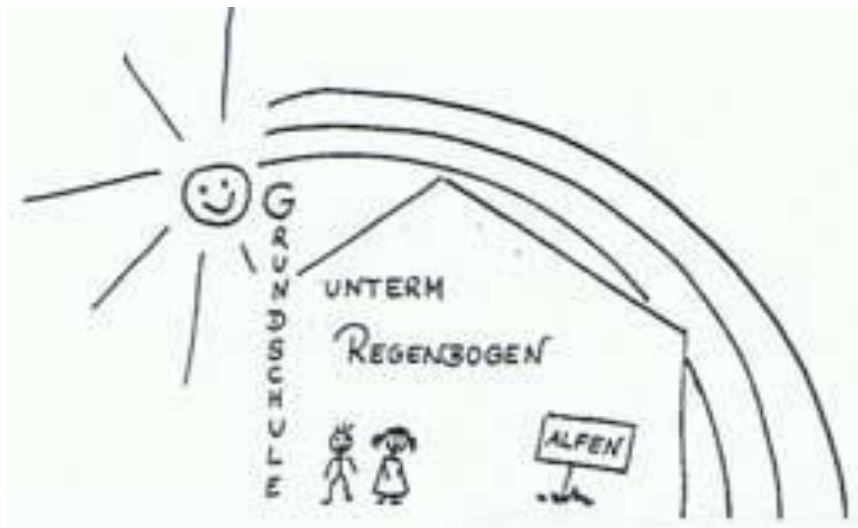


Pädagogisches Konzept der „Flohkiste“



Betreuung
der
Grundschule
unterm Regenbogen Alfen

1	Einleitung	1
2	Entwicklung - Organisation - Finanzierung - rechtliche Grundlagen	1
2.1	Entwicklung der Betreuungseinrichtung „Flohkiste“	2
2.1.1	Träger	2
2.1.2	Finanzierung	2
2.1.3	Rechtliche Grundlagen - Legitimation.....	2
2.2	Allgemeine Ausrichtung der Betreuungsarbeit.....	2
2.2.1	Die „Flohkiste“: Bindeglied zw. Familie, Familienzentrum und Schulraum	2
2.2.2	Orientierung an Bildungsbereichen	3
2.2.3	Die Flohkiste als kompensatorisch/ausgleichend ansetzender Lern- u. Erfahrungsraum	3
2.2.4	Schaffung tragfähiger Rahmenbedingungen	4
2.2.5	Das multiprofessionelle Team	5
2.2.5.1	Zusammensetzung.....	5
2.2.5.2	Struktur und Arbeitsweise	5
3	Grundlagen der pädagogischen Arbeit in der Flohkiste	6
3.1	Individualisierte, ganzheitliche Ausrichtung	6
3.2	Arbeitsgrundlage: Die Beobachtung	6
3.2.1	Wann ist die ganzheitliche Wahrnehmung der Kinder besonders hilfreich?.....	7
3.2.1.1	Entwicklungsbedingte Veränderungen	7
3.2.1.2	Überforderungssituationen/Krisen	7
3.2.2	Resümee	7
3.3	Familienbegleitende bzw. -ergänzende Arbeit.....	8
3.3.1	Familienähnliche Strukturen während der Betreuungszeit.....	8
3.3.2	Bedürfnisorientierte Ausrichtung	9
3.3.3	Resümee:	9
3.4	Systemisch-, ökologisch- u. ressourcenorientierte Denk- und Handlungsansätze ..	10
3.4.1	Der systemische Denk- und Handlungsansatz	10
3.4.2	Die ökologische Betrachtungsweise nach Germain und Gitterman	11
3.5	Vorteile der systemisch- ökologisch orientierte Denk- und Betrachtungsweise im Arbeitsfeld der Flohkiste	11
3.6	Der ressourcenorientierte Ansatz im Betreuungsalltag	13
3.7	Der situationsorientierte Ansatz im Rahmen einer teiloffenen Pädagogik.....	13
3.8	Ziel des situationsorientierten Ansatzes	14
3.9	Das Konzept der offenen bzw. teiloffenen Arbeit	14
3.10	Wertesystem, Leitbilder, Grundhaltung	15
3.11	Entwicklungsbedingte Bedürfnisse der Betreuungskinder	16
4	Vorstellung zentraler Angebots- und Bildungsbereiche	18
4.1	Wahrnehmungsförderung als übergreifender Förderschwerpunkt	18
4.1.1	Basis-Sinnessystem.....	18
4.1.1.1	Taktile Wahrnehmung	19
4.1.1.2	Propriozeptive Wahrnehmung	20
4.1.1.3	Vestibuläre Wahrnehmung	20
4.1.1.4	Praxie.....	21
4.2	Sozial-emotionale Entwicklung.....	22
4.2.1	Die Entwicklung des Urvertrauens	22
4.2.2	Bedeutung sensibler Phasen	23
4.2.2.1	Sozialisation im Schulraum	23
4.2.3	Das Verständnis von Freundschaft in der kindlichen Entwicklung	24
4.2.3.1	Die Fünf- bis Achtjährigen	24
4.2.3.2	Die Neunjährigen	24

4.2.3.3	Die Zehnjährigen.....	25
4.2.4	Die Grundschulbetreuung als Ort emotional-sozialen Lernens.....	25
4.2.4.1	Auf familiärer Ebene.....	25
4.2.4.2	Gruppenebene	25
4.2.4.3	Stärken des Selbstvertrauens:	26
4.2.4.4	Stärkung des Konfliktlösungsverhaltens:	27
4.2.4.5	Das Besondere der Andersartigkeit.....	28
4.2.4.6	Wir schaffen Rahmenbedingungen, die es ermöglichen zu interagieren...29	
4.3	Freizeit und Spiel	29
4.3.1	Definition von Freizeit:.....	29
4.3.2	Bedeutung des Spiels in der Kindheit.....	29
4.3.3	Entwicklung des Spiels während der Kindheit nach C. Bühler	30
4.3.4	Die Bedeutung des Spiels während der Grundschulzeit.....	30
4.3.5	Bildungsbereich - Bewegung.....	31
4.3.5.1	Möglichkeiten der Bewegung in der Flohkiste	32
4.3.6	Musisch-ästhetische Bildung.....	32
4.3.6.1	Gestalten.....	33
4.3.6.2	Musik	34
4.3.6.3	Angebotsrahmen der Flohkiste.....	34
4.3.7	Weiterentwicklung im Angebotsbereich.....	35
4.4	Die Hausaufgabenbetreuung.....	35
4.4.1	Hilf mir, es selbst zu tun!	35
4.4.2	Raumprogramm	35
4.4.3	Arbeitsplatz	35
4.4.4	Grundregeln	36
4.4.4.1	Warum sind feste Absprachen/Regeln sinnvoll?.....	36
4.5	Elternarbeit.....	37
4.5.1	Voraussetzung konstruktiver Zusammenarbeit.....	38
4.5.1.1	Eltern und Betreuer als Experten	38
4.5.1.2	Experten- und systemübergreifender Austausch	39
4.5.1.3	Aufgabenbereiche der Zusammenarbeit	39
4.5.1.4	Problemfelder im Kooperationsprozess	39
4.5.1.5	Schweigepflicht	40
4.5.2	Elternarbeit in der Flohkiste.....	40
4.5.3	Verbesserung der Kooperation zwischen Elternhaus und Betreuung	40
4.6	Schul- und Sozialraumarbeit	41
4.7	Qualitätsstandards und Evaluation	41
5	Literaturverzeichnis	43

Pädagogisches Konzept der „Flohkiste“ Betreuung der Grundschule unterm Regenbogen Alfen

1 Einleitung

Das Betreuungsangebot der Flohkiste, hat sich in den vergangenen Jahren in seiner räumlichen, personellen und inhaltlichen Ausrichtung umfassend weiterentwickelt. Diese Entwicklung soll nun auf der Grundlage des vorliegenden pädagogischen Konzeptes, dass sich unmittelbar an den Bedürfnissen der uns anvertrauten Kinder, deren Eltern, sowie des dazugehörigen Sozialraums Schule orientiert, fortgeführt werden. Mit Hilfe des vorliegenden Konzeptes verdeutlichen wir, warum das Betreuungsangebot der Flohkiste in seiner Ausrichtung von besonderer Bedeutung ist. Hierüber hinaus, ist es uns ein Anliegen, mehr Transparenz hinsichtlich unserer Betreuungsarbeit vor dem Hintergrund entsprechender Arbeitsschwerpunkte zu schaffen.

Unser Ziel ist es, die unterschiedlichen Akteure im Sozialraum unserer Grundschule über unsere

- Ziele,
- Aufgaben,
- Methoden,
- Handlungsansätze und
- Grundhaltungen

vor dem Hintergrund theoretisch empirischer Aussagen zu informieren. Dies ist sinnvoll und notwendig, um die für die Zukunft immer wichtiger werdende interdisziplinäre Zusammenarbeit im Schulraum zu erleichtern. Wir schaffen mehr Klarheit darüber,

was wir tun und warum wir es tun.

Ferner sind wir bei der Umsetzung und Weiterentwicklung unseres Konzeptes auf die Unterstützung des Schul- und Sozialraumes angewiesen, um im vorangestellten Sinne, unsere Arbeit passgenau ausrichten zu können. Unterstützung kann aber nachvollziehbar nur dann zugesichert werden, wenn eine Notwendigkeit in dem gesehen wird, was man fördert und unterstützt.

Die vorliegende Konzeptfassung des Betreuungsangebotes der Flohkiste orientiert sich u.a. an den

- modifizierten Grundsätzen zur Bildungsförderung im Primarbereich des Landes NRW,
- theoretisch-empirischen Grundlagen hinsichtlich der Aufgaben, Methoden und Handlungsansätze, die sich auf unser Berufsfeld beziehen,
- entwicklungspsychologischen Aussagen zur Adressatengruppe,
- Ressourcen des Sozialraums der Grundschule und an den
- interdisziplinär zusammenarbeitenden Mitarbeiterinnen der Flohkiste.

Wir wünschen den von uns zu begleitenden Kindern, deren Familien und nicht zuletzt uns als pädagogisch Tätige, dass dieses Konzept in der Lage ist, Transparenz, Verbindlichkeit und Klarheit zu schaffen, um möglichst viele Kräfte und Ressourcen zu aktivieren.

2 Entwicklung - Organisation - Finanzierung - rechtliche Grundlagen

Im Weiteren erfolgt ein kurzer Exkurs bezüglich der Entstehung und Entwicklung der Grundschulbetreuung sowie ihrer derzeitigen strukturellen Besonderheiten. Im Vergleich zu

den offenen Ganztagsgrundschulen unterliegt das Betreuungsangebot der Flohkiste eigenen, aus der Organisation her abzuleitenden, rechtlichen Grundlagen, die z.B. konkret Einfluss nehmen auf die Finanzierung der Einrichtung.

2.1 Entwicklung der Betreuungseinrichtung „Flohkiste“

2.1.1 Träger

Die Betreuung der Grundschule Alfen befindet sich in Trägerschaft des Fördervereins der Grundschule Alfen e.V. und besteht, ebenso wie der Förderverein, seit 1999. Lt. Satzung vom 19.04.1999 hat sich der Förderverein neben der allgemeinen Unterstützung der Grundschule Alfen die Organisation und Realisierung eines Betreuungsangebotes für Schülerinnen und Schülern nach dem Unterricht zur Aufgabe gemacht.

