mehrwert entfalten zu können, bedarf es aber **günstiger und wertschätzender Bedingungen**, die die Möglichkeiten einer gelebten Mehrsprachigkeit aktiv unterstützen.

Der Prozess des Spracherwerbs unterscheidet sich nicht grundsätzlich zwischen ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Sprachwechsel und -mischungen sind ein ganz normaler Bestandteil der Entwicklung und werden auch von erwachsenen mehrsprachigen Personen als Ressourcen genutzt. Unter positiven Bedingungen kann die Mehrsprachigkeit ihre vielfältigen kognitiven und sozialen Vorteile entfalten.

²⁴ Vgl. Tracy (2007, 2008)

²⁵ Ebd., S. 116

²⁶ Siehe auch Jampert et al. (2011), S. 26-27 sowie S. 112

²⁷ Tracy (2008), S. 197

²⁸ Siehe auch Cook (2008)

2. GRUNDPRINZIPIEN DER FRÜHEN SPRACHLICHEN BILDUNG

a) Sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe im pädagogischen Alltag

Entscheidend für das Gelingen einer kindorientierten und nachhaltigen sprachlichen Bildung sind nicht zuletzt **die pädagogische Qualifikation und das bewusste Sprachverhalten der Erzieherinnen und Erzieher**, die täglich in den Einrichtungen mit den Kleinsten im Umgang sind.²⁹ Deshalb brauchen Fachkräfte ein **profundes Wissen über den kindlichen Spracherwerb** unter ein- und mehrsprachigen Bedingungen, welches im Rahmen von Aus- und Weiterbildung vermittelt werden muss. Zudem brauchen sie Zeit und Raum für die genaue **Beobachtung des kindlichen Sprachverhaltens** sowie für die **Planung und Reflexion ihrer eigenen sprachförderlichen Tätigkeit**. Für die kindliche Sprachentwicklung sind zuallererst **enge und stabile Beziehungen** wichtig, in denen persönliche Zuwendung und aufmerksame Dialogbereitschaft im Vordergrund stehen. Die Erwachsenen stehen den Kindern als **kompetente Sprachvorbilder und interessierte Gesprächspartner** zur Verfügung und wenden sich den Kindern in einer offenen und feinfühlgigen Dialoghaltung zu. Es genügt nicht, dass Kinder bloß die Erwachsenen sprechen hören, also **vor ihnen** gesprochen wird, sondern es muss **mit ihnen** gesprochen werden. Die erwachsenen Bezugspersonen helfen dem Kind, die Welt sprachlich zu erschließen, indem sie ihm ein **sprachliches Gerüst** geben, an dem es sich festhalten kann: Sie sprechen deutlich und in angemessenem Sprechtempo, passen ihren Sprachgebrauch an den Entwicklungsstand der Kinder an, betonen oder wiederholen wichtige Satzteile, reagieren auf die Äußerungen des Kindes, indem sie diese bestätigen und ausbauen, gegebenenfalls umformulieren. Somit stellen sie dem Kind das sprachliche „Rüstzeug“ für weitere Äußerungen bereit und vermitteln **implizites Wissen über die Regelmäßigkeit der Sprache**: Zum Beispiel erkennt das Kind die Grundstruktur des Satzbaus und nimmt Abgrenzungen der Wörter untereinander wahr. Voraussetzung für dieses Miteinander sind eine **verlässliche Beziehung** sowie eine **vertraute und anregungsreiche Umgebung**. Sprachliche Bildung ist in diesem Sinne kein Zusatzangebot, sondern zieht sich **quer durch den pädagogischen Alltag**; sie findet immer und überall statt. Sprache entsteht in Momenten der Nähe, beim Wickeln, beim Schlafenlegen und Aufwachen, beim Essen, beim Kuscheln oder beim intensiven Spielen. Wichtig ist es, mit den Kindern diese Alltagssituationen zu versprachlichen, ihnen zu erzählen, was man vorhat, was man mit ihnen tut, was man von ihnen möchte, was als Nächstes erfolgen wird. Die Erzieherinnen und Erzieher treten mit den Kindern in einen **handlungsbegleitenden Dialog**. Gestik, Mimik und Tonfall spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Wichtig ist dabei, „dass durch Sprache *etwas Relevantes vermittelt wird*, dass bedeutsame Erfahrungen und Gefühle ausgedrückt und Interessantes und Herausforderndes, auch Vergangenes und Entferntes, berichtet werden“.³⁰ Es geht also vor allem darum, **die Lust am Sprechen zu wecken, Gelegenheiten zum sprachlichen Austausch zu schaffen, sowie an den Interessen und Kompetenzen der Kinder anzusetzen**. Auch fehlerhafte Äußerungen der Kinder werden nicht als Defizit betrachtet, sondern geben Aufschluss darüber, mit welchen Erwerbsaufgaben die Kinder gerade beschäftigt sind.

Aufbauend auf einer engen und vertrauensvollen Beziehung stehen die erwachsenen Fachkräfte den Kindern als kompetente Sprachvorbilder zur Verfügung und treten mit ihnen in einen Dialog. Sie geben den Kindern das sprachliche Gerüst, damit diese sich selbst aktiv sprachlich die Welt erschließen können. Im Vordergrund stehen dabei die Freude am Sprechen und der Austausch über Inhalte, die für die Kinder bedeutsam sind. Sprachliche Bildung ist dementsprechend kein Zusatzangebot, sondern zieht sich quer durch den pädagogischen Alltag.

²⁹ Siehe auch Thiersch (2007); Fried / Briedigkeit (2008); Reich (2008); Beller (2014)

³⁰ Thiersch (2007), S. 15

b) Methoden und Strategien früher sprachlicher Bildung

Die folgende Tabelle fasst noch einmal die wichtigsten sprachlichen (und auch sprachübergreifenden) Förderstrategien und Modellierungstechniken zusammen:³¹

<i>Handlungsbegleiten-des Sprechen</i>	Die Fachkraft erklärt, was sie gerade tut oder vorhat zu tun. Sie versprachlicht auch die Tätigkeiten und Empfindungen des Kindes. (z.B. „ <i>Ech ginn dir elo de Ball sichen. Wat e schéint Laachen! Ech gesinn datt s de frou bass.</i> “)
<i>Angemessene Sprechweise</i>	Die Fachkraft äußert sich natürlich, deutlich und korrekt, in einem angemessenen Sprechtempo und angemessener Lautstärke. Sie unterstreicht das Gesagte auch gestisch, wobei ihre verbale und nonverbale Ausdrucksweise übereinstimmen. Sie sucht Blickkontakt zu den Kindern und begibt sich mit ihnen auf Augenhöhe.
<i>Präsentation</i>	Die pädagogische Fachkraft benutzt die angestrebte Zielform selbst so oft wie möglich, damit die Kinder diese verinnerlichen können. (z.B. „ <i>De Petzi sëtzt um Schaf. Deng Mutz läit um Dësch.</i> “)
<i>Erweiterung</i>	Die Äußerungen des Kindes werden aufgegriffen und erweitert, gegebenenfalls auch vervollständigt. (z.B. Marc: „ <i>Hond billt.</i> “ / Erzieherin: „ <i>Jo, den Hond billt haart. E wëll d’Kaz verjoen.</i> “)
<i>Korrektives Feedback</i>	Unvollständige und fehlerhafte Äußerungen werden nicht direkt korrigiert, indem der Erwachsene das Kind auf den Fehler aufmerksam macht, sondern werden in korrekter Form aufgegriffen und weitergeführt. (z.B. Ana: „ <i>Mech heeschen Ana.</i> “ / Erzieher: „ <i>Moien Ana. Ech heeschen Eric. Wéi geet et dir?</i> “)
<i>Sprachliche Offenheit und Toleranz</i>	Äußerungen in den Familiensprachen der Kinder werden nicht ignoriert oder unterbunden, sondern als Ausdruck der Interessen, Bedürfnisse und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder wahrgenommen. Sie können von der Fachkraft auch aufgegriffen und die jeweilige Zielsprache überführt werden. (z.B. Pedro: „ <i>Agua.</i> “ Erzieherin: „ <i>Häss du gär Waasser? Hei hues du e Becher Waasser.</i> “)
<i>Offene Fragen</i>	Die Fachkräfte gehen auf die Themen der Kinder ein, indem sie Fragen mit erhöhtem Aufforderungscharakter stellen. (z.B. „ <i>A wat ass da geschitt?</i> “ „ <i>Wat gefällt dir an dëser Geschicht?</i> “)
<i>Sprechanlässe unter Kindern schaffen</i>	Die Fachkraft regt auch den sprachlichen Austausch der Kinder untereinander an. (z.B. Mara: „ <i>Roude Camion.</i> “ / Erzieherin: „ <i>Wëlls du mat deem roude Camion spil-len? Fro emol den Tom, ob hien dir e gött.</i> “)
<i>Interessiert zuhören, Zeit lassen</i>	Die Fachkräfte sind offen für die Signale und Dialogangebote der Kinder. Sie hören ihnen aufmerksam und interessiert zu, fragen nach, fordern Kinder zum Weitersprechen auf und lassen ihnen auch Zeit, um sich auszudrücken.
<i>Dekontextualisierte Sprache</i>	Die Fachkräfte nutzen Sprache auch dazu, um über Vergangenes, nicht Anwesendes oder zukünftige Pläne zu sprechen. So unterstützen sie die Fähigkeit des Kindes zur Dekontextualisierung, d.h. zum Gebrauch von Sprache unabhängig vom aktuellen Kontext. (z.B. „ <i>Kanns du mir däin Zëmmer doheem beschreiwen?</i> “)

31 In Anlehnung an MENFP (2003)

<i>Metasprachliches Wissen und Erfahrungen mit Schriftsprache anregen</i>	Indem Fachkräfte mit Kindern auch über Sprache reden, kreatives Spielen mit Sprache anregen und auf Eigenschaften von Wörtern hinweisen (z.B. Reime, gleich klingende Anfangsbuchstaben, lange und kurze Worte...), fördern sie den Erwerb metasprachlichen Wissens. Indem sie den Umgang mit Büchern pflegen, den Kindern vorlesen und erzählen, sie selbst anhand von Bildern eine Geschichte erzählen lassen usw., ermöglichen sie erste Erfahrungen mit Schriftlichkeit.
--	---

c) Zusammenarbeit mit den Familien

Die sprachliche Bildung in der Kinderbetreuungseinrichtung³² **soll und kann die Spracherziehung in der Familie nicht ersetzen**; vielmehr ergänzt und stärkt sie die Aneignung der Familiensprachen durch eine wertschätzende Haltung sowie durch gezielte Angebote in den verschiedenen Sprachen der Kinder.³³ Die Erstsprachen erfüllen wichtige Funktionen in der sozialen Welt der Kinder, sie sind die **Grundlage aller weiteren Sprachbildungsprozesse und integraler Bestandteil der Persönlichkeit** jeden Kindes. Daher ist es pädagogisch geboten, den Kindern einen **konstruktiven Umgang mit ihren Familiensprachen** zu ermöglichen und so zur ausgewogenen **Entwicklung ihrer Mehrsprachigkeit** beizutragen. Das heißt auch, dass sprachliche Äußerungen der Kinder in ihren jeweiligen Familiensprachen nicht missachtet oder unterbunden werden, sondern als aktive Beiträge zur sprachlichen Bildung der Kinder anerkannt werden, als Ausdruck ihres Interesses und Darbietung ihrer sprachlichen Möglichkeiten. Auch erzwungene Trennungen von gleichsprachigen Kindergruppen sind kein geeignetes Mittel, die Sprechfreude und Lernmotivation der Kinder anzuregen. Stattdessen kann die Attraktivität der Zielsprachen dadurch gefördert werden, dass vermehrter Input und Kontakt mit diesen Sprachen angeboten wird. Durch den wertschätzenden Umgang mit der Mehrsprachigkeit wird das **Interesse der Kinder an sprachlicher Vielfalt** geweckt, ihre Offenheit und Akzeptanz gegen-über anderen Sprachen, ihren Sprecherinnen und Sprechern sowie deren vielfältigen kulturellen Hintergründen werden angeregt. Über die Wertschätzung hinaus leisten eine **enge Einbeziehung der Eltern und die konsequente Entwicklung einer Erziehungspartnerschaft** einen wichtigen Beitrag zu Aufbau und Entwicklung der Erstsprachen. So können die Fachkräfte im Rahmen eines ausführlichen Anamnesegesprächs und während einer intensiven Eingewöhnungsphase Informationen über die Sprachpraxis in der Familie und den sprachlichen Entwicklungsstand in der (oder den) Erstsprache(n) des Kindes erhalten, während die Eltern zugleich Anregungen aus der Einrichtung für ihre familiäre Sprachbildung mitnehmen können. Kinderbücher, Spielmaterialien und mehrsprachige Informationsbroschüren können ausgeliehen und verteilt werden und so die **sprachliche Bildung in der Familie bereichern**. Geschichten, die in der Einrichtung erzählt oder vorgelesen werden, können zuhause in den Familiensprachen besprochen werden. Begrüßungen, Lieder, kleine Reime oder Geschichten können auch in der Einrichtung in den Familiensprachen angeboten werden. Einen **authentischen und persönlichen Kontakt** mit den Sprachen erreicht man durch das Einladen von Muttersprachlern, z.B. professionelle Vorleserinnen in den entsprechenden Sprachen oder engagierte Eltern, die eine Aktivität in der Einrichtung anleiten. Auch mehrsprachige Fachkräfte sollten sich nicht scheuen, ihre sprachlichen Ressourcen zum Einsatz zu bringen. Sie tragen damit sowohl zur besseren Kommunikation mit den Eltern als auch zur sprachlichen und kulturellen Bildung der Kinder bei. Die Fachkräfte sind auch in diesem Sinne ein **Sprachvorbild für die Kinder** und zeigen mit ihrem Verhalten, wie kompetente Mehrsprachigkeit im Alltag gelebt werden kann.

Die sprachliche Bildung in der Bildungs- und Betreuungseinrichtung unterstützt und ergänzt die Spracherziehung in den Familien. Die Wertschätzung der Familiensprachen aller Kinder ermöglicht den Kindern einen konstruktiven Umgang mit ihrer Mehrsprachigkeit und fördert ihr Interesse an sprachlicher Vielfalt. Durch den Aufbau einer Erziehungspartnerschaft mit den Eltern kann die sprachliche Bildung sowohl in der Familie als auch in der Einrichtung bereichert werden.

³² Service d'éducation et d'accueil (SEA)

³³ Reich (2008), S. 35

3. MEHRSPRACHIGKEIT UND SOZIALE INTEGRATION IN DER FRÜHEN NON-FORMALEN BILDUNG

a) Mehrsprachigkeit als gelebte Alltagswirklichkeit in Luxemburg

Im Zuge weltweiter Migrationsbewegungen und globaler Vernetzung hat die sprachliche Vielfalt an vielen Orten der Welt kontinuierlich zugenommen. In einem Positionspapier der UNESCO zur Bildung in mehrsprachigen Kontexten wird Mehrsprachigkeit als die **normale Lebensweise** in den meisten heutigen Gesellschaften beschrieben – und nicht als ein Problem, das es zu lösen gilt.³⁴ Die Sprachensituation Luxemburgs stellt in dieser Hinsicht also keinen Sonderfall dar – auch hier hat die sprachliche und kulturelle „Super-Diversität“³⁵ längst Einzug gehalten. Es ist von einem komplexen und dynamischen „Nebeneinander, Miteinander und Gegeneinander“ der verschiedenen Sprachen die Rede.³⁶ Dies umfasst aber natürlich nicht nur die drei offiziellen Sprachen Luxemburgisch, Französisch und Deutsch, sondern betrifft ebenso die zunehmende Anzahl an Migrations- und Familiensprachen, allen voran das Portugiesische, sowie das Englische als Sprache der internationalen wirtschaftlichen und politischen Zusammenarbeit.³⁷ Eine Besonderheit des Großherzogtums scheint allerdings darin zu bestehen, dass es sich nie wirklich als „einsprachig“ verstanden hat und dass Mehrsprachigkeit schon seit geraumer Zeit als ein **identitätsstiftendes Merkmal** der Luxemburger angesehen wird.³⁸ Mehrsprachigkeit ist hier keine Ausnahme, sondern prägt den Alltag aller im Großherzogtum lebenden und arbeitenden Menschen auf vielfältige Weisen. Dabei lässt sich in Anlehnung an den europäischen Referenzrahmen für Sprachen zwischen **gesellschaftlicher Vielsprachigkeit** (Multilingualität) und **individueller Mehrsprachigkeit** (Plurilingualität) unterscheiden.³⁹ Um in einer vielsprachigen Gesellschaft, in der verschiedene Sprachen koexistieren, erfolgreich partizipieren zu können, benötigen die einzelnen Gesellschaftsmitglieder eine individuelle **plurilinguale Kompetenz**. Dabei werden die zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlichen Kontexten angeeigneten kulturellen und sprachlichen Ressourcen „nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen.“⁴⁰ Die Entwicklung dieser Sprachenkompetenz ist ein **lebenslanger Prozess**, der im Elternhaus seinen Ausgang nimmt und sich über alle Lebensbereiche sowie formale und non-formale Lern- und Bildungskontexte erstreckt. Auch die frühe sprachliche Bildung in den Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und Betreuung vollzieht sich in diesem **Kontext gelebter Mehrsprachigkeit** und trägt ganz wesentlich dazu bei, dass Kinder von Beginn an vielfältige sprachliche Ressourcen auf- und ausbauen können.

Mehrsprachigkeit stellt in Luxemburg keine Ausnahme dar, sondern ist eine gelebte Alltagswirklichkeit. Diese umfasst neben den drei offiziellen Sprachen Luxemburgisch, Französisch und Deutsch auch die zunehmende Zahl an Migrations- und Familiensprachen. Die frühkindliche non-formale Bildung vollzieht sich in diesem mehrsprachigen Lebensumfeld und trägt von früh an zum Aufbau plurilingualer Kompetenzen bei, die für eine erfolgreiche Integration und gesellschaftliche Teilhabe bedeutungsvoll sind.