2.1.2 Finanzierung

Die Finanzierung der „Flohkiste“ wird aus den eingenommenen Elternbeiträgen sowie den Zuschüssen des Landes Nordrhein-Westfalen und der Gemeinde Borcheln sichergestellt. Die Bezuschussung aus Landesmitteln richtet sich nach dem Runderlass „Zuwendungen für die Betreuung von Schülerinnen und Schülern vor und nach dem Unterricht in der Primarstufe“ vom 31.07.2008. Die Gemeinde Borcheln gewährt für Kinder, die den „borchenPass“ besitzen, einen Zuschuss von 13 € zum Betreuungsbeitrag, sofern nicht eine Beitragsbefreiung durch das Kreisjugendamt Paderborn erfolgt.

2.1.3 Rechtliche Grundlagen - Legitimation

Betreuungsangebote im Rahmen des Modells „Schule von acht bis eins“ bzw. „Dreizehn plus“ gelten als außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote nach § 9 Abs. 2 des Schulgesetzes NRW. Nähere Details sind im Runderlass „Gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe 1“ vom 23.12.2010 geregelt.

2.2 Allgemeine Ausrichtung der Betreuungsarbeit

2.2.1 Die „Flohkiste“: Bindeglied zw. Familie, Familienzentrum und Schulraum

Die Grundschulbetreuung sieht sich in ihrem pädagogischen Auftrag einerseits als eigenständige pädagogische Einrichtung, mit eigenen Zielen und Methoden, mit eigenen Strukturen und entsprechend orientiertem Fachpersonal. Sie ist andererseits aber auch Teil eines festen Systems, des Systems Grundschule.

Knauf ordnet diese Form der Ganztagsbetreuung dem additiven Modell der Ganztagsversorgung zu. Es handelt sich hierbei um ein Ganztagsangebot *„in offener Form mit fester Schulzeit und freiwillig zu nutzenden Angebotselementen für einen Teil der Schülerschaft“*. (aus: Knauf, Tallisso: Zwischen Sozial- und Schulpädagogik- die Ganztagschule, <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2073.htm>, 04.04.2011, S.3.)

Andererseits knüpfen wir mit dem Angebot der Flohkiste direkt an die vielfältigen Kompetenzen/Bildungsbereiche an, die bereits im Rahmen der familiären Sozialisation und institutionellen Begleitung und Förderung über das gemeindliche Familienzentrum „Alfener Spatzenest“ zugrunde gelegt worden sind. Den Kindern und deren Eltern soll hierdurch der Übergang in das Schulsystem durch vertraute und bekannte Strukturen erleichtert werden. Zudem wird gleich zu Beginn der Einschulung eine aufbauende pädagogische Arbeit gewährleistet.¹

¹ Vgl.: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen/ Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen Bildung von Anfang

In der Weiterentwicklung des vorliegenden Konzeptes sind erste weiterführende Vernetzungen zwischen beiden Einrichtungen angedacht worden. Beide Einrichtungen sind derzeit mit der Modifizierung bzw. Erarbeitung eigener Konzepte beschäftigt, insofern macht das gegenseitige Vorstellen der Konzeptfassungen Sinn. In diesem Zusammenhang bedanken wir uns für die Bereitstellung entsprechender Literatur und für die Ausarbeitungen hinsichtlich der pädagogischen Ausrichtung des Familienzentrums „Alfener Spatzennest“.

2.2.2 Orientierung an Bildungsbereichen

Das von uns zukünftig gebotene Betreuungsangebot greift in diesem Zusammenhang schwerpunktmäßig zentrale Aspekte aus folgenden Bildungsbereichen auf:

- Bewegung
- Körper, Gesundheit und Ernährung
- soziale, kulturelle und interkulturelle Bildung
- Sprache und Kommunikation
- musisch-ästhetische Bildung
- Religion und Ethik
- mathematische Bildung
- naturwissenschaftlich-technische Bildung
- ökologische Bildung und
- Medien

Vor diesem Hintergrund orientiert sich die pädagogische Arbeit der Flohkiste an den Grundsätzen zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen.²

2.2.3 Die Flohkiste als kompensatorisch/ausgleichend ansetzender Lern- u. Erfahrungsraum

In der vorliegenden Konzeption wird deutlich, dass der Grundschulbetreuung eine zentrale kompensatorische Rolle, eben aufgrund der verbindenden Position zwischen Schule, Kindergarten und Elternhaus, zukommt. Hurrelmann hat dies während seines Vortrages während des 4. Elternforums am 18.02.2011 im HNF in Paderborn wie folgt herausgearbeitet:

„ Was Eltern brauchen, ist ein Schulsystem, das das Kind da abholt, genau dort aufnimmt, wo es in seiner Entwicklung steht und dann weiterführt. Schule hat auch die Aufgabe, über den engen, disziplinar orientierten Wissensvermittlungsbereich, den sie in den Fächern haben muss, hinaus, in die Erziehung des Kindes überzugehen. Schule sollte sich um soziale Verhaltensweisen und soziale Verantwortung kümmern und die Selbständigkeit des Kindes im schulischen Raum mitentwickeln. Auch hier darf die Arbeitstrennung nicht kategorial sein. Aber das geht in Halbtagsschulen nun mal nicht, weil dort die Zeit in der Tat voll durch reine Wissensvermittlung gefüllt wird, (...). Aber die Einbettung in die

an- Entwurf- Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen, Peter Pomp Verlag GmbH, Bottrop, 2010, S14f..

Vgl. Knauf, Tassilo: Zwischen Sozial- und Schulpädagogik- die Ganztagschule, <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2073.htm>, 04.04.2011, S.1ff. .

² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen/ Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, S. 47.

Persönlichkeitsentwicklung und eine gesunde Umgangsform im schulischen Bereich kann man in Halbtagschulen nur ganz schwer bewerkstelligen.“ (aus: Hurrelmann, Klaus: „Elternengagement-Motor für eine gute gesunde Schule“, Vortrag beim 4. Elternforum, am 18.02.2011 im Heinz Nixdorf Museums Forum Paderborn.)

Eltern würden, so Hurrelmann, unter diesem strukturell bedingten Defizit leiden, da sie mit Blick auf die von ihnen zu leistende Arbeit nicht ausreichend aufgefangen würden.³

Wir erleben zunehmend, dass aufgrund sich verändernder Lebenswirklichkeiten der Kinder in Schule und Familie kompensatorisch die Ausgestaltung entsprechender Angebote gefordert ist. Als einzelne bedeutende Beispiele sind hier exemplarisch die Bildungsbereiche

- Bewegung,
- musisch-ästhetische Bildung,
- soziale, kulturelle und interkulturelle Bildung

zu nennen.

In Intensität und Umfang knüpfen wir zukünftig, insbesondere in diesen Bildungsbereichen, lediglich altersangepasst an die Strukturen des Familienzentrums an. Langfristig gesehen wird aber auch das vorliegende Konzept, mit Blick auf die von Hurrelmann getroffenen Aussagen, eher als (notwendige) Übergangslösung zu bewerten sein.

2.2.4 Schaffung tragfähiger Rahmenbedingungen

Als Team sind wir im Rahmen unserer konzeptionellen Weiterentwicklung bemüht, den Bedürfnissen von Kindern im Alter von fünf bis elf Jahren in Umfang und Intensität der gebotenen Lern- und Erfahrungsimpulse zunehmend gerechter zu werden. Dem entsprechend verfolgen wir das Ziel, entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen, innerhalb derer sich die uns anvertrauten Kinder gesund weiterentwickeln können.

Eine wesentliche Ausgangslage hierfür ist die partnerschaftliche Zusammenarbeit im Schul- und Sozialraum, die ein gemeinsames Agieren auf „Augenhöhe“ mit allen Beteiligten voraussetzt. In diesem Zusammenhang sollte zukünftig auf die sich in der Vergangenheit als gesund und tragfähig gezeigten Strukturen weiter aufgebaut werden. Eine engere Vernetzung zwischen Schule, den verantwortlichen behördlichen (örtlichen und überörtlichen) Vertretern und der Betreuung wird für die Umsetzung des vorliegenden Konzepts, wie sich im Weiteren herausstellen wird, von grundlegender Bedeutung sein.

Um die in Zukunft anstehenden, sicherlich komplexer werdenden Aufgaben gemeinsam lösen zu können, sind Rahmenbedingungen erforderlich, die eine intensiviertere Zusammenarbeit zwischen Lehrerkollegium, Eltern und Betreuung mit dem Ziel der gegenseitigen Partizipation ermöglichen.

Die ganzheitlich ausgerichtete pädagogische Begleitung und Förderung von Kindern und ihrer Familiensysteme stellt, wie im Weiteren ausgeführt wird, vielfältige professionelle Anforderungen an die fachlich kompetenten Betreuer. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund der Begleitung von Kindern, die aufgrund unterschiedlichster Ursachen

- in Bereichen ihrer Entwicklung,
- ihrer Herkunft,
- ihrer familiären Lebenssituation und/oder

³ Vgl.: Hurrelmann, Klaus: „Elternengagement-Motor für eine gute gesunde Schule“, Vortrag beim 4. Elternforum, am 18.02.2011 im Heinz- Nixdorf MuseumsForum Paderborn, S. 5.

- erlebter schmerzhafter Grenz- und Verlusterfahrungen (Scheidung, Krankheit, Tod, Umzug) einen besonderen Unterstützungsbedarf zeigen.

2.2.5 Das multiprofessionelle Team

Zur Lösung komplexer Fragen sowie bei der Gestaltung eines abwechslungsreichen Betreuungsalldtages ist es notwendig, in einem Team mit vielfältigen Ressourcen zu arbeiten. Entsprechende Potenziale oder Ressourcen können sich auf unterschiedliche Fähigkeiten, Fertigkeiten, Blickwinkel, Ausbildungsschwerpunkten, Dynamiken und Charaktereigenschaften der jeweiligen Mitarbeiterinnen beziehen. Entscheidend ist, dass die Vielfalt wechselseitig als Ressource und als Bereicherung wahrgenommen, entsprechend geschätzt und genutzt werden kann.

Eine sich gut entwickelnde Teamarbeit basiert unserer Meinung nach,

- auf einer gemeinsamen fachlichen Ausgangslage (pädagogisch ausgerichtet(e)s Fachausbildung/Studium),
- auf einer sich im Laufe der Zusammenarbeit entwickelnden vertrauensvollen Ebene,
- auf wechselseitiger Wertschätzung der Teammitglieder,
- auf zugrunde liegenden demokratischen Strukturen und
- auf Möglichkeiten der regelmäßigen Kommunikation.

Ein Team wird unserer Erfahrung nach nicht perfekt „geboren“; es bedarf der Entwicklung, Pflege und fachlichen Unterstützung.