³⁴ UNESCO (2003), S. 12

³⁵ Vertovec (2007)

³⁶ MENFP (2008), S. 12

³⁷ Horner / Weber (2008)

³⁸ Gilles et al. (2010)

³⁹ COE (2001), siehe auch Brachmond (2015)

⁴⁰ COE (2001), S. 17

b) Sprachen im Luxemburger Bildungs- und Betreuungssystem

Die Herausforderungen der Mehrsprachigkeit treten im luxemburgischen Bildungssystem besonders deutlich zutage. Hier treffen die Schülerinnen und Schüler mit ihren individuellen herkunftssprachlichen Kompetenzen auf eine **institutionell etablierte Dreisprachigkeit**, die sie sich nach und nach erschließen müssen. Vor allem in den ersten Jahren der Grundschulzeit (der *Éducation précoce* und der *Éducation préscolaire*) gilt die **luxemburgische Sprache** nach wie vor als ein wichtiger Integrationsfaktor, als Mittel zur gemeinsamen Verständigung in einem Kontext wachsender sprachlicher Vielfalt. Darüber hinaus wird ihr, aufgrund ihrer Sprachverwandtschaft zum Deutschen, eine „Sprungbrettfunktion“ für den **Schriftspracherwerb in deutscher Sprache** zugeschrieben.⁴¹ Allerdings kann auch der deutschsprachige Unterricht nicht auf homogenen Voraussetzungen im Luxemburgischen aufbauen und muss die **Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler** entsprechend berücksichtigen. Immer weniger Kinder sprechen Luxemburgisch als Erstsprache: Im Schuljahr 2014 / 2015 waren es in der *Éducation préscolaire* nur 36%.⁴² Auf die Alphabetisierung im Deutschen in Zyklus 2.1 folgt in der Grundschule ein Jahr später die Einführung der **französischen Sprache** (Zyklus 2.2), die ab dem Zyklus 3.1 verschriftlicht wird. Diese **rasche Sprachenfolge**, in Verbindung mit der Tatsache, dass die Zahl an unterschiedlichen Herkunftssprachen ständig zunimmt und immer weniger Kinder Luxemburgisch, Deutsch oder Französisch als Erstsprachen sprechen, kann zu einer **Hürde im Lernprozess** werden: „Die Mehrsprachigkeit des luxemburgischen Schulsystems stellt hohe sprachliche Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler, die insbesondere für diejenigen, die zuerst die Unterrichtssprachen erwerben müssen, eine große Herausforderung darstellen.“⁴³ So haben die verschiedenen, groß angelegten Schulleistungstests – wie PISA, PIRLS oder ÉpStan – wiederholt einen **Zusammenhang zwischen Sprachhintergrund und Schulleistungen** festgestellt.⁴⁴ Es wäre jedoch voreilig, Leistungsunterschiede allein dem sprachlichen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler zuzuschreiben. Die Befunde der internationalen und nationalen Studien heben immer wieder hervor, dass nicht primär die Sprache, sondern v.a. das **Zusammenspiel von migrations-spezifischen und sozioökonomischen Faktoren** mitbestimmend über schulischen Erfolg oder Misserfolg ist.⁴⁵ Der **Ausbau und die Qualifizierung der non-formalen frühkindlichen Bildung und Betreuung** in den letzten Jahren waren nicht zuletzt von dem Anspruch getragen, den Kindern verbesserte Chancen beim Einstieg in die Schule zu bieten und sozioökonomisch wie migrationsbedingte Ressourcenungleichheiten möglichst abzufedern.⁴⁶ Der frühen sprachlichen Förderung wurde hierbei eine entscheidende Rolle beigemessen.⁴⁷ Ebenso wie in der Schule gibt es auch hier zunehmend Bestrebungen **stärker ressourcen-orientierte Zugänge** zu etablieren.⁴⁸ Die frühe mehrsprachige Bildung stellt in diesem Sinne eine wichtige Möglichkeit dar, sich den Herausforderungen der komplexen Sprachensituation zu stellen.

Das mehrsprachige Luxemburger Bildungssystem stellt für viele Kinder eine große Herausforderung dar. Durch den alltagsintegrierten und ganzheitlichen Aufbau sprachlicher Kompetenzen kann die frühe sprachliche Bildung in den Strukturen der non-formalen Bildung und Betreuung einen wichtigen Beitrag zu mehr Chancengleichheit leisten.

41 MENFP (2008), S. 16; Freiberg / Hornberg / Kühn (2007), S. 198

42 MENJE (2016), S. 90

43 Ugen u.a. (2013), S. 112

44 Z.B. Berg u.a. (2007); MENFP / Université du Luxembourg (2013); Martin / Ugen / Fischbach (2015)

45 Vgl. Hadjar u.a. (2015); Müller u.a. (2015)

46 Achten / Horn / Schronen (2009)

47 Z.B. Freiberg / Hornberg / Kühn (2007); Berg / Ferring / Weis (2008)

48 Vgl. Berg u.a. (2011); MENJE (2015)

c) Eckwerte einer frühen mehrsprachigen Bildung in der non-formalen frühkindlichen Bildung

Die frühe mehrsprachige Bildung in den Strukturen der non-formalen Bildung und Betreuung zielt darauf ab, den Kindern eine qualitativ hochwertige sprachliche Bildung anzubieten und sie damit bestmöglich auf die Herausforderungen des mehrsprachigen Luxemburger Bildungssystems sowie auf die Teilhabe an einer heterogenen Gesellschaft vorzubereiten. Sie reiht sich in das Handlungsfeld „Sprache, Kommunikation und Medien“ der Leitlinien zur non-formalen Bildung ein und umfasst drei grundlegende Säulen: die sprachliche Bildung im engeren Sinne, die Bildungspartnerschaft mit den Eltern und die Vernetzung mit dem sozialen, kulturellen und schulischen Umfeld.

I. Sprachliche Bildung: Der Aufbau mehrsprachiger Ressourcen von Anfang an

Im Vordergrund der sprachlichen Bildungsarbeit steht, neben der Wertschätzung der Familiensprachen, die *Heranführung an die Sprachen Luxemburgisch und Französisch*. Die frühe Heranführung an die luxemburgische Sprache gibt vor allem jenen Kindern, die zuhause keinen oder nur sehr wenig Kontakt mit dem Luxemburgischen haben, mehr Raum und Zeit für die Entwicklung von Kompetenzen in dieser Sprache. Dadurch kann eine gefestigte Grundlage für den Erwerb des Deutschen in der Grundschule geschaffen werden. Gleichzeitig ermöglicht die frühe alltagsnahe und spielerische Begegnung mit der französischen Sprache einen natürlicheren und unverkrampfteren Zugang zu dieser Sprache, vor allem für Luxemburgischsprachige Kinder bzw. Kinder, die nicht Französisch in der Familie sprechen. Die Kinder können somit auf die mehrsprachigen Anforderungen der Luxemburger Schule und Gesellschaft besser vorbereitet werden. So profitieren alle Kinder von einem reichhaltigen sprachlichen Angebot, das sich entlang der individuellen Bedürfnislagen ausdifferenziert und auf den vorhandenen sprachlichen Ressourcen aufbaut.

II. Bildungspartnerschaft mit den Familien

Daneben spielt aber auch die *Valorisierung und Unterstützung der Familiensprachen aller Kinder* eine zentrale Rolle, sowohl für die sozio-emotionale Entwicklung der Kinder als auch für den Aufbau aller weiteren sprachlichen Fähigkeiten. Durch den wertschätzenden Umgang mit der Mehrsprachigkeit wird das Interesse der Kinder an sprachlicher Vielfalt geweckt, ihre Offenheit und Akzeptanz gegenüber anderen Sprachen und Kulturen werden angeregt. Über die Wertschätzung hinaus leisten eine enge Einbeziehung der Eltern und die *konsequente Entwicklung einer Erziehungspartnerschaft* einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Erstsprachen. Die sprachliche Bildung in der Kinderbetreuungsstruktur soll und kann die Spracherziehung in der Familie nicht ersetzen; vielmehr ergänzt und bereichert sie die Bildungsarbeit der Familien durch eine wertschätzende Haltung, durch einen kontinuierlichen Austausch sowie durch gezielte Angebote, die Eltern aktiv in die Gestaltung des Alltags der Einrichtungen miteinbinden.

III. Vernetzung mit dem sozialen, kulturellen und schulischen Umfeld

Die Aneignung sprachlicher Ressourcen in der frühen Kindheit bildet die Grundlage, auf der alle weiteren Bildungsprozesse aufbauen werden. Die *Kohärenz und Durchgängigkeit* zwischen den verschiedenen Etappen der Bildungslaufbahn sowie die bewusste Gestaltung von *Übergängen* zwischen den verschiedenen Lebensbereichen der Kinder sind deshalb von besonderer Bedeutung. Aus diesem Grund stellt die Vernetzung mit den formalen Bildungsstrukturen eine weitere wichtige Säule der frühen sprachlichen Bildung dar. Die Zusammenarbeit mit sozialen, medizinischen und therapeutischen Diensten kann darüber hinaus auch zur Prävention und zur Früherkennung möglichen spezifischen Förderbedarfs beitragen. Der regelmäßige Kontakt mit kulturellen Angeboten im Umfeld der Betreuungseinrichtungen bereichert die sprachliche Bildungsarbeit und ermöglicht es, den Horizont und die Erfahrungswelten der Kinder beständig zu erweitern.

BIBLIOGRAPHIE

Achten, Manuel / Horn, Nicole / Schronen, Danielle (2009). Kindertageseinrichtungen. In: Helmut Willems / Georges Rotink / Dieter Ferring / Jean Schoos / Mill Majerus / Norbert Ewen / Marie Anne Rodesch-Hengesch / Charel Schmit (Hrsg.), Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg. Volume 2. Luxemburg: Saint-Paul, S. 691-698.

Beller, Simone (2014). ESIA: Erzieherfortbildung zur sprachlich-interaktiven Anregung. Evaluation langfristiger Effekte bei pädagogischen Fachkräften und Kindern. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.

Berg, Charles / Bos, Wilfried / Hornberg, Sabine / Kühn, Peter / Reding, Pierre / Valtin, Renate (Hrsg.) (2007). Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand: Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006. Münster: Waxmann.

Berg, Charles / Ferring, Dieter / Weis, Christiane (Hrsg.) (2008). Sprachförderung in der frühen Kindheit: Ergebnisse eines INSIDE-Workshops. Luxemburg: Université du Luxembourg.

Berg, Charles / Kneip, Nico / Sahr, Romain / Weis, Christiane (2011). Changing Educational Competences in a Context of Language Diversity: Luxembourg Related Outcomes from a European Project. Luxemburg: Université du Luxembourg.

Brachmond, Robi (2015). Multi- und Plurilingualität der Sprachensituation Luxemburgs: Aus dem Blickwinkel der formalen Bildung. In: MENJE (Hrsg.), Beiträge zur plurilingualen Bildung. (Non-formale Bildung in früher Kindheit und im Schulalter, Band 3). Luxemburg: MENJE, S. 9-14.

COE – Council of Europe (2001). Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Strasbourg: COE.

Cook, Vivian J. (2008). Second Language Learning and Language Teaching. 4th edition. London: Edward Arnold.

Freiberg, Martin / Hornberg, Sabine / Kühn, Peter (2007). Mehrsprachigkeit, Migration und soziale Heterogenität im Spiegel der Lesekompetenzen. In: Charles Berg / Wilfried Bos / Sabine Hornberg / Peter Kühn / Pierre Reding / Renate Valtin (Hrsg.), Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand: Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006. Münster: Waxmann, S. 169-218.

Fried, Lilian / Briedigkeit, Eva (2008). Sprachförderkompetenz: Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Gilles, Peter / Seela, Sebastian / Sieburg, Heinz / Wagner, Melanie (2010). Sprachen und Identitäten. In: IPSE – Identités, Politiques, Sociétés, Espaces (Hrsg.), Doing Identity in Luxembourg: Subjektive Aneignungen – institutionelle Zuschreibungen – sozio-kulturelle Milieus. Bielefeld: transcript, S. 63-104.

Hadjar, Andreas / Fischbach, Antoine / Martin, Romain / Backes, Susanne (2015). Bildungsungleichheiten im luxemburgischen Bildungssystem. In: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, SCRIPT / Université du Luxembourg, FLSHASE (Hrsg.), Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 2: Analysen und Befunde. Luxemburg: MENJE / Université du Luxembourg.

Horner, Kristine / Weber, Jean-Jacques (2008). The language situation in Luxembourg. In: Current Issues in Language Planning, Vol. 9, Nr. 1, S. 69-128.

Jampert, Karin / Thanner, Verena / Schattel, Diana / Sens, Andreas / Zehnbauer, Anne / Best, Petra / Laier, Mechthild (Hrsg.) (2011). Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten: Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. Weimar und Berlin: verlag das netz.

Martin, Romain / Ugen, Sonja / Fischbach, Antoine (Hrsg.) (2015). Épreuves Standardisés: Bildungsmonitoring für Luxemburg. Nationaler Bericht 2011-2013. Luxemburg: University of Luxembourg, Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET).

MENFP – Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Grand-Duché de Luxembourg (2008). Bildungsstandards Sprachen: Leitfaden für den kompetenzorientierten Sprachenunterricht an Luxemburger Schulen. Luxemburg: MENFP.

MENFP – Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) / Université du Luxembourg, Unité de Recherche Educational Measurement and Applied Cognitive Science (EMACS) (Hrsg.) (2013). PISA 2012. Nationaler Bericht Luxemburg. Luxemburg: MENFP / Université du Luxembourg.

MENJE – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Grand-Duché de Luxembourg (Hrsg.) (2015). Beiträge zur plurilingualen Bildung. Luxemburg: MENJE.

MENJE – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Service des Statistiques et Analyses (2016). Chiffres Clés de l'Éducation Nationale. Schuljahr 2014 / 15. Luxemburg: MENJE.

Muller, Claire / Reichert, Monique / Gamo, Sylvie / Hoffmann, Danielle / Hornung, Caroline / Sonnleitner, Philipp / Wrobel, Gina / Martin, Romain (2015). Kompetenzunterschiede aufgrund des Schülerhintergrundes. In: Romain Martin / Sonja Ugen / Antoine Fischbach (Hrsg.), Épreuves Standardisés. Bildungsmonitoring für Luxemburg. Nationaler Bericht 2011-2013. Luxemburg: University of Luxembourg, Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET), S. 35-56.

Reich, Hans H. (2008). Sprachförderung im Kindergarten: Grundlagen, Konzepte und Materialien. Weimar und Berlin: verlag das netz.

Thiersch, Renate (2007). Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In: Tanja Anstatt (Hrsg.), Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Attempto, S. 9-30.

Tracy, Rosemarie (2007). Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In: Tanja Anstatt (Hrsg.), Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Attempto, S. 69-92.

Tracy, Rosemarie (2008). Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. (Zweite, überarbeitete Auflage). Tübingen: Francke.

Ugen, Sonja / Martin, Romain / Böhm, Bettina / Reichert, Monique / Lorphelin, Dalia / Fischbach, Antoine (2013). Einfluss des Sprachhintergrundes auf Schülerkompetenzen. In: Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) / Université du Luxembourg, Unité de Recherche Educational Measurement and Applied Cognitive Science (EMACS) (Hrsg.), PISA 2012. Nationaler Bericht Luxemburg. Luxemburg: MENFP / Université du Luxembourg, S. 100-113.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2003). Education in a Multilingual World. Paris: UNESCO.

Vertovec, Steven (2007). Super-diversity and its implications. In: Ethnic and Racial Studies, Vol. 30, Nr. 6, S. 1024-1054.

Anhang 2

Leitlinien für die Ausarbeitung des Konzeptes und des Logbuches für die Kindertagesbetreuung (Services d'éducation et d'accueil pour enfants ; SEA)

2.1. Leitlinien für die Ausarbeitung des Konzeptes

Kindertagesbetreuung / Services d'éducation et d'accueil pour enfants

1. Einleitung	• Ausarbeitung des Konzeptes • Beschreibung der Umgebung bzw. des Einzugsgebietes
A. Organisatorischer Teil	
2. Verwaltung	• Informationen zum Träger
3. Einrichtungsspezifische Organisation	• Beschreibung der Einrichtung (Infrastruktur) • Öffnungszeiten, Ferienregelungen • Gruppenanzahl und -struktur • Personalsituation und Aufgabenbereiche des Personals • Tagesablauf • Informationen zu den Mahlzeiten • Regeln • Kooperation mit Eltern • Kooperation mit externen BildungspartnerInnen und anderen Einrichtungen / Institutionen
B. Pädagogischer Teil	
4. Aufgaben	• Beschreibung der Aufgaben und Funktionen als non-formale Bildungseinrichtung / Selbstverständnis

5. Umsetzung der pädagogischen Orientierung	• Bild vom Kind & Bildungsverständnis • Rollenverständnis der PädagogInnen • Bildungsprinzipien • Merkmale non-formaler Bildung
6. Pädagogische Praxis	• Rahmenbedingungen für die Bildungsprozesse - z.B.: Spiel- und Lernmaterialien, Räumlichkeiten, Tagesablauf, Gruppenstrukturen, Soziale Lernumgebung... • Umsetzung der Handlungsfelder (Rahmenplan zur non-formalen Bildung) - ggf. Beschreibung von Schwerpunkten der Einrichtung • Transitionsbegleitung
7. Bildungspartnerschaften	• Bildungspartnerschaften mit Eltern • Bildungspartnerschaften mit (externen) Fachkräften • Kooperationen und lokale Vernetzung
8. Qualitätsentwicklung	• Qualitätsmanagement - Evaluation von Bildungsprozessen - Feststellung & Entwicklung pädagogischer Qualität • Fortbildung des Teams / Teamentwicklung • Reflexion und Supervision • Adaptierung des Konzeptes