- Regelmäßige, verbindliche Teamgespräche,
- Fort- und Weiterbildungen sowie das
- Initiieren gemeinsamer Aktivitäten außerhalb des Dienstes

tragen zu einer Verbesserung der Kommunikationsstrukturen bei und sind als Grundelemente einer soliden, sich weiterentwickelnden pädagogischen Arbeit zu werten. Unser Ziel ist es, mittelfristig den Rahmen für entsprechende Standards zur Qualitätssicherung zu schaffen. Denn, und das wird im Weiteren sehr deutlich werden, Grundschulbetreuung erfordert wesentlich mehr, als die Begleitung der Hausaufgaben und etwas „Basteln am Nachmittag“.

2.2.5.1 Zusammensetzung

Derzeit arbeiten sechs Mitarbeiterinnen im Rahmen eines multiprofessionellen Teams zusammen. Die Berufsbilder umfassen die Arbeitsbereiche der Heilerziehungspflege, des Erzieherberufes, des Lehramts und der Diplom Sozialpädagogik.

2.2.5.2 Struktur und Arbeitsweise

Im multiprofessionellen Team der Flohkiste arbeiten wir als Fachleute aus unterschiedlichen Fachdisziplinen als Team ohne hierarchische Abstufung zusammen. Über die interdisziplinäre Zusammenarbeit wird das jeweilige Fachwissen hinsichtlich einer gemeinsam zu erarbeitenden Problemlösung eingebracht. Ziel ist es, ein möglichst umfassendes, ganzheitliches Bild von Zusammenhängen, Wirkweisen, Alternativansätzen etc. hinsichtlich einer zu bearbeitenden Thematik oder Problemstellung zu erreichen. Problemlösendes (lösungsorientiertes) Arbeiten bezieht alle Bereiche der alltäglichen Betreuungsarbeit mit ein (z.B. Fallbesprechungen, Elternarbeit, Verbesserung der strukturellen Gegebenheiten, Weiterentwicklung der Betreuungsarbeit). Der fachliche Austausch innerhalb des Teams erfolgt während der wöchentlich verbindlich stattfindenden Teambesprechungen. Die Mitarbeiterinnen tauschen sich im Gruppenalltag gegenseitig über aktuelle Ereignisse und Informationen aus.

3 Grundlagen der pädagogischen Arbeit in der Flohkiste

Das pädagogische Angebot der Flohkiste beruht auf einem System aus Handlungsansätzen, Methoden, Leitbildern und Grundhaltungen, die zunächst punktuell vorgestellt und im Folgenden jeweils im Theorie-Praxis-Bezug erläutert werden.

- Die Arbeit in der Betreuung beruht auf einer *individualisierten, ganzheitlich* ausgerichteten Pädagogik.
- Die Betreuung arbeitet *familienbegleitend und ergänzend*.
- Im Rahmen ihrer pädagogischen Weiterentwicklung sowie bei der Bewältigung sich ergebender Frage- und Problemstellungen greift das Team auf *systemisch-ökologisch- und ressourcenorientierte Denk- und Handlungsansätze* im Bereich der sozialpädagogischen Arbeit zurück.
- Insbesondere die Freizeitphase basiert grundsätzlich auf dem *situativen Ansatz* der pädagogischen Arbeit.
- Im vorgenannten Sinne kommt die „*offene pädagogische Arbeit*“ zum Tragen.
- Dem Wertesystem liegt eine demokratische, soziale und integrative Haltung zu Grunde.
- Das Betreuungsangebot bezieht sich grundsätzlich auf die entwicklungsbedingten Bedürfnisse der Betreuungskinder.

3.1 Individualisierte, ganzheitliche Ausrichtung

Als Vertreter einer ganzheitlich ausgerichteten Pädagogik vertreten wir die Meinung, dass die Entwicklung der uns anvertrauten Kinder grundsätzlich durch sich gegenseitig bedingende Faktoren beeinflusst ist. Für unsere Arbeit bedeutet dies konkret, dass wir bestrebt sind, jedes einzelne Kind in seiner Gesamtpersönlichkeit zu erfassen und ebenso anzunehmen und zu fördern.

Hierzu zählen u.a. die geistige, emotionale, intellektuelle/kognitive, die körperliche, motorische und kreative Ebene. Im erweiterten Sinne sind familiäre, soziale wie auch ökonomische (das Eingebundensein in die jeweiligen Umweltbedingungen) und gesellschaftliche Hintergründe bedeutend.

Ausgangspunkt ist, wie beschrieben, die Einsicht, dass das kindliche Verhalten und Erleben, die Art und Weise, wie sich ein Kind entwickelt, von unterschiedlichsten Faktoren beeinflusst wird. Die individuelle Entwicklung und Förderung eines Kindes kann folglich als Ergebnis eines äußerst dynamischen Wechselspiels innerer und äußerer Faktoren betrachtet werden. Wir sind vor diesem Hintergrund bemüht die Interessen, die Neugier und den Mut zu Neuem zu fördern und dies so umfassend wie möglich.

3.2 Arbeitsgrundlage: Die Beobachtung

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass der fachlichen Beobachtung und dem gegenseitigen Austausch der agierenden Betreuer besondere Bedeutung zukommt. Das Wahrnehmen der Kinder in ihrem Verhalten und Erleben in möglichst unterschiedlichen Lebenssituationen (Hausaufgabenbetreuung, Essenssituation, Freispielphasen, Verhalten gegenüber Freunden, Eltern und Geschwistern, Lehrern und Betreuern) bietet uns Möglichkeiten, unterschiedlichste Facetten jedes einzelnen Kindes zu erfassen und impulsgebend zu begleiten.

3.2.1 Wann ist die ganzheitliche Wahrnehmung der Kinder besonders hilfreich?

Im Gruppenalltag kristallisieren sich zwei Schwerpunktbereiche heraus, die regelmäßig Gegenstand des fachlichen Austausches sind: Hier handelt es sich in der Regel um Beobachtungen, die sich auf wesentliche Veränderungen im Verhalten und im Erleben einzelner Kinder bzw. einzelner Kindergruppen beziehen. Für die pädagogische Arbeit ist es uns wichtig, zu erfassen, welche Ursachen dem veränderten Verhalten zu Grunde liegen, um so das einzelne Kind bzw. die Gruppe entsprechend passgenau begleiten zu können.

3.2.1.1 Entwicklungsbedingte Veränderungen

Kinder entwickeln sich nicht linear, sondern in Schüben und Sprüngen. Es gibt Entwicklungsphasen, in denen die körperliche Entwicklung, z.B. das Längenwachstum, im Vordergrund steht. In anderen wiederum die Differenzierung motorischer oder sprachlicher, sozialer, emotionaler oder affektiver Fähigkeiten. Vollzieht ein Kind in einem zentralen Bereich eine markante Entwicklung, so treten andere Bereiche in ihrer Entwicklung oftmals für eine gewisse Zeit in den Hintergrund. Teilweise scheinen sogar bereits erworbene Kompetenzen/erworbenes Wissen verloren zu gehen. Da sich Entwicklungsschübe unverhofft, oftmals ohne offensichtliche Ankündigung, einstellen, sind die Kinder selbst sowie ihr soziales Umfeld einschließlich der professionellen Helfer teilweise mehr oder weniger irritiert. Vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Kenntnisse, der langjährigen beruflichen Erfahrung der Betreuerinnen und mit Blick auf die Gesamtentwicklung, die ein Kind gezeigt hat, ist es uns möglich, entsprechende Ängste/Irritationen/Sorgen einzuordnen, anzusprechen, aufzufangen und beratend zu begleiten. Wichtig ist uns, das Kind „im Auge“ zu behalten und ganz „normalen“ entwicklungsbedingten Abläufen Raum und Zeit zu lassen.

3.2.1.2 Überforderungssituationen/Krisen

Darüber hinaus geraten Kinder aber auch in Stresssituationen, weil sie bei der Bewältigung von Alltagsproblemen oder besonderen Lebenssituationen überfordert sind. Im Rahmen des ganzheitlichen Ansatzes geht das Betreuungsteam nicht davon aus, dass Anzeichen z.B. schulischer Überforderung allein auf fehlende kognitive Fähigkeiten zurückzuführen sind. Als Ursachen ziehen wir gleichwohl *eingeschränkte Kompetenzen und/oder hindernde Einflüsse* auf emotionaler, sozialer, ökologischer, familiärer, körperlicher oder motorischer Ebene in Betracht; mit dem Wissen darum, dass sich diese auch erschwerend überlagern können. Wie im Weiteren deutlich wird, greift das Team in entsprechenden Situationen auf unterschiedliche Handlungskonzepte und Methoden zurück, um so die Grundlage dafür zu legen, dass sich entsprechende „Blockaden“ in der Lebenswelt der Kinder auflösen können.

3.2.2 Resümee

Nun stellt sich ganz berechtigt die Frage, nach dem „**Warum**“: Warum ist es uns im Team so wichtig, kontinuierlich auf einen möglichst aktuellen Gesamteindruck der von uns betreuten Kinder zurückgreifen zu können? Unser Ziel ist es, jedem Kind zu helfen, sich spezifisch gemäß seiner ureigenen Anlagen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu einer möglichst *glücklichen, selbstbewussten und autarken* Persönlichkeit zu entwickeln. Vor dem Hintergrund der Beobachtung und Analyse im interdisziplinären Austausch ist es uns möglich, nicht symptomatisch, sondern ganzheitlich an den Ursachen anzusetzen.

Dies gibt uns die Chance

- Kompetenzen (Fähigkeiten, Fertigkeiten) zu stärken,
- Fehlentwicklungen zu erkennen und diese
- mit adäquaten fachlichen Mitteln aufzufangen.

Die Grundlage hierfür liegt in einer intensiv und kontinuierlich praktizierte Beziehungsarbeit. Unser Ziel ist es, zu jedem Kind ein gutes pädagogisches Verhältnis aufzubauen. So, dass

es den uns anvertrauten Kindern zunehmend möglich wird, sich auch in schwierigen Situationen zu öffnen, sich anzuvertrauen und Hilfen anzunehmen.

3.3 Familienbegleitende bzw. -ergänzende Arbeit

Das Angebot der Betreuung entwickelte sich, wie beschrieben, in den Jahren seit ihrer Gründung im Jahr 1999 kontinuierlich weiter. Nicht zuletzt und ganz konkret als Ergebnis der Anpassung an veränderte Lebenssituationen innerhalb der im Gemeinwesen lebenden Familien. Durch den regelmäßigen Austausch mit den Eltern der Betreuungskinder, aber auch bedingt durch die vielschichtige Zusammenarbeit im Sozialraum Schule sind Bedürfnisse auf unterschiedlichsten Ebenen immer wieder deutlich geworden. Die verantwortlichen Akteure (Vorstand, Mitarbeiter der Flohkiste, Schulkollegium, Pflegschaft und Schulträger) waren von Anfang an bestrebt, im Rahmen der zur Verfügung stehenden Mittel den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien möglichst gerecht zu werden. Wir sehen uns in diesem Zusammenhang als Dienstleister und Partner der Familien.