C. Impressum und Anhang

2.2 Leitlinien zur Durchführung des Logbuches Kindertagesbetreuung / SEA

Eine detaillierte Erklärung des Logbuchs ist im dazugehörigen Handbuch zu finden

A. Auflistung der Aktivitäten mit den Kindern

Pädagogische Aktivitäten	
Inhalt	Hinweise / Bemerkungen
- Name der Aktivität - Datum der Aktivität - Verantwortliche - Zielgruppe (Alter, Anzahl der Kinder...) - Ziele (siehe z.B. Handlungsfelder des Rahmenplans) - Kooperationspartner - Reflexion / Bemerkungen	Projektunabhängig (pädagogische Aktivitäten im Alltag)
Funktionsräume	
Inhalt	Hinweise / Bemerkungen
- Name des Raumes / des Ortes - Verantwortliche - Beobachtungen - Zum Beispiel: durchschnittliche Raumnutzung; durchgeführte Aktivitäten / Spiele der Kinder; Änderungen; generelle Beobachtungen bezgl. der Raumnutzung...) - Reflexion / Bemerkungen	Datum und Initialien des Verfassers bei jeder Eintragung notieren. Nur spezielle Beobachtungen und Veränderungen eintragen.

Pädagogische Projekte	
Inhalt	Hinweise / Bemerkungen
• Thema • Datum und Dauer • Verantwortliche • Zielgruppe (Alter, Anzahl der Kinder...) • Zielsetzung (siehe z.B. Handlungsfelder des Rahmenplans) • Projektidee (Idee von Erziehern, Kindern, Eltern... ?) • Beschreibung (z.B.: angebotene Aktivitäten...) • Kooperationspartner • Reflexion / Bemerkungen	Zur Erinnerung: Punktueller Projekt mit mehreren Aktivitäten über einen längeren Zeitraum hinweg. Kriterien eines Projektes: siehe Handbuch zur Ausarbeitung des Logbuches
Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten	
Inhalt	Hinweise / Bemerkungen
• Name und Form (z.B.: Informationsabend, Fest...) • Datum • Verantwortliche • Zielgruppe (z.B.: Eltern der Gruppe X, Kinder der Gruppe y...) • Aktive Teilnahme der Kinder/ Eltern • Ziele • Beschreibung • Kooperationspartner • Reflexion/Bemerkungen	Hier gelten nur Aktivitäten mit mehreren Eltern (keine individuellen Entwicklungsgespräche)

Kooperation mit Schulen	
<i>Inhalt</i>	<i>Hinweise / Bemerkungen</i>
• Form der Kooperation (z.B.: Versammlungen, gemeinsame Aktivitäten...) • Datum • Verantwortliche SEA / Schule • Zielgruppe (z.B.: Cycle 1, Kinder der Gruppe X, Lehrer Cycle 3...) • Ziele • Beschreibung • Weitere Kooperationspartner • Reflexion / Bemerkungen	Nur geplante Kooperationen (keine individuellen Treffen mit dem Personal) außerhalb des Alltagsgeschehens

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

<i>Inhalt</i>
• Name • Im SEA seit... • Vertrag (befristet, unbefristet, Arbeitsstunden...) • Abschluß • Verantwortungsbereich • Abgeschlossene Fortbildungen

C. Interne Regelungen

Anhang 3

Leitlinien für die Ausarbeitung des Konzeptes und des Logbuches für die Jugendarbeit / services pour jeunes (JH)

3.1. Leitlinien für die Ausarbeitung des Konzeptes Jugendhäuser

Allgemeines Konzept	
1. Einleitung	Autoren des Konzepts Informationen zur Trägerstruktur des JH Ausarbeitungsprozess des Konzepts
2. Gemeinde Region Stadtviertel	Mobilität (Transportmittel) Geografische Situation Bevölkerung Aufzählung: • Schulen • Soziale Strukturen • Angebote im Kultur-und Sportbereich • Jugendorganisationen • Zusammenarbeit mit anderen Jugendhäusern
3. Jugendliche der Region Jugendliche des Stadtviertels	Alterspyramide Nationalitäten Soziale Situation der Jugendlichen (Analyse des lokalen und sozialen Umfelds) Spezifische Beobachtungen
4. Ziele	• Jugendliche des Jugendhauses • Langfristige Ziele • Spezifische Ziele - spezifische Methoden • Ziele anhand des nationalen Bildungsrahmenplans - spezifische Methoden Eventuelle Themen im Bereich der Qualitätssicherung

5. Rahmenbedingungen des Jugendhauses	Ressourcen: • Personal (Stellen / Diplome) • Aufteilung der Arbeitsstunden • Öffnungszeiten • Infrastruktur (genutzter Raum / Bedarf an Räumlichkeiten) Interne Regeln und Vorschriften Regelmäßige Aktivitäten Partnerschaften: existierende und geplante Kooperationen Eventuell: Projektideen (Laufzeit des Konzepts)
6. Evaluation	Methoden / Ansätze zur Evaluation der Alltagsarbeit Evaluationsmethoden des Konzeptes

3.2. Leitlinien für die Durchführung des Logbuches Jugendhäuser

Mitglieder

- Name, Vorname
- Geschlecht
- Matrikel
- Geburtsdatum
- Nationalität
- Kontaktdaten

Anzahl Besucher pro Tag

- Datum
- Besucher (männlich)
- Besucher (weiblich)
- Besucher (total)

Anzahl der Teilnehmer pro Aktivität

- Name der Aktivität
- Datum der Aktivität
- Dazugehöriges Projekt
- Haupthandlungsfeld
- Sekundäres Handlungsfeld
- Teilnehmer (männlich)
- Teilnehmer (weiblich)

Informationen und Hilfestellung

- Monat
- Antragsteller
- Alter
- Spontan / Strukturiert
- Thema
- Externe Ressourcen (ja / nein)
- Falls ja, wer wurde mobilisiert

Informationen zur Fortbildung des Personals

- Name, Vorname
- Schulung
- Handlungsfeld
- Andere:
- Datum
- Schulungsstruktur
- Dauer der Schulung in Stunden

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

Anhang 4

Leitlinien für die Ausarbeitung des Betreuungskonzeptes und des Jahresberichtes für die Tageseltern

4.1. Leitlinien für die Ausarbeitung des Betreuungskonzeptes Tageseltern

Muster für das Erstellen des Betreuungskonzeptes für Tageseltern

Persönliches:

- Name, Vorname
- Adresse und Wohnort
- Grundausbildung, meine berufliche Laufbahn, meine Berufserfahrungen und berufliche Kompetenzen
- Meine Familie
- Meine religiöse Zugehörigkeit / Überzeugung
- Meine Sprachkenntnisse
- Meine Motivierung diesen Beruf auszuüben
- Alterssparte der zu betreuenden Kinder

Administrative Aspekte:

- Mein Dienstplan (meine Arbeitszeiten, meine dienstliche Verfügbarkeit)
- Identifikationsnummer meiner Arbeitsgenehmigung
- Maximal-Anzahl meiner Betereuungsplätze
- Der Betreuungsvertrag
- Mein Dienstleistungstarif

Mein beruflicher Tagesablauf:

- Die Rituale während der Bring- und Abholzeiten
- Die Gestaltung der gemeinsamen Esssituation
- Anfahrmöglichkeiten zu folgenden Schulen...
- Die Gestaltung der Ruhephasen
- Mein Umgang mit den Hausaufgabe

Ziele und pädagogische Grundlagen:

- In Bezug auf meine Arbeit
- In Bezug auf die Kinder
- In Bezug auf die Eltern

Anfang, Vorbereitung und Ende eines Betreuungsverhältnisses:

- Erstkontaktgespräch mit den Eltern
- Besichtigung meines Arbeitsplatzes
- Abschluss des Betreuungsvertrages
- Gestaltung der Eingewöhnungsphase
- Vorbereitung und Gestaltung der Beendigung des Betreuungsverhältnisses

Räumlichkeiten am Ort der Betreuung:

- Vorstellen und Besichtigung der Räumlichkeiten
- Raumgestaltung
- Pädagogisches Material das den Kindern zur Verfügung steht
- Sicherheitsaspekte

Angebote:

- Betreuung, Pflege und Erziehung
- Pädagogisch wertvolle Aktivitäten und Tätigkeiten für das Kind
- Hausaufgabenbetreuung
- Ernährung

Erziehungspartnerschaft mit den Eltern:

- Kommunikationsangebote
- Täglicher Austausch mit Eltern
- Kooperation in Bezug auf die Erziehung des zu betreuenden Kindes mit den Eltern
- Berufsgeheimnis

Meine Grenzen:

- In Bezug auf die Arbeitszeiten
- In Bezug auf die Anzahl und das Alter der zu betreuenden Kinder
- In Bezug auf die Eltern
- In Bezug auf mein Privatleben
- In Bezug auf Kulturen

4.2. Leitlinien für die Ausführung des Jahresberichtes Tageseltern

1. Präsentation:

- Name und Vorname:
- Adresse:
- Telefonnummer:
- Handynummer:
- Anzahl der minderjährigen Haushaltsmitglieder:
- Anzahl der erwachsenen Haushaltsmitglieder:
- Sprache, die ich vorwiegend mit den Kindern spreche:
- Sprachen, die ich gelegentlich mit den Kindern spreche:
- Zulassungsnummer (« Agrément »): AP /
- Maximale Anzahl der Kinder, die ich betreuen darf:
- Ausstellungsdatum der Zulassung:
- Ich arbeite als Tagesmutter / -vater seit:

2. Ausbildung:

Ich habe im Jahr... an der **Ausbildung** zur Tagesmutter / Tagesvater teilgenommen:

☐ Ja ☐ Nein

Ich habe an folgenden **Weiterbildungen** teilgenommen: *(Kopien der Bescheinigungen sind beizufügen)*

3. Statistiken:

Ich habe _____ (Erstkontakt) Telefongespräche (Erstkontakt) mit Eltern geführt.