Die von uns zu betreuenden Kinder verbringen inzwischen einen großen Teil ihrer täglichen Zeit in der Schule. In der Regel macht sich ein Kind morgens um 7:40 Uhr auf den Weg zur Institution Schule. Das Betreuungsangebot endet spätestens um 16:00 Uhr. Bereits jetzt wird deutlich, dass die Kinder einen Großteil ihres Tages im Schulraum verbringen. Vielfältige Aufgaben, die früher von der Familie ausgefüllt wurden, werden nun in den Erfahrungs-, Lern- und Erlebnisraum der Schule und Grundschulbetreuung verlagert.

Besonders vor dem Hintergrund einer ganzheitlich ausgerichteten Begleitung und Förderung der Kinder umfasst unsere Betreuungsarbeit folgende Schwerpunktbereiche:

- sozial-emotionale Förderung,
- Konfliktbewältigung,
- Selbstständigkeitsförderung,
- lebenspraktische Förderung,
- Hausaufgabenbetreuung
- Bewegung,
- Kreativförderung,
- individuelle Förderung in unterschiedlichen Bereichen

Hierbei arbeiten wir sowohl familienergänzend, als auch -begleitend.

3.3.1 Familienähnliche Strukturen während der Betreuungszeit

- Die täglich gemeinsam verbrachte Zeit in der „Flohkiste“ beginnt mit einer freundlichen Begrüßung zum Betreuungsbeginn und endet mit einer ebenso netten Verabschiedung am Nachmittag.
- Wir beginnen die Betreuungszeit grundsätzlich mit einem Tischgesang vor dem gemeinsam einzunehmenden Mittagessen/Brunch.
- Wir feiern zusammen z.B. Geburtstage und Verabschiedungen.
- Wir bereiten uns gemeinsam mit den Kindern auf jahreszeitliche Feste/Höhepunkte wie Weihnachten, Ostern, Erntedank, Karneval, Frühling, Sommer, Herbst und Winter vor.
- Wir greifen schulische Aktionen wie Schulfeste oder Projektwochen thematisch auf und bringen uns entsprechend ein.
- Wir berücksichtigen individuelle Wünsche/Bedürfnisse.
- Die Gruppenatmosphäre ist geprägt durch *Achtsamkeit, Vertrauen und Herzlichkeit*. In Konfliktsituationen finden Einzel- und Gruppengespräche mit den Kindern statt. Im Vordergrund steht hier der Aufbau von Kompetenzen zur Konfliktbewältigung.

- Wir bieten unterschiedliche Aktionsbereiche an, in denen sich Kinder altersgemischt und geschlechterübergreifend treffen und interagieren können.
- Wir beobachten, regen an, begleiten, intervenieren, unterstützen und (ganz wichtig), „wir trauen zu“.
- Wir stehen während der Hausaufgabenbetreuung unterstützend und motivierend zur Verfügung.
- Wir begleiten die Kinder in Grenzsituationen und bei Verlusterfahrungen (Scheidung, Krankheit, Tod, Umzug...)

3.3.2 Bedürfnisorientierte Ausrichtung

Hinsichtlich der Pluralität von Lebensformen und sich hieraus ergebender unterschiedlicher Bedürfnisse ist es unser Anliegen, ein Betreuungsangebot anzubieten, dass sich durch einen hohen Grad an Flexibilität auszeichnet und Freiräume ermöglicht.

Dies zeigt sich z.B. in den flexiblen Abholzeiten, die uns aus folgenden Gründen besonders wichtig sind:

- Viele unserer Kinder pflegen in ihrer Freizeit Kontakte zu Kindern, die nicht in der Betreuung sind. Verabredungen werden in der Regel für die Zeiten zwischen 14:00 und 18:00 Uhr getroffen.
- Geburtstage, Familienfeste und Unternehmungen mit der Familie sind oftmals zeitlich auf den frühen Nachmittag platziert.
- Eltern die im Schichtdienst arbeiten, müssen flexibel ihre Freizeitgestaltung mit den Kindern planen können.

Die Palette der Freizeitaktivitäten unserer Kinder außerhalb der Betreuung gestaltet sich grundsätzlich sehr vielfältig (Reiten, Flöten, Baseball, Malen, Fußball, Judo, Tanzen, Schwimmen etc.). Im Rahmen einer starren Abholzeit und einer vorgeschriebenen, verbindlichen täglichen Verweildauer in der Betreuung (wie in einer OGS gesetzlich vorgeschrieben) könnten aus zeitlichen Gründen viele Angebote nicht mehr wahrgenommen werden. Die Betreuungskinder hätten in diesem Fall einen klaren Nachteil gegenüber Kindern, die nicht in die Betreuung gehen. Selbst wenn sich das Betreuungsangebot im Bereich der Freizeitangebote optimal weiterentwickeln könnte, wäre es dennoch nicht möglich, oben genannte Vielfalt, die sich direkt an den individuellen Interessen und Talenten der Kinder orientiert, zu bieten. Hierüber hinaus ist es unser Ziel eben auch den Kindern einen abwechslungsreichen Freizeitrahmen zu bieten, denen dies innerhalb der Woche aufgrund unterschiedlichster Gründe nicht möglich ist.

3.3.3 Resümee:

Die familiären- wie gesellschaftlichen Lebensbedingungen haben sich grundlegend verändert. Mobilität, Flexibilität, Veränderungen der Familienstrukturen, veränderte Sozialisationsbedingungen, Migrationshintergründe etc. machen es zum Wohl des Kindes dringend notwendig, Eltern bei ihrem Erziehungsauftrag stützend zur Seite zu stehen.

Uns geht es nicht darum, in tragfähige, gesunde und förderliche Strukturen einzugreifen, sondern da Begleitung und Unterstützung anzubieten, wo dies zur Entlastung der Familie und zur gesunden Entwicklung der Kinder notwendig und sinnvoll erscheint.

Intakte Strukturen aufzubrechen, hieße für uns, Familien wichtiger Erlebnis- und Erfahrungsbereiche zu berauben, die institutionell bei allem Bemühen nicht gleichwertig ersetzt werden könnten. Mit der Ausrichtung unseres Konzeptes beabsichtigen wir nicht, das

Angebot der OGS in Frage zu stellen. Wir sehen uns derzeit, in unserem ländlich strukturierten Lebensbereich, lediglich mit einer völlig anders strukturierten Bedarfslage konfrontiert. Das Angebot im Rahmen des offenen Ganztages wäre z.Z. nicht an den Bedürfnissen der von uns zu begleitenden Familiensysteme orientiert, wie die derzeit praktizierte offene und flexible Ausrichtung unseres Betreuungsangebotes es gewährleistet.

3.4 Systemisch-, ökologisch- u. ressourcenorientierte Denk- und Handlungsansätze

Zunächst wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung systemisch-, ökologisch- und ressourcenorientierte Denk- und Handlungsansätze im Arbeitsfeld der sozialen Arbeit einnehmen. Den theoretischen Ausführungen schließt sich ein Transfer zur konkreten Arbeit im Bereich der Flohkiste an.

3.4.1 Der systemische Denk- und Handlungsansatz

Das Aufgabenfeld in der sozialen Arbeit umfasst das Lösen von „sozialen Problemen“, die sich aus dem Bedürfnis des Menschen nach Obdach, Ernährung, materieller Versorgung, Eigentum, Arbeit, Pflege, Förderung und Betreuung ergeben. Hierüber hinaus tritt insbesondere das jeweilige individuelle Bezugssystem (Verwandtschaft, Kollegenkreis, Mitschüler, Lehrer, Nachbarschaft etc.) in den Fokus der Betrachtung.⁴

Seit den 70er Jahren zeichnete sich ab, dass zum Erfassen und Lösen komplexer sozialer Probleme die klassischen Methoden in der sozialen Arbeit unzureichend waren. Der Fokus richtete sich zunehmend auf den Nutzen der Systemtheorie.⁵

Der Ansatz der systemischen Sozialarbeit, der auf genannten Systemtheorien basiert, steht in seiner Entwicklung in engem Zusammenhang mit dem Namen Peter Lüssi.⁶

Im Rahmen der systemischen Ansätze können (...) *„Situationen ganzheitlich und in den Wechselwirkungen ihrer verschiedenen Elemente erfasst werden“* (...). (aus: Fachlexikon der sozialen Arbeit, 3., erneuerte und erweiterte Auflage, Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge-Eigenverlag, Frankfurt am Main, 1993, S. 836.)

In Abgrenzung des bis dato in der Sozialarbeit gängigen linearen Verständnisses zur Lösung sozialer Problemstellungen schreibt Lüssi:

„Die Systemtheorie ist ein Konzept des Erkennens, eine Methode des gedanklichen Begreifens. Systemisch denken, bedeutet, die Wirklichkeit in einer bestimmten Perspektive zu sehen, nämlich unter der Leitvorstellung, dem Grundmuster des „Systems“. (aus: Lüssi, Peter: Systemische Sozialarbeit - Praktisches Lehrbuch der Sozialberatung, 3.-erg. Aufl.-Bern, Stuttgart, Haupt, 1995, S. 56)

Im Rahmen der weiteren Problembearbeitung werden soziale Probleme als Störung innerhalb des individuellen sozialen Systems erkannt. Die Lösung des Problems kann ebenso nur durch eine Veränderung der Strukturen des jeweiligen Systems erfolgen.⁷

⁴ Vgl. Lüssi, Peter: Systemische Sozialarbeit - Praktisches Lehrbuch der Sozialberatung, 3.-erg. Aufl.-Bern, Stuttgart, Haupt, 1995, S.79f., S. 81, 82f..

⁵ Vgl. Fachlexikon der sozialen Arbeit, 3., erneuerte und erweiterte Auflage, Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge-Eigenverlag, Frankfurt am Main, 1993, S. 835f.

⁶ Vgl. Systemische Sozialarbeit- Wikipedia: <http://de.wikipedia.org/wiki/Systemische-Sozialarbeit>, 25.03.2011, Page1 of 8.

⁷ Vgl. Lüssi, Peter, 1995, S. 219f..

„Dies bedeutet, daß (!) das (.) Verhalten von Personen nur im jeweiligen Zusammenspiel der für sie wichtigen (.) Beziehungen verstanden werden kann. (.) Verhaltensauffälligkeiten oder -störungen werden nicht mehr als individuelle Eigenschaften eines Trägers verstanden, sondern als Versuch, ein aus dem Gleichgewicht geratenes Beziehungssystem wieder zu stabilisieren (Homöostaseprinzip). Eine Aufteilung in „Schuldige“ und „Opfer“ kann nicht mehr vorgenommen werden.“ (aus: Fachlexikon der sozialen Arbeit, 3., erneuerte und erweiterte Auflage 1993: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge-Eigenverlag, Frankfurt am Main, S. 946.)