Ich habe _____ (Erstkontakt) Gespräche mit Eltern bei mir zu Hause geführt.

Von diesen Erstkontakten haben _____ zu einer festen Betreuung geführt.

Die Eltern haben Kontakt zu mir aufgenommen über:

☐ das Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend

☐ die Agence Tageseltern

☐ „Mundpropaganda“

☐ eine Anzeige in einer Zeitung oder im Internet

☐ Wenn ja, welche: _____

☐ andere Optionen: _____

Anzahl der Kinder, die ich betreut habe: _____

Alter	Geschlecht	Nationalität	Wohnort

Anzahl der Kinder aus Familien mit einem Elternteil: _____

Anzahl der Kinder aus Familien mit zwei Elternteilen (auch Patchworkfamilien): _____

Anzahl der Kinder, die auch folgende Betreuungseinrichtungen besuchen:

crèche: _____ ; maison relais: _____ ; foyers de jour: _____ ; précoce: _____

Anzahl der Kinder, die ich während der Betreuungszeit zu Freizeitaktivitäten bringe: _____.

Ich habe Kinder _____ Mal nachts und _____ Mal am Wochenende betreut.

Anzahl der kranken Kinder, die ich betreut habe: _____

Anzahl der Kinder, deren Betreuung während des Jahres 2016 beendet wurde: _____

Gründe, warum die Betreuung beendet wurde:

Die neue Betreuungsform / -struktur dieser Kinder ist:

☐ Die neue Betreuungsform / -struktur ist mir unbekannt

☐ eine maison relais

☐ ein(e) andere(r) Tagesmutter / Tagesvater

☐ eine crèche

☐ das Kind geht nicht mehr in die Grundschule

☐ andere: _____

4. Betreuungszeiten:

Anzahl der von mir betreuten Kinder:

Kinder mit regelmäßigen Betreuungszeiten		Kinder mit unregelmäßigen Betreuungszeiten	Kinder, die zu Zeiten in denen kein Schulunterricht stattfindet, betreut werden	
Teilzeit	Vollzeit			
insgesamt		insgesamt	insgesamt	insgesamt

Ich habe _____ Mal kranke Kinder betreut.

5. Betreuungsverträge:

Ich habe _____ Betreuungsverträge mit den Eltern abgeschlossen.

Bei Kindern mit unregelmäßigen Betreuungszeiten habe ich auch _____ «contrats de dépannage» abgeschlossen.

Ich benutze einen Vertrag, den:

- ☐ ich von der Agence Dageseltern erhalten habe,
- ☐ ich selbst aufgesetzt habe,
- ☐ andere Vorlagen: _____

6. Betreuungssystem:

Ich habe _____ Kinder auf der Grundlage des « Chèque-service accueil » – Systems betreut.
Für _____ Kinder habe ich die Rechnungen selbst ausgestellt.

Im Rahmen des « chèque-service accueil » habe ich folgende Tarife berechnet:

- ☐ einen Stundentarif von _____ für _____ Kinder
- ☐ einen monatlichen Festbetrag von _____ für _____ Kinder

7. Professionelle Unterstützung:

Im Laufe des Jahres hatte ich im Rahmen meiner Arbeit Kontakt mit folgenden Einrichtungen:

- ☐ Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend
- ☐ Agence Dageseltern
- ☐ Centre commun de la sécurité sociale
- ☐ Finanzamt
- ☐ Maison Relais
- ☐ Gemeindeverwaltung
- ☐ andere Einrichtungen: _____

Ich habe regelmäßigen Kontakt zu anderen Tageseltern:

- ☐ Ja
- ☐ Nein

Wenn ja, bei welchen Anlässen:

- ☐ gemeinsame Aktivitäten
- ☐ zur Aushilfe
- ☐ bei Supervisionskursen der Agence Dageseltern
- ☐ bei pädagogischen Weiterbildungskursen der Agence Dageseltern
- ☐ im allgemeinen bei Kontakten, wenn wir einander helfen
- ☐ andere: _____

Um meine Tätigkeit als Tagesmutter / Tagesvater auszuüben und besser zu gestalten, habe ich einige Investitionen getätigt für:

- ☐ mehr Sicherheit in meinem Haushalt
Beispiel: _____
- ☐ Bücher, Spiele und andere Artikel für die Kinder
Beispiel: _____
- ☐ Babyartikel
Beispiel: _____
- ☐ Fachliteratur
Beispiel: _____
- ☐ Sonstiges: _____

8. Aktivitäten mit den Kindern:

Während des vergangenen Jahres habe ich vorwiegend folgende Aktivitäten für die Kinder organisiert:

Bei diesen Aktivitäten habe ich mir folgende Ziele gesetzt:

Diese Aktivitäten sind wie folgt verlaufen:

Abrechnung:

<i>Die Eltern haben immer gezahlt</i>	☐ Ja	☐ Nein
<i>Ich musste Mahnungen verschicken</i>	☐ Ja	☐ Nein

Ich musste rechtliche Schritte einleiten, um ausstehende Beträge einzufordern

☐ Ja ☐ Nein

9. Perspektiven:

Für das kommende Jahr sehe ich folgende Entwicklungsmöglichkeiten:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal orange ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins or other markings on the paper.

Weitere Ideen:

Anhang 5

Règlement grand-ducal du 28 juillet
2017 portant établissement du cadre
de référence national « Éducation non
formelle des enfants et des jeunes »

(Auszug)

Règlement grand-ducal du 28 juillet 2017 portant établissement du cadre de référence national

« Éducation non formelle des enfants et des jeunes ».

Nous Henri, Grand-Duc de Luxembourg, Duc de Nassau,

Vu la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse ;

Vu les avis de la Chambre des salariés, de la Chambre de commerce et de la Chambre des fonctionnaires et employés publics ;

Notre Conseil d'État entendu ;

Sur le rapport de Notre Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, et après délibération du Gouvernement en conseil ;

Arrêtons :

Art. 1. Le cadre de référence national comporte les quatre annexes suivantes :

- (1.) À l'annexe I portant l'intitulé « Lignes directrices sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes » figurent les objectifs généraux, les principes pédagogiques fondamentaux y compris les lignes directrices pour le développement et le soutien des compétences linguistiques et l'intégration sociale pour l'action des services d'éducation et d'accueil pour enfants, des assistants parentaux et des services pour jeunes.
- (2.) À l'annexe II figurent les lignes directrices pour l'élaboration du concept d'action général et du journal de bord applicables aux services d'éducation et d'accueil pour enfants.
- (3.) À l'annexe III figurent les lignes directrices pour l'élaboration du concept d'action général et du journal de bord applicable aux services pour jeunes.
- (4.) À l'annexe IV figurent les lignes directrices pour l'élaboration du projet d'établissement et du rapport d'activité pour les assistants parentaux.

Art. 2. En principe le cadre de référence national « Éducation non formelle des enfants et des jeunes » est valable pour une période de trois ans à compter de sa validation par le ministre. La durée de validité du cadre de référence est prorogée de plein droit jusqu'au jour de l'entrée en vigueur du règlement grand-ducal portant publication du nouveau cadre de référence national, au cas où cette publication n'a pu intervenir avant l'expiration de l'ancien cadre de référence.

Art. 3. Notre Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse est chargé de l'exécution du présent règlement grand-ducal qui sera publié au Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg.