Da alle offenen, lebenden Systeme in ständiger Wechselwirkung mit ihrem Umfeld, ihrer jeweiligen Umwelt stehen, kommt diesem Aspekt generell eine besondere Bedeutung zu.⁸

3.4.2 Die ökologische Betrachtungsweise nach Germain und Gitterman

Den von Lüssi zu Recht hervorgehobenen „Umwelt- Begriff“, der systemisch ausgerichteten sozialen Arbeit greifen insbesondere Germain und Gitterman in ihrer ökologischen Sichtweise zur sozialen Arbeit auf. Hier geht es grundsätzlich darum, die Bedeutung von Wechselbeziehungen zwischen Organismen (hier: Menschen) und ihren Umweltbedingungen zu verstehen. Die ökologische Betrachtungsweise komplexer sozialer Gefüge und der daraus resultierenden Stresssituationen für den Einzelnen werden von Germain und Gitterman in ihrem Buch „Das Life Model“ zusammenfassend wie folgt verstanden:⁹

„Die ökologische Perspektive besagt, daß (!) die menschlichen Bedürfnisse und Probleme aus den Transaktionen zwischen den Menschen und ihren Umweltverhältnissen entstehen.“ (aus: Germain, Carel B. / Gitterman, Alex: Praktische Sozialarbeit - Das „Life Model“ der sozialen Arbeit, 2. unveränd. Aufl., Stuttgart, Enke, 1988, S.1.)

Ziel ist es hiernach, die Kompetenzen und Potenziale einerseits auf Seiten des Menschen und andererseits auf Seiten der Umweltfaktoren so zu stärken und aufeinander abzustimmen, dass ein Optimum an Wachstum und Entwicklung möglich ist. Dies würde folgerichtig auch eine Verbesserung der zu grundlegenden Umweltstrukturen implizieren.¹⁰

3.5 Vorteile der systemisch- ökologisch orientierte Denk- und Betrachtungsweise im Arbeitsfeld der Flohkiste

Das System Flohkiste umfasst (Stand: November 2012)

- 47 Kinder, deren Geschwister, Eltern, Großeltern...
- 6 Mitarbeiterinnen
- die Mitglieder des Vorstandes
- die Schulleitung
- die Lehrer
- den Träger der Schule
- die Organe der Elternmitwirkung
- Vereine/Organe des Ortsteils Alfen

⁸ Vgl. Lüssi, Peter, 1995, S.56f..

⁹ Vgl. Fachlexikon, der sozialen Arbeit, 1993, S.836

Vgl. Peter Lüssi,1995, S.284f..

Vgl. Germain, Carel B. / Gitterman, Alex: Praktische Sozialarbeit: Das „Life Model“ der sozialen Arbeit, 2.unveränd. Aufl.- Stuttgart, Enke,1988, S.1.

¹⁰ Vgl. Germain, Carel B. / Gitterman, Alex, 1988,S.1.

- das Gemeinwesen Borcheln
- das Schulamt
- die Bezirksregierung
- das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen

Entsprechend betrachten wir das Betreuungsangebot der Flohkiste gleichwohl unter systemischen Gesichtspunkten. Dies hilft uns bei der Einschätzung, Beurteilung und Lösung von

- Aufgaben,
- Fragestellungen und
- Problemen,

die sich im Alltag auf unterschiedlichsten Ebenen (Kinder-Gruppe, Elternarbeit, Team, Schulraum, Schulpolitik etc.) immer wieder ergeben. Ferner fordert eine entsprechend ausgerichtete Arbeitshaltung der pädagogischen Fachkräfte dazu auf, das Betreuungsangebot der Flohkiste in seiner Konzeption fortlaufend flexibel an die sich verändernden Lebenswelten der uns anvertrauten Kinder und Familien anzupassen.

Kind Ebene

Zeigt ein Kind Auffälligkeiten, die sich festigen und evtl. noch verstärken, so betrachten wir die Strukturen, in denen das Kind lebt und sich bewegt. In diesem Zusammenhang gehen wir davon aus, dass das Kind in enger Wechselbeziehung zu seinem ureigenen Bezugssystem steht (Familie, Schule, Betreuung, Freunde, Umwelt etc.).

Ein auffälliges Verhalten wie z.B.: starkes Ausagieren, Wutausbrüche, Verweigerungen, Unkonzentriertheit, Zurückgezogenheit etc. werden als Signale gewertet, die auf belastende Strukturen im Lebenssystem des Kindes hinweisen. Unsere Aufgabe ist es, durch Beobachtung, durch Gespräche mit dem Kind, anderen Kindern, den Eltern, den Lehrkräften auszuloten, in welchen Bereichen und unter welchen Umständen ein Kind entsprechendes Verhalten zeigt und welche Bedingungen dieses Verhalten notwendig machen und aufrecht erhalten. Eine Verbesserung der Ausgangslage ist unserer Meinung nach grundlegend abhängig von einer Veränderung der Strukturen, in denen sich das Kind bewegt. Das Kind wird nicht als „Träger einer Störung“ sondern als „Symptomträger“ betrachtet.¹¹

Marita Bergsson und Heide Luckfiel schreiben hierzu eindrucksvoll:

„Jedes Verhalten, mag es für Außenstehende noch so seltsam erscheinen, ist für den Betreffenden sinnvoll. Es hat in einer bestimmten Situation, in einem bestimmten sozialen Zusammenhang und unter bestimmten Bedingungen eine Funktion.“ (aus: Bergsson Marita / Luckfiel, Heide: Umgang mit „schwierigen“ Kindern, Cornelsen Verlag, 1998, S. 23)

Elternebene

Ebenso wie das Kind, ist auch die Familie eingebunden in ein komplexes Bezugssystem mit unterschiedlichen Regeln, Erwartungen und Abhängigkeiten (Verwandtschaft, Freunde, Arbeitgeber, Vereine, Schule, Gemeinwesen bis hin zum Staat).

¹¹ Vgl.: Bergsson, Marita / Luckfiel, Heide: *Umgang mit „schwierigen“ Kindern*, Cornelsen Verlag, 1998, S. 20.

Vgl. Sondermann, Monika: *Zum Stand von Elternbildung und Elternberatung, Möglichkeiten der Prävention und Intervention bei kindlichen Entwicklungsstörungen*, Inaugural Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Heilpädagogischen Fakultät der Universität Köln, Hundt Druck, Köln, 2004, S. 28.

Da auftretende Probleme in einer Familie/Gruppe/Klasse nicht als Ursache eines fehlangepassten Verhaltens einer Person, sondern des ganzen Systems betrachtet werden, zeigt sich insbesondere in der Arbeit mit dem einzelnen Kind bzw. den entsprechenden Eltern, dass gerade die *Einsicht in die problemauslösende Struktur* entlastend wirkt und Ängste nimmt. Dies hat sich in der Vergangenheit insbesondere in Elterngesprächen aber auch im Bereich der Gruppenarbeit z.B. bei der Bearbeitung von Konflikten unter den Kindern als hilfreich erwiesen.

3.6 Der ressourcenorientierte Ansatz im Betreuungsalltag

Bei der Bearbeitung von Fragen, Aufgaben, Problemen orientieren wir uns, wie beschrieben, an den systemisch-ökologischen Ansätzen in der sozialen Arbeit. Es ist sicherlich deutlich geworden, dass diese Bearbeitung der intensiven Beobachtung und Auswertung bedarf. Im Weiteren ergibt sich aber die Frage, wie man in so komplexen Systemen den Überblick behalten kann und wo ein einzelner professioneller Helfer oder ein Team die Energie hernimmt, um die vielen kleinen und großen Aufgabenfelder zu bewerkstelligen.

Vorab:

- Man kann nicht alles auf einmal erreichen.
- Oftmals ergeben sich im Prozessablauf einfache Lösungen und
- ein scheinbar „kleiner Stein, der ins Wasser geworfen wird“ kann große Kreise ziehen (meint: manchmal reichen auch schon Impulse, die wir setzen, um Veränderungen im System hervorzurufen).

Die tragende Hilfe liegt aber in der Natur des Systems bzw. seiner Mitglieder selbst! In ihren Ressourcen .

In schwierigen Situationen sieht man in der Regel zunächst immer das,

- was nicht funktioniert,
- was fehlt,
- was kaputt ist.

Diese Sichtweise führt oftmals dazu, dass man sich hilflos oder ohnmächtig fühlt und glaubt, ein nicht lösbares Problem vorliegen zu haben. Dem gegenüber ist es aber wichtig sich darauf zu besinnen, dass man nicht allein ist. Es gilt, Ressourcen ausfindig zu machen!

Wir arbeiten in einem multiprofessionellen Team: Viele Köpfe haben viele Ideen! Diese sollten konstruktiv eingebracht werden. Jedes Kind, jeder Erwachsene, jede noch so scheinbar instabile Familienstruktur, jedes Gebäude, jedes Gemeinwesen verfügt i.d.R. über Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen, Nischen und Räume. Dies sind äußerst wichtige Ressourcen, die es gilt, je nach Situation und Bedarf ausfindig zu machen und einzusetzen.

3.7 Der situationsorientierte Ansatz im Rahmen einer teiloffenen Pädagogik

„Dieser Ansatz wird von der Haltung und dem wertschätzenden Menschenbild geprägt, das von einer ganzheitlichen Pädagogik ausgeht.“ (aus: <http://www.kita.de/wissen/paedagogische-konzepte/situationsorientierter-ansatz.html>, 25.03.2011, S.1)

Pädagogische Grundhaltungen des situationsorientierten Ansatzes:

- Der Umgang mit den Kindern ist durch ein hohes Maß an Wertschätzung gekennzeichnet.
- Aktuelle Ereignisse/Bedürfnisse/Ideen werden berücksichtigt und aufgegriffen.
- Die Bedeutung jedes einzelnen Tages für die Entwicklung und Reifung des Kindes wird erkannt.
- Die Betreuerin findet sich sowohl in der Rolle der *Lehrenden*, als auch der *Lernenden* wieder.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass im Rahmen dieses Arbeitsansatzes die Kinder in ihrer jeweiligen Lebenswirklichkeit wahrgenommen und begleitet werden. Das Kind wird als gegenwartsbezogen, im „Hier und Jetzt“ lebend, angenommen. Vor diesem Hintergrund ist das betreuende Fachpersonal gehalten, ein hohes Maß an Selbstreflexion (hinsichtlich der eigenen Person und des eigenen pädagogischen Handelns) zu zeigen.¹²

3.8 Ziel des situationsorientierten Ansatzes

Es werden drei verschiedene Bereiche bzw. Ebenen unterschieden, in/auf denen die Kinder Erfahrungen sammeln können:

- Emotionaler Erfahrungsbereich: (Nach-)Erleben von Ereignissen aus der Lebenswirklichkeit des Kindes, die das Kind nachhaltig beeindrucken.
- Kognitive Ebene: Verstandesmäßiges Nachvollziehen des Erlebten.
- Handlungsebene: Über das „Tun“ besteht die Chance, das Erlebte aufzuarbeiten, zu verarbeiten, Alternativlösungen zu finden.¹³

„Bei der Umsetzung dieser ganzheitlichen Pädagogik wird darauf geachtet, die individuellen Erfahrungen und Erlebnisse eines jeden Kindes - soweit wie möglich - zu berücksichtigen. Dadurch erlangen Kinder eigene, lebenspraktische Fähigkeiten (Kompetenzen) und erweitern diese. Sie vergrößern ihren Erfahrungshorizont, ihr Selbstbewusstsein und lernen selbständig zu denken und zu handeln. (...) Der Situationsorientierte Ansatz schließt ein planvolles Vorgehen keineswegs aus. Es geht jedoch nicht darum, Projekte und Angebote für Kinder zu planen, um bestimmte Defizite aus Sicht der Erwachsenen zu beheben, sondern vielmehr um das Ansetzen „am Kind“ und dessen „Lebensplänen.“ (aus: <http://www.kita.de/wissen/paedagogische-konzepte/situationsorientierter-ansatz.html>, 25.03.2011, S.1.)

3.9 Das Konzept der offenen bzw. teiloffenen Arbeit

In der offenen Arbeit gehen alle Akteure davon aus, dass dann optimale Lernvoraussetzungen für die ureigene Entwicklung der Kinder gegeben ist, wenn sie möglichst selbstinitiiert, selbstgesteuert und selbstregelnd agieren bzw. interagieren können. Das Kind wird in diesem Zusammenhang, seinem Wesen nach grundsätzlich als

- aktiv,
- neugierig und
- als an den Dingen interessiert betrachtet.

¹² Vgl.:<http://www.kita.de/wissen/paedagogische-konzepte/situationsorientierter-ansatz.html>, 25.03.2011, S.1.

¹³ Vgl.:<http://www.kita.de/wissen/paedagogische-konzepte/situationsorientierter-ansatz.html>, 25.03.2011, S.1.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht förderlich, die Kinder permanent zu animieren, ständig anzuregen oder permanent zu besonderen Leistungen aufzufordern.

Gegenüber der extrinsischen (äußeren) Motivation ist der intrinsischen (eigenen) Motivation durch ein gut vorbereitetes, anregendes Raumangebot, durch unterschiedliche Funktions- und Erlebnisräume (innen und außen), durch eine gute Ausstattung, interessante Spiel- Verbrauchs- und Beschäftigungsmaterialien (auch Werkzeuge) Vorrang zu lassen. Den Kindern wird die Möglichkeit gegeben, sich autark interessante Spielgruppen und Beschäftigungen zu erschließen.

Im Zuge der Begleitung der Kinder finden sich die Betreuerinnen in der Rolle des

- Begleiters,
- Lernpartners,
- Zuhörers,
- Unterstützers,
- Beraters,
- Resonanzgebers und
- Coachs wieder.¹⁴

Es konnte beobachtet werden, dass sich bei Umsetzung des offenen Ansatzes *„(...) [die, Einf. A.] die Konzentration und Aufmerksamkeit erhöhten und dass Aggressionen und Langeweile deutlich zurück gingen. Es zeigte sich, dass gut durchdachte Funktionsräume (z.B. Bau- und Bewegungsräume, Künstlerwerkstätten) die Wahrnehmung und Ausübung der kindlichen Interessen und Bedürfnisse steigerte und sich alle Beteiligten im Alltag wohler fühlten.“* (aus: [http://de.wikipedia.org/wiki/Offene_Arbeit_\(Kindergarten\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Offene_Arbeit_(Kindergarten)), 25.03.2011, S.1 of 4.)

Im Rahmen der offenen, beziehungswirksamen pädagogischen Konzepte finden Kinder nahezu unerschöpfliche Erfahrungs- und Interaktionsmöglichkeiten. Die hieraus resultierenden Anregungen können die kommunikativen Kompetenzen jedes einzelnen Kindes erweitern helfen.

Insbesondere introvertierte, verunsicherte Kinder können im Rahmen dieser Pädagogik ganz individuell aufgefangen werden, da einerseits durch den Wegfall generalisierter, schematisierter Programme mehr Zeit für das einzelne Kind bzw. für einzelne Kleingruppen zur Verfügung steht. Und andererseits ist es möglich, durch die individuelle, teilnehmende und wertschätzende Haltung, die Beziehungen zu pflegen und wachsen zu lassen.¹⁵

3.10 Wertesystem, Leitbilder, Grundhaltung

Die sich im Gruppenalltag widerspiegelnden Leitbilder, Grundhaltungen und Werte sind letztlich geprägt durch die Prinzipien unseres demokratisch-sozialen Rechtsstaates sowie durch die christlich-abendländische Kultur. Vor diesem Hintergrund kommt inhaltlich insbesondere der interkulturellen Integration besondere Bedeutung zu. Wertschätzung und Achtsamkeit sind in diesem Zusammenhang tragende Säulen des gemeinsamen Tun. Gleichsam vermitteln wir im Umgang mit der Natur (Pflanzen und Tieren) einen respektvollen und schützenden Umgang. Zudem finden sich im Gruppenalltag vielfältige Situationen wieder, in denen die Kinder erfahren, dass „anders sein“, „anders aussehen“ eine Ausdruckform der Individualität darstellt. Und, dass diese Individualität letztlich die Quelle der erlebnisreichen Vielfalt im Gruppenleben ist. Die hier aufgeführten und kurz umrissenen

¹⁴ Vgl.: [http://de.wikipedia.org/wiki/Offene_Arbeit_\(Kindergarten\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Offene_Arbeit_(Kindergarten)), 25.03.2011, S.1 of 4.

¹⁵ Vgl.: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/546.html.25.03.2011>, S.5f..

Aspekte finden sich im vorliegenden Konzept an unterschiedlichen Stellen, jeweils im unterschiedlichen Kontext, themenbezogen wieder.

3.11 Entwicklungsbedingte Bedürfnisse der Betreuungskinder

Bevor im Weiteren, auf die einzelnen Angebotsbereiche des Betreuungsangebotes eingegangen werden kann, ist es zunächst wichtig, sich darüber klar zu werden, auf welche Adressatengruppe das Betreuungsangebot abgestimmt ist. Aus diesem Grunde werden nun theoretische Aussagen zur Latenzphase vorab gestellt.

Die „Latenzphase“ in der schulischen Kindheit

Die uns anvertrauten Kinder befinden sich in der Regel in einem Alter zwischen fünf und elf Jahren. Das Verhalten, das Erleben, die Entwicklung und die anstehenden Entwicklungsaufgaben unterscheiden sich von anderen Altersgruppen. Um die Kinder in ihrem Verhalten besser verstehen zu können, um eine passgenaue Unterstützung und Begleitung anbieten zu können, ist es im Vorfeld wichtig, sich mit zentralen *entwicklungspsychologischen Grundlagen* dieser Altersphase vertraut zu machen. In diesem Zusammenhang orientiert sich die Ausgestaltung unserer pädagogischen Arbeit wesentlich an den entwicklungsbedingten Bedürfnissen dieser Altersstufe, die im Folgenden umrissen werden.

Die „Latenzphase“, die auch mit dem Begriff der „Zwischenzeit“ bezeichnet wird, erstreckt sich auf die Spanne vom sechsten bis zum zwölften Lebensjahr. Die Zwischenzeit, meint also die Zeit zwischen dem Besuch des Kindergartens und dem Eintritt in die weiterführende Schule. Der Begriff Latenzzeit ist auf Sigmund Freud zurückzuführen, der dieser Phase keine besondere Bedeutung zumaß. Freud sah die Latenzzeit eher als Vorbereitungszeit, als Wappnung des Kindes auf die Stürme und Herausforderungen der Pubertät. Jan-Uwe Rogge geht von den Aussagen Freuds ab und weist darauf hin, dass diese Phase keineswegs so ruhig ist, wie viele vermuten. Rogge zeigt in diesem Zusammenhang die besonderen Herausforderungen und notwendigen Rahmenbedingungen einer gesunden Bewältigung dieser Entwicklungsphase auf.¹⁶

Phasen der Latenzzeit

Rogge unterteilt die Latenzzeit zunächst in drei wesentliche Phasen, die mit jeweiligen Entwicklungsaufgaben verbunden sind:

1. Die Abwendung von den Eltern
2. Auseinandersetzung und Bewältigung der Widersprüchlichkeit
3. Gemeinschaftserfahrungen - Kontakte zu Gleichaltrigen

1. Phase: Die Abwendung von den Eltern

Zwischen dem sechsten und auch siebten Lebensjahr sind die Eltern noch von zentraler Bedeutung für ihre Kinder. Sie geben Halt und Bindung, einen festen Rahmen. Von hier aus will das Kind nun in die Welt hinausziehen. Wobei der Begriff Welt stellvertretend für die Schule und den besten Freund bzw. die beste Freundin steht. Andererseits ist der Aufbruch in die Welt auch mit Verunsicherungen und Ängsten verbunden. Im Kindergarten war man ja schon der Große und hatte alles unter Kontrolle, nun zählt man wieder zu den kleinen und hat nichts mehr unter Kontrolle. Es gilt sich erneut ein- und unterzuordnen. Man fängt abermals ganz von vorne an. Die erlangten Freiräume können von den Kindern nur dann positiv erfahren werden, wenn ihnen bei Bedarf wohlwollende Unterstützung und Hilfe bei der Strukturierung und Planung des Alltags zugestanden wird. In dieser Situation ist das Kind, so Rogge, dann doch dankbar für die helfenden und führenden Hände seiner

¹⁶ Vgl. Rogge, Jan Uwe: Der große Erziehungsratgeber, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg, 4. Auflage, Oktober 2006, S.145f..

Bezugspersonen. Aber mit zunehmender Sicherheit begehren die Kinder auf und wenden sich von den Eltern ab.

Das Kind kann sich nun wirklich öffnen und die Kontakte zur Welt da draußen aufnehmen. Die Kinder gehen jetzt vehement auf ihre Gleichaltrigengruppe zu. Freundschaften werden von Jungen zu Jungen und von Mädchen zu Mädchen geschlossen. Die Gleichaltrigen erhalten einen neuen Stellenwert. Gemischtgeschlechtliche Freundschaften sind grundsätzlich verpönt. Bei allem Pioniergeist bleiben die Eltern weiterhin wichtige Bezugspunkte, die Kinder orientieren sich trotz aller „Reibung“ an ihnen und an den von ihnen gelebten Normen und Werten.¹⁷

2. Phase: Bewältigung von Widersprüchlichkeiten

In der zweiten Phase der Latenzzeit, also im Alter von ungefähr acht bis neun Jahren, treten die Kinder in eine Altersphase ein, in der sie und ihre Begleiter gefordert sind, mit den Widersprüchlichkeiten im Verhalten und Erleben fertig zu werden. Die Kinder fühlen sich teils hin und her gerissen. Einerseits will das Kind nun Eigenständig sein, andererseits fühlt es sich magisch zur Gruppe der Gleichaltrigen hingezogen und begibt sich erneut in ein Gefüge von Abhängigkeiten, was nicht selten zu emotionaler Überforderung führt.

Einerseits zeigen Kinder in diesem Alter oft ein übermoralisierendes Verhalten; sie weigern sich Fleisch zu essen, verurteilen die Jagd auf Wale und reagieren entsprechend emotional und andererseits werden, so Rogge, lustvoll Käfer gequält und Vogelnester ausgeräubert. Sie erkunden und experimentieren und sehen sich letztlich gezwungen, die Diskrepanz in ihrem Tun und Handeln auszuhalten.

Sie überschreiten regelmäßig Grenzen und überschätzen sich in ihren Fertigkeiten und Fähigkeiten. All dies erfordert von den Bezugspersonen den Kindern, Freiräume zu eröffnen, die nicht permanent kontrolliert und eingeschränkt werden. Andererseits ist der Erwachsene gefordert, Orientierung und einen festen Rahmen zu bieten. Rituale, Regeln und sich wiederholende Abläufe geben nun die entsprechende Sicherheit und den dringend erforderlichen Halt.