Le Ministre de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse,
Claude Meisch

Cabasson, le 28 juillet 2017.
Henri

LITERATURVERZEICHNIS

6.1. ALLGEMEINER TEIL / FRÜHE KINDHEIT / SCHULKINDALTER

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bechtel, M., Lattke, S. & Nuissl, E. (2005). *Glossar zur Weiterbildung in der Europäischen Union*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung [online].
URL: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/bechtelo5_01.pdf [11.06.2012].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Günther, B. & Günther, H.** (2007). Erstsprache Zweitsprache Fremdsprache. Eine Einführung. Weinheim: Beltz.
- Harring, M., Rohlf, C. & Palentien, Ch.** (2007). Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hart, R.** (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship. Innocenti essays no.4. Florence: Centre international pour le développement de l'enfant de l'Unicef.
- Hartmann, W.** (1997). Das Wiener Spielprojekt. Eine Langzeituntersuchung zum Spiel in der Grundschule. Erziehung und Unterricht, 5/6, 613-621.
- Hartmann, W., Hajszan, M., Pfohl-Chalaupek, M., Stoll, M. & Hartel, B.** (2009). Sprache, Kommunikation und Literacy im Kindergarten. Wien: hpt.
- Hartmann, W., Stoll, M., Chisté, N. & Hajszan, M.** (2000; Nachdruck 2010). Bildungsqualität im Kindergarten. Transaktionale Prozesse, Methoden, Modelle. Wien: hpt.
- Hasemann, K.** (2003). Ordnen, Zählen, Experimentieren. Mathematische Bildung im Kindergarten. In S. Weber (Hrsg.), Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis (S. 181-205). Freiburg: Herder.
- Haug-Schnabel, G. & Bense, J.** (2010). Praxis kompakt: Kinder unter drei – ihre Entwicklung verstehen und begleiten. Sonderheft von „Kindergarten heute – Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern“. Freiburg: Herder.
- Haug-Schnabel, G. & Bense, J.** (2007). Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre. Freiburg: Herder.
- Hielscher, K.** (2008a). Aus dem Land der Zahlen. München: Oldenbourg Verlag.
- Hielscher, K.** (2008b). Vom Türmebauen und Erbsenzählen. Mathematische Basiskompetenzen im Kindergarten fördern. klein&groß, Lebensorte für Kinder, 10, 30-32.
- Honig, M.-S. & Haag, Ch.** (2011). Teil I: Nationale Kinderbetreuung in Luxemburg. Eine Bestandsaufnahme. In Ministère de la Famille et de l'intégration (Hrsg.), Strukturen der Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder bis zu 12 Jahren. Non-formale Bildung und Betreuung in früher Kindheit und Schulalter, Bd. 1 (S. 9-26). Luxembourg: Ministère de la Famille et de l'Intégration.
- Hornstein, W.** (2004). Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage jugendlicher Entwicklungsaufgaben. In B. Sturzenhecker & W. Lindner (Hrsg.), Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis (S. 15-33). Weinheim: Juventa.
- Istance, D. & Dumont, H.** (2010). Future directions for learning environments in the 21st century. In H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (Eds.), The nature of learning. Using research to inspire practice (S. 317-338). Paris: OCDE.
- Jasmund, Ch.I.** (2009). Evaluation bewegungspädagogischer Arbeit zum Einfluss motorischer Förderung in Kindertagesstätten auf die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung von Kindern. Berlin: Rabenstück
- Juul, J.** (2003). Das kompetente Kind. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Rietmann, S. & Hensen, G.** (Hrsg.). (2008). Tagesbetreuung im Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rössl, B.** (2011). Spracherwerb im Kindesalter. In S. Breit (Hrsg.), Handbuch zum BESK- DaZ Version 2.0. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (S. 5-15). Salzburg: bife.
- Rossmann, P.** (2010). Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern: Hans Huber.
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales & Sächsisches Staatsministerium für Kultus** (Hrsg.). (2007). Empfehlungen zur Kooperation von Schule und Hort. Eine Handreichung für Kindertageseinrichtungen und Schulen. Dresden: Sächsisches Staatsministerium für Soziales & Sächsisches Staatsministerium für Kultus.
- Schneider, S.** (2003). Frühkindliche Mehrsprachigkeit aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In James (Hrsg.), Vielerlei Zungen. Mehrsprachigkeit + Spracherwerb + Pädagogik + Psychologie + Literatur + Medien (S. 11-48). Klagenfurt / Celovec: Drava.
- Schneider, P., Wanka, R. & Rössl, B.** (2009). Grundlagen des BESK-DaZ. In S. Breit (Hrsg.), Handbuch zum BESK-DaZ (S. 23–30). Wien/Salzburg: BMUKK / bife.
- Schröder, A.** (2005). Persönlichkeit und Beziehungen entwickeln. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (S. 144-151). Wiesbaden.
- Schronen, D. & Achten, M.** (2011). Raum für Kinder. Platz für Erfahrung. Ort für Begegnung. Luxembourg: Confédération Caritas Luxembourg.
- Seewald-Blunert, H.** (2011). Die Kinder ernst nehmen. Partizipation als unentbehrlicher Bestandteil pädagogischer Praxis. klein&groß. Lebensorte für Kinder, 4, 10-13.
- Service National de la Jeunesse** (Hrsg.). (2011). Jugendarbeit für alle. Eine Handreichung zur interkulturellen Öffnung der Jugendarbeit. Luxembourg: SNJ.
- Siraj-Blatchford, I. & J.** (2006). Developmentally Appropriate Technology in Early Childhood (DATEC). In I. & J. Siraj-Blatchford. A Guide to developing the ICT curriculum for Early Childhood Education. Cromwell press, Ltc, Trowbridge.
- Spitzer, M.** (2002). Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum.
- Strasman, J. & Schüller, A.** (1996). Kernkompetenzen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Strätz, R., Hermens, C., Fuchs, R., Kleinen, K., Nordt, G. & Wiedemann, P.** (2008). Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen und Offenen Ganztagsgrundschulen. Ein nationaler Kriterienkatalog. Berlin: Cornelsen.
- Streit, Ch. & Royer, T.** (2009). Setzen Sie doch mal die „mathematische Brille“ auf! Mathematik in Alltagssituationen erkennen und für die pädagogische Arbeit nutzen. Kindergarten heute, 3, 8-15.
- Sturzbecher, D. & Großmann, H.** (Hrsg.). (2003). Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen. München: Ernst Reinhardt.

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

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

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

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

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

UNESCO (1998). Jeunesse, éducation et action au seuil du siècle prochain et au-delà. UNESCO, 24 juillet 1998.

UNESCO (1998). Jeunesse, éducation et action au seuil du siècle prochain et au-delà [online].
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001133/113316fo.pdf> [07.08.2012].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Wanzeck-Sielert, Ch. (2005). Sich selbst entdecken und sinnlich erfahren. Sexualpädagogik in der KiTa. Kindergarten heute, 2, 6-12.

Weilguny, W., Resch, C. Samhaber, E. & Hartel, B. (2011). Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung. Salzburg: ÖZBF.

Weinberger, N.M. (2005). Wie Musik im Gehirn spielt. Spektrum der Wissenschaft, 6, 30-37.

Weinert, F.E. (1999). Konzepte der Kompetenz. Paris: OCDE.

Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessung in Schulen (S. 17-31). Weinheim: Beltz.

Weinhold, D. (2010). Weil Kinder ein Recht auf Lachen haben. Sexualerziehung und Missbrauchsprävention im Vorschulalter. Unsere Kinder, 5, 12-15.

Weltzien, D. (2010). Beobachtung – über Gespräche mehr erfahren. Kindergarten heute, 9, 8-12.

Wenzel, V. (2004). Holländisch? – nee, Nederlands! Oder Sprachbewusstsein im bilingualen Kindergarten. Frühes Deutsch, 2, 29-33.

WHO (1986). Ottawa Charter for Health Promotion [online]. URL: <http://www.euro.who.int/de/who-we-are/policy-documents/ottawa-charter-for-health-promotion-1986> [05.09.2012].

Willems, H., Heinen, A., Meyers, C., Biewers, S., Legille, S., Milmeister, P. et al. (2010). Zentrale Aspekte zur aktuellen Lebenssituation der Jugendlichen in Luxemburg. In Ministère de la Famille et de l'Intégration (Hrsg.), Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg (S. 7-330). Luxembourg.

Wolf, S. (2012). Klettern in Windeln. Die Bewegungskinderkrippe der Universität Bayreuth. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), Frühe Kindheit in Bewegung. Entwicklungspotenziale nutzen (S. 260-264). Schorndorf: Hofmann.

Wustmann, C. (2009). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Berlin: Cornelsen.

Wustmann, C. (2011). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Berlin: Cornelsen.

Yagci-Grobner, E. & Prochazka, B. (2009). Pädagogik kultureller Vielfalt: Pflicht oder Kür? Erziehung und Unterricht, 9-10, 923-928.

Zimmer, R. (2004). Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis. Freiburg: Herder.

Zimmer, R. (2012). Mit dem Körper die Sprache entdecken. Lustvolle Zugänge zu Sprache und Literacy. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), Frühe Kindheit in Bewegung. Entwicklungspotenziale nutzen (S. 92-104). Schorndorf: Hofmann.

LITERATURVERZEICHNIS

6.2. JUGENDALTER

Baacke, D. (2000). Die 13-18-Jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Beck, U. (1986). Risikogesellschaft. Suhrkamp: Frankfurt am Main.

Bertelsmann Stiftung (2009). Jugend und die Zukunft der Welt. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage in Deutschland und Österreich „Jugend und Nachhaltigkeit“. Gütersloh.