3. Phase: Gemeinschaftserfahrung

In der letzten Phase der Latenzzeit, die sich etwa mit dem zehnten Lebensjahr einstellt, grenzen sich die Kinder zunehmend gegenüber Jüngeren ab. Sie nehmen sich, entsprechend als die wirklich „Großen“ wahr. Das dritte Thema umfasst folgerichtig die Gemeinschaftserfahrungen, die Kontakte zu den gleichaltrigen Freunden. Es bilden sich verstärkt Banden und Cliques. Heimlichkeiten, Geheimnisse und ein eigenes Wir-Gefühl entwickeln sich. Der Kontakt zu den Peers, zu einer freundschaftlichen Clique, stellt, so Rogge, einen bedeutenden „sozialen Akt“ dar.

Die Grundschulzeit neigt sich ihrem Ende zu und der Blick richtet sich auf die jeweilige weiterführende Schule. Mit den „Kleinen“ wollen die „Großen“ nun gar nichts mehr zu tun haben, diese haben mit Respekt zu ihnen aufzublicken. Jüngere Kinder, die dennoch aufbegehren (insbesondere jüngere Geschwisterkinder), erfahren, dass die „Größeren“ äußerst gemein werden können. Die Heranwachsenden sind nun eindeutig zukunftsorientiert. Erste Anzeichen einer körperlichen Umgestaltung werden deutlich, die das Herannahen der Pubertät ankündigen. Die Mädchen sind in der Regel früher betroffen als die Jungen. Die Kinder schreiten mit entsprechender Dynamik „In-die-Welt-hinaus“. Das Altbekannte ist „Schnee von gestern“. Eine neue Offenheit wird gezeigt.

Die Kinder fordern jetzt viel Eigenständigkeit, übernehmen aber andererseits kaum Verantwortung. Man fühlt sich sowieso eingeschränkt, entmündigt, nicht ernstgenommen

¹⁷ Vgl. Rogge, Jan Uwe, 2006, S. 146f., S. 150f..

und anerkannt, obwohl man doch ganz klar schon fast erwachsen ist. Aber da sind auch wieder diese Ängste, dieses hin und her gerissen sein.¹⁸

„Und so steckt in einem elfjährigen Kind, das körperlich groß ist und entsprechend respektiert werden will, zugleich ein „kleines“, das viel emotionalen Zuspruch braucht, (...).“ (aus: Rogge, Jan Uwe: Der große Erziehungsratgeber, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg, 4. Auflage, Oktober 2006, S.148.)

4 Vorstellung zentraler Angebots- und Bildungsbereiche

Das Betreuungsangebot bietet aufgrund seiner komplexen Struktur vielfältigste Anregungen, Lern- und Erfahrungsfelder. Im Weiteren werden die zentralen Schwerpunkte unserer Arbeit vorgestellt. Vor diesem Hintergrund wird Bezug genommen

1. auf die Förderung der *kindlichen Wahrnehmung*,
2. auf die *sozial-emotionalen Förderung*,
3. auf die Bedeutung des *freien Spiels* im Rahmen der Freizeitgestaltung, sowie auf die Bildungsbereiche
4. der *Bewegung* und
5. der *musisch-ästhetische Bildung*.

Anschließend werden die Angebotsbereiche der *Hausaufgabenbetreuung* und der *Elternarbeit* vorgestellt.

4.1 Wahrnehmungsförderung als übergreifender Förderschwerpunkt

Als angebotsübergreifender Schwerpunkt findet sich die Förderung der kindlichen Wahrnehmung in allen Bereichen unseres Betreuungsangebotes wieder. Die ausführliche Vorstellung des Themenbereiches Wahrnehmungsförderung würde den Rahmen des Konzepts allerdings sprengen. Aus diesem Grunde wird im Weiteren ein Einblick in die grundlegenden Aussagen zur Förderung des Basis-Sinnessystems gegeben.

4.1.1 Basis-Sinnessystem

Bereits vorgeburtlich steht der Mensch in einem wechselseitigen Austausch mit sich und seiner Umwelt. Ziel dieses Austausches ist es, Informationen über sich selbst und die eigene Umgebung zu erhalten. Der Begriff der **Wahrnehmung** bezieht sich, wie im Weiteren ausgeführt wird, auf die Art und Weise der Informationsverarbeitung. Das sich vorgeburtlich zunehmend weiter differenzierende Wahrnehmungssystem nennt man auch das **Basis-Sinnessystem**.

Dieses System setzt sich zusammen, aus

1. dem taktilen System (Berührungsempfinden),
2. dem propriozeptiven System (das propriozeptive System gibt Auskunft über die Gliederstellung, die Bewegung sowie über Zug und Druck) und
3. dem vestibulären System (Gleichgewichtssinn).

¹⁸ Vgl. Rogge, Jan Uwe, 2006, S.148f.,152.

Meier und Richte weisen darauf hin, dass erst die Ausdifferenzierung dieser drei Sinne, eine normale Weiterentwicklung des Kindes ermöglicht. Eine intakte Wahrnehmung basiert in diesem Zusammenhang, auf

- einer stimulierenden Umgebung,
- auf funktionsfähigen Sinnesorganen, (Augen, Ohren, Zunge, Nase plus Basissinne)
- auf dem Vorhandensein eines differenzierten neuronalen Netzwerkes (Nervenbahnen) sowie auf
- einer intakten sensorischen Integration.

Unter der sensorischen Integration versteht man, dass Reize/Informationen über entsprechende Reizempfänger aufgenommen und bearbeitet werden können, um anschließend zu einer situationsangepassten Reaktion zu führen.

Aufgenommene Reize werden (über die Nervenzellen an das Zentralnervensystem im Hirn und Rückenmark) je nach Situation und nach einem Abgleich mit bereits vorhandenen Informationen verarbeitet, gespeichert, integriert oder abblockt. Während dieses Verarbeitungsprozesses reagieren Muskeln und Drüsen auf eingehende Reize. Dieses Reiz-Reaktionsverhalten wird wiederum als Feedback an das ZNS gesendet, um eine möglichst passgenaue Reaktion zu ermöglichen.

Probleme in der Wahrnehmung weisen auf eine eingeschränkte Verarbeitung von Sinneseindrücken hin. Die Umwelt wird diffus, bruchstückhaft, verzerrt wahrgenommen. Kinder reagieren hierauf recht unterschiedlich. Einige versuchen ständig und überall nach Informationen zu suchen, andere vermeiden, wenn möglich die Auseinandersetzung mit neuen Reizen.

Die Ursachen einer eingeschränkten Wahrnehmungsbearbeitung sind oftmals nicht klar. Je nach Ausprägungsgrad sind aber mehr oder weniger stark ausgeprägte Verhaltensweisen wie

- Überaktivität,
- auffallende Passivität,
- Verzögerungen der Sprachentwicklung,
- Lernprobleme und
- eine auffallende Ungeschicklichkeit zu beobachten.

Fällt eine eingeschränkte Wahrnehmungsverarbeitung auf, so macht es nach Aussagen von Ch. Meier und J. Richte keinen Sinn, symptombezogen zu fördern (also das zu fördern, was dem Kind Schwierigkeiten bereitet). Vielmehr geht es darum, die Vorstufen entsprechender Fähigkeiten/Fertigkeiten intensiv zu wiederholen und so aufbauend an einem Problem zu arbeiten. Sind ausreichend Erfahrungen vom Kind gesammelt worden, werden weitere Entwicklungsschritte automatisch aus einem gewissen (Entwicklungs-)Drang heraus folgen.¹⁹

4.1.1.1 Taktile Wahrnehmung

Über die Haut nimmt der Mensch Reize wie Berührung, Temperatur, Druck, Stoffbeschaffenheit und Schmerzen wahr. Insbesondere die Berührungsreize sind für die Entwicklung als auch für das Wohlempfinden wesentlich. Wahrnehmungseinschränkungen beziehen sich oftmals darauf, dass das Kind Berührungsimpulse nicht ausreichend differenzieren, identifizieren und lokalisieren kann.

Streichelgeschichten, Wasserspiele, Schminken, Kleisterarbeiten, Tastsack raten, Malen mit Finger- und Mehlfarben, Spielen mit unterschiedlichen Knetmassen und Materialien etc. können je nach Einzelfall dabei helfen, noch fehlende Erfahrungen nachzuholen oder zu intensivieren.

¹⁹ Vgl. Meier, Christine/ Richte, Judith: Sinn-voll und alltäglich, 2001, S.14ff..

4.1.1.2 Propriozeptive Wahrnehmung

Die Reizempfänger des propriozeptiven Systems befinden sich vorwiegend im Bereich der Muskulatur, der Sehnen, Gelenke und des Knochensystems. Das Gehirn verarbeitet in diesem Zusammenhang Reize, die Auskunft über die eigene Körperstellung, sowie über die Stellung der Körperglieder zueinander geben. Über die vorgenannten Rezeptoren werden entsprechende Informationen hinsichtlich der Intensität von Zug- und Druckempfinden bearbeitet. Eine differenzierte propriozeptive Wahrnehmung ermöglicht konkrete Aussagen über die eigene Körperstellung und die Stellung der Körperglieder untereinander ohne Augenkontrolle. Hierüber hinaus ist das Kind in der Lage, die Kraft entsprechend einer bestimmten Situation angemessen anzupassen.

Wahrnehmungsdefizite in diesem Bereich führen dazu, dass die entsprechenden Kinder nicht ausreichend Informationen hinsichtlich ihres Körpers erhalten.²⁰

„Sie haben dadurch Mühe, die Muskelspannung (Tonus) anzupassen, stolpern oft, lassen häufiger etwas fallen als andere Kinder und wirken manchmal grob und unbeherrscht.“ (aus: Meier, Christine/ Richle, Judith: Sinn-voll und alltäglich, 2001, S.43.)

Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, den Kindern Erfahrungen zu ermöglichen, die ihnen Auskünfte hinsichtlich des propriozeptiven Wahrnehmungssystems ermöglichen. Angebote wie Sackhüpfen, Büchsenstelzen laufen, schiefe Ebenen körperlich erleben, Kneten, Stempeln, Aktionen/Spiele mit Ziehen und Stoßen, Klettern/Hüpfen/Springen an bzw. auf Spielgeräten, ermöglichen im oben genannten Sinne vielfältigste Wahrnehmungseindrücke.²¹

4.1.1.3 Vestibuläre Wahrnehmung

Die Rezeptoren des vestibulären Wahrnehmungsbereiches befinden sich im Innenohr. Entsprechende Rezeptoren stehen in Beziehung zur Schwerkraft der Erde und reagieren auf die Position des Kopfes im räumlichen Kontext.

„Der Gleichgewichtssinn gibt uns also lebenswichtige Informationen über unsere Lage im Raum und über die Geschwindigkeit und Richtung, in der wir uns bewegen.“ (aus: Meier, Christine/ Richle, Judith: Sinn-voll und alltäglich, 2001, S.57.)

Wahrnehmungsdefizite zeigen sich in diesem Bereich

- in einer Über- oder Unterempfindlichkeit oder
- in Einordnungs- und
- Organisationsproblemen.