Biewers, S. & Willems, H. (2008). Die Entwicklung des Qualitätssicherungsprozesses in den Jugendhäusern in Luxemburg: Bericht 2007. Luxembourg.

Biewers, S. & Willems, H. (2009). Die Entwicklung des Qualitätssicherungsprozesses in den Jugendhäusern in Luxemburg: Bericht 2008. Luxembourg.

Bodeving, C. (2009). Das Profil der Jugendarbeit. In Willems, H. et al.; Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg (in zwei Bänden); Luxembourg; Bd1. S. 745-757, Ed. Saint-Paul.

Böhnisch, L. (2008). Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim & Basel: Juventa Verlag.

Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente; Klett-Cotta;

Bundesjugendkuratorium (2001). Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verständnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums. Berlin.

Brunner, E.J, Bauer, P. & Volkmar, S. (1998). Soziale Einrichtungen bewerten. Theorie und Praxis der Qualitätssicherung. Freiburg i.B.

Cloos, P., Köngeter, St., Müller, B. & Thole, W. (2007). Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Da Silva Santos, C. & Roob, C (2011). Die Entwicklung des Qualitätssicherungsprozesses in den Jugendhäusern in Luxemburg. Evaluationsbericht 2010-2011. Universität Luxemburg. Luxemburg

Deinet, U. (Hrsg.) (2009). Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Praxiskonzepte. 3. überarbeitete Auflage. Wiesbaden

Deinet, U. (2012). Sozialräumliche Jugendarbeit und Gemeinwesenarbeit: Schwestern, aber keine Zwillinge! URL: <http://www.sozialraum.de/sozialraeumliche-jugendarbeit-und-gemeinwesenarbeit.php>, Datum des Zugriffs: 20.09.2012

Deinet, U. & Reutlinger, Ch. (Hrsg.) (2004). „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hg.) (2005). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dreher, E. & Dreher, M. (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In D. Liepmann & A. Stiksrud (Hrsg.), Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Sozial- und entwicklungspsychologische Perspektiven. Göttingen: Verlag für Psychologie, 56-70.

DuBois-Reymond, M., Guit, H. & Van Rooijen, E. (1992). Lebensentwürfe von Jugendlichen und die Rolle der Eltern beim Übergang ins Ausbildungs- und Beschäftigungssystem – Eine Studie aus den Niederlanden. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 2, 114-132.

Drogand-Strud, M. & Rauw, R. (2005). Geschlechtsbezogene Pädagogik in der Offenen Jugendarbeit. In Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hg.) (2005). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Havighurst, R. (1972). Developmental tasks and education. New York: Mc Kay.

Heitmeyer, W., Mansel, J. & Olk, T. (2011). Individualisierung von Jugend. Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitsuche und gesellschaftlichen Reaktionen. Weinheim & Basel: Juventa Verlag

Homfeldt, H. G. & Sting, S. (2006). Soziale Arbeit und Gesundheit. München.

Hurrelmann, K. (2007). Lebensphase Jugend, 9. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

Hurrelmann, K., Grundmann, M. & Walper, S. (Hrsg.) (2008). Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Jugendwerk der Deutschen Shell AG (Hrsg.) (2000). Jugend 2000. Die 13. Shell Jugendstudie. Opladen: Leske & Budrich

Kaase, M. (2003). Politische Beteiligung/Politische Partizipation. In U. Andersen & W. Woyke (Hrsg.), Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland (S. 495-500). Opladen: Leske + Budrich.

Kascha, R. (2005). Projektarbeit. In Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hg.). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kalff, M. (2007). Das All der Werte – ein Reiseführer, In Kalff, M. & Rottmeier, E. (Hg.). Jugend im Wertall, Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 25-33.

Kolip, P. & Hurrelmann, K. (2002). Geschlecht Gesundheit Krankheit. Eine Einführung. In K. Hurrelmann & P. Kolip (Hrsg.), Geschlecht, Gesundheit und Krankheit. Frauen und Männer im Vergleich (S. 13-31). Bern: Huber.

Kühn, Ch. (2005). Räume planen, bauen und gestalten. In Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hg.) (2005). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lindner, W. (2005). Kinder- und Jugendarbeit wirkt: Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lindner, W. & Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2004). Kinder- und Jugendarbeit: Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim: Juventa Verlag.

- Lüders, Ch. & Behr-Heinze A.** (2010). Außerschulische Jugendbildung. In Tippelt & Schmidt, B. (Hrsg.) Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ministère de la Famille et de l'Intégration.** (2005). Rapport National sur la Participation des Jeunes au Luxembourg: Actions réalisées et mises en œuvre entre 2003 et fin 2005. Luxembourg.
- Ministère de la Famille et de l'Intégration.** (2008). Coopérations européennes dans le domaine de la jeunesse: Rapport à l'intention de la Commission Européenne. Luxembourg.
- Meisch, N. & Schroeder, R.** (2009). Politique de la jeunesse. In H. Willems et al. (Hrsg.), Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg (Bd. 1, S. 301-307). Luxembourg: Éditions Saint-Paul.
- Montada, L.** (1995). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1-83.
- Münchmeier, R.** (1998). „Entstrukturierung“ der Jugendphase. Zum Strukturwandel des Aufwachsens und zu den Konsequenzen für Jugendforschung und Jugendtheorie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. B 31/98 24. Juli 1998. S. 3-13
- Münchmeier, R.** (2005). Jugend. In Otto, H. U. & Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialpädagogik / Sozialarbeit. München: Reinhardt Verlag, S. 816-830
- Nörber, M.** (2005). Peer Education als konzeptionelle Grundlage in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hg.). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oerter, R. & Montada, L.** (Hrsg.) (2008). Entwicklungspsychologie. 6. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Juventa Verlag.
- Oerter, R. & Dreher, E.** (2008). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie, Weinheim: Beltz PVU, 258-318.
- Raitelhuber, E.** (2008). Junge Erwachsene. In Hanses, A. & Homfeldt, H. G. (Hrsg.): Lebensalter und Soziale Arbeit. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Schäfers, B. & Scherr, A.** (2005). Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scherr, A.** (1997). Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik, Weinheim & München: Juventa-Verlag.
- Schlimbach, T.** (2009). Unterstützungsangebote im Übergang Schule-Beruf. Die Rolle gemeinnütziger Organisationen. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Halle: Deutsches Jugendinstitut.
- Schorb, B.** (2005). Medienkompetenz. In Jürgen Hüther & Bernd Schorb (Hrsg.), Grundbegriffe Medienpädagogik (Bd. 4.Aufl., S. 257 - 262). München: kopaed.
- Schroer, W.** (2002). Jugend. In: Schroer, W., Struck, N. & Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Juventa Verlag.

Schubarth W. (2010). Die Rückkehr der Werte. Die neue Wertedebatte und die Chancen der Wertebildung, In: Schubarth, W., Speck, K. & Lynen van Berg, H. (Hg.): Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schumann (2005). Fachliche Standards in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hg.) (2005). In Deinet, U. & Sturzenhecker, B.; Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Service national de la Jeunesse (SNJ) & Ministère de la Famille et de l'Intégration (MFI). (2004). Jeunesse et société: Deuxièmes lignes directrices pour la politique de la jeunesse. Luxembourg: Ministère de la famille de la solidarité sociale et de la jeunesse.

Stauber, B., Pohl, A. & Walther, A. (Hrsg.) (2007). Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Thole, W. & Küster-Schapfl, E.-W. (1997). Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von Pädagog(inn)en in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen Thole, W. (2000). Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. Weinheim und München

Tully, C. J. & Wahler, P. (2006). Neue Lernwelten Jugendlicher: Ergebnislinien einer empirischen Untersuchung. In C. J. Tully (Hrsg.), Lernen in flexibilisierten Welten (S. 59- 94). Weinheim: Juventa.

Stoff, B. (2012). Mädchenarbeit in den Jugendhäusern. Service National de la Jeunesse. Luxembourg

Sturzenhecker, B. (2000). Arbeitsprinzipien aus der Jungenarbeit Teil I. In Unsere Jugend, Heft 1/2000 (S. 26 - 38); Teil II; In Heft 2/2000 (S. 85 - 94)

Sturzenhecker, B. (2005). Strukturmerkmale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hg.) (2005). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

v. Spiegel, H. (2005). Qualität selbst bestimmen. Das Konzept „Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hg.) (2005). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wagener, Y. & Henschen, M. (2005). Das Wohlbefinden der Jugendlichen in Luxemburg im internationalen Vergleich: Freizeit - Schule - Drogen - Familie - Gesundheit. Luxembourg: Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle + Ministère de la Santé.

Willems, H., Rotink, G. et al. (Hrsg.). (2009). Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg. Luxembourg: Éditions Saint-Paul.

Willems et al. (2010). Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg. Ministère de la Famille et de l'Intégration, Luxembourg.

Zimmermann, P. (2006). Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. 3. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zinnecker, J. (1991). Jugend als Bildungsmoratorium: Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In W. Melzer, W. Heitmeyer, L. Liegle & J. Zinnecker (Hrsg.), Osteuropäische Jugend im Wandel (S. 9- 25). Weinheim und München: Juventa Verlag