Kinder die an einer entsprechenden Überempfindlichkeit leiden, nehmen Lageveränderungen als bedrohlich wahr und reagieren im Rahmen von Bewegungsspielen oftmals ängstlich. In diesem Fall liegt eine Überreaktion des kindlichen Hirns auf Reize des Gleichgewichtssystems vor. Demgegenüber können mit Blick auf die Unterempfindlichkeit des Gleichgewichtssinns Wahrnehmungseindrücke nicht ausreichend be- und verarbeitet werden. Aufgrund eines Informationsdefizits versucht das Kind durch verstärkte vestibuläre Anregung einen Ausgleich zu erlangen. Problematisch erweist sich in diesem Zusammenhang, dass das Kind Gefahrensituationen oftmals nicht ausreichend einschätzen kann.

²⁰ Vgl. Meier, Christine/ Richle, Judith: Sinn-voll und alltäglich, 2001, S.43.

²¹ Vgl. Meier, Christine/ Richle, Judith: Sinn-voll und alltäglich, S.42 f..

Das altbekannte Mühledrehen, das Hinunterkullern von schiefen Ebenen/Hügeln, das Kullern in einer Regentonne, das Einwickeln zur Mumie, das Flieger spielen, unterschiedliche Schaukelangebote und Spielgeräte auf den Spielplätzen, die den Gleichgewichtssinn anregen, sind denkbare Möglichkeiten, um entsprechenden Kindern noch fehlende Stimulationen zu ermöglichen.²²

4.1.1.4 Praxie

Unter Praxie versteht man die Fähigkeit eines Menschen, notwendige Handlungsabläufe planerisch vorwegzunehmen und diese anschließend zu realisieren. Voraussetzung hierfür ist die Fähigkeit, einzelne Bewegungen zeitlich so auf einander abzustimmen, dass ein angestrebtes Ziel erreicht werden kann.

Diese Fähigkeit setzt aber die im Vorfeld beschriebenen Wahrnehmungsdifferenzierungen im taktilen, propriozeptiven und vestibulären Wahrnehmungsbereich voraus. Erst das Zusammenwirken dieser Wahrnehmungsbereiche im Rahmen der sensorischen Integration ermöglichen es dem Kind, sich ein Bild von seinem Körper zu machen, dem sogenannten **Körperschema**.²³

„Erst wenn das Kind seinen Körper als Ganzes spürt, kann es Bewegungen planen und auf verschiedene Situationen angemessen reagieren. Es weiß dann z.B., wie es seinen Arm und den ganzen Körper bewegen muß (!), um seine eigene Ferse zu berühren. Es fällt ihm leicht, sich so klein zu machen, daß (!) es unter sein Bett kriechen kann. Das Kind kann sein Vorgehen im Geiste planen und hat eine Vorstellung vom Ablauf der Handlung.“ (aus: Meier, Christine/ Richle, Judith: Sinn-voll und alltäglich, S. 70f.)

Liegt bei einem Kind eine eingeschränkte sensorische Integration vor, so kann dies zur Beeinträchtigung im Bereich der Praxie führen. Diese Beeinträchtigung wird Dyspraxie genannt. Dies führt zu einer entwicklungsbedingten Ungeschicklichkeit, die sich sowohl im Bereich der Bewegung als auch im Handeln selbst zeigt. In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass alle diese Kinder normal intelligent sind und normal funktionierende Muskeln besitzen. Es fehlt lediglich an einer geeigneten Verbindung zwischen Intellekt und Muskulatur. Diese Kinder haben Schwierigkeiten beim Anziehen und zeigen sich ungeschickt im Umgang mit Geräten, z.B. während des Essens oder des Schreibens. Da sich dyspraktisches Verhalten auf das Planungsvermögen auswirken kann wirken diese Kinder unordentlich.

Als geeignete Ideen zur Förderung der kindlichen Praxie gelten der Winterengel im Schnee, das Verkleiden lassen, Finger-, Fuß-, Arm- und Handverse, Gipsabdrücke, Sandspiele, das Schere-Stein-Papierspiel, Himmel und Hölle als Hüpfspiel, mit Steinchen werfen, das Gestalten kreativer Daumenabdrücke sowie das Fertigen von Kürbislaternen.²⁴

Im Weiteren werden nun die jeweiligen Schwerpunktbereiche der pädagogischen Arbeit im Bereich unserer Grundschulbetreuung vorgestellt. Aspekte der Wahrnehmungsförderung finden sich in allen Aktionsbereichen wieder, sind allerdings als zielgerichtete Angebote oder Impulse zu bewerten, nicht aber als therapeutisch ausgerichtetes Vorgehen.

²² Vgl. Meier, Christine/ Richle, Judith: Sinn-voll und alltäglich, 2001, S.56f..

²³ Vgl. Meier, Christine/ Richle, Judith: Sinn-voll und alltäglich, 2001, S.71f..

²⁴ Vgl. Meier, Christine/ Richle, Judith: Sinn-voll und alltäglich, 2001, S.70, S.72.

4.2 Sozial-emotionale Entwicklung

Die vielfältigen Dimensionen menschlichen Daseins sind nur vor dem Hintergrund wechselseitiger sozialer Interaktion entfaltbar.²⁵ Der Mensch ist demnach ein soziales Wesen. Er kann sich ausschließlich im *Bezug zum und auf den Anderen* zu einem gesunden, intelligenten und sozialen Wesen entwickeln. Grundlage hierfür ist der Aufbau des Urvertrauens innerhalb des 1. Lebensjahres.²⁶

4.2.1 Die Entwicklung des Urvertrauens

Grundlage einer grundsätzlich positiven Entwicklung ist der Aufbau des sogenannten „*Urvertrauens*“ in der frühesten Kindheit. Neuere psychoanalytische Arbeiten heben hervor, dass die Befriedigung und Versagung im Bereich der narzisstischen affektiven Bedürfnisse des Säuglings nach

- Geborgenheit,
- Sicherheit und
- Harmonie

die Grundlage bilden für den Aufbau einer vertrauensvollen Grundeinstellung zur eigenen Person und gegenüber anderen Personen. Die grundsätzlich positive Einstellung bildet die Ausgangsbasis für eine generell gesunde menschliche Entwicklung. Diese positive Grundeinstellung setzt voraus, dass, insbesondere während der entsprechenden sensiblen Periode, das körperlich-affektive Wohlbefinden des Kindes erhalten bleibt oder es gegebenenfalls gelingt, dieses erneut hervorzurufen.

Entscheidend ist, dass die Bezugsperson (Eltern/Pflegeperson) grundsätzlich die Fähigkeit besitzt, *spontan richtig* auf die sich verändernden *körperlich-affektiven Bedürfnisse und Zustände* des Säuglings einzugehen. Spontan richtig meint, nicht *rational-vermittelnd* sondern *empfindend-beantwortend!*

Der einfühlsame Umgang mit frustrierenden Erfahrungen, vorwiegend während des Zahnens und der *Ausbildung der oral-aggressiven Triebimpulse* in der frühen u. späten oralen Phase des ersten Lebensjahres, befähigt das Kind auch im Weiteren dazu, Enttäuschungen annehmen und verschmerzen zu können.²⁷

„Die Entwicklung dieser mütterlichen Fähigkeit (des empathischen Eingehens, d. A.) ist abhängig von Sicherheit und Wohlbefinden der Mutter, die wiederum bestimmt werden durch ihre Lebenssituation, ihre gesellschaftlichen, familiären, wirtschaftlichen, beruflichen Beziehungen und darüber hinaus durch die Reaktionen des Kindes auf ihre Zuwendung.“
(aus: Fachlexikon der sozialen Arbeit, S. 988.)

²⁵ Vgl. Fachlexikon der sozialen Arbeit, 1993, S.987f.

Vgl. Oerter, Rolf / Montada, Leo: Entwicklungspsychologie, 1987, S.192f..

²⁶ Vgl. Arnold Wilhelm (Hrsg.) / Eysenck Hans J. (Hrsg.) / Meili, Richard (Hrsg.): Lexikon der Psychologie, Band 3, Bechtermünz Verlag, Augsburg, 1996, S.2116.

Vgl. Fachlexikon der sozialen Arbeit, 1993, S.881f., 987f.

²⁷ Vgl. Oerter, Rolf / Montada, Leo: Entwicklungspsychologie, 1987, S.38.

Vgl. Arnold, Wilhelm (Hrsg.) / Eysenck, Hans J. (Hrsg.) / Meili, Richard (Hrsg.): Band 3, 1996 S.2418f..

Vgl. Fachlexikon der sozialen Arbeit, 1993, S. 987f..

Ein entsprechend empathischer Umgang, d.h. die *bedingungslose* und *gegenleistungslose* Zuwendung **einer festen Bezugsperson**, mit dem Säugling insbesondere während des 1. Lebensjahres, wird allgemein hin als Voraussetzung für den Aufbau des für die weitere Entwicklung wesentlichen Urvertrauens angegeben. Allgemein hin wird der Aufbau des Urvertrauens, als Grundlage für den sich lebenslang fortsetzenden und differenzierenden Prozess der Sozialisation gewertet.²⁸

4.2.2 Bedeutung sensibler Phasen

Der Begriff der sensiblen Phase beschreibt einen Zeitraum, einen Entwicklungsabschnitt, während dessen ein Kind ausschließlich für den Aufbau bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten besonders empfänglich ist.

Weder vor einer entsprechenden sensiblen Periode noch nachher können sich die für diesen Zeitraum zentralen Erfahrungen/Entwicklungen so positiv oder schlechtesten Falls so negativ entfalten. Ein Nachholen der für die jeweilige sensible Periode spezifischen Erfahrungen erweist sich in der Regel als weniger erfolgreich, darüber hinaus erweist sich auch ein Erlernen oder Umlernen eingeschränkt möglich.²⁹

Im Gegensatz zum Tier wird der Mensch also nicht instinkthaft geboren, sondern muss über einen langen Zeitraum hinweg all die Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernen und entwickeln, die ihm im Rahmen seiner Anlagen zur Verfügung stehen, um überleben zu können. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von der „Weltoffenheit“ des Menschen.

Dieser Lernprozess ist nie zu Ende und bedarf insbesondere ausgeprägter emotional-sozialer Kompetenzen, um in einer

- sich ständig wandelnden,
- pluralistischen,
- dynamischen und
- offenen Gesellschaft

immer wieder neue Anpassungs- und Bewältigungsstrategien entwickeln zu können.³⁰

4.2.2.1 Sozialisation im Schulraum

Die Formbarkeit des Menschen und insbesondere des Heranwachsenden und des Kindes erfolgen durch seine soziale Umgebung. Mit Beginn der Latenzzeit füllt der Schulraum einen wesentlichen Part sozial-emotionalen Lernens aus.

Die übergeordneten Ziele sozialen Lernens werden fachlich weitgehend einheitlich mit

- Emanzipation,
- Solidarität und
- sozialer Kompetenz angegeben³¹

²⁸ Vgl. Arnold, Wilhelm (Hrsg.) / Eysenck Hans J. (Hrsg.) / Meili, Richard (Hrsg.): Lexikon der Psychologie, Band 3, 1996, S. 2116.

²⁹ Vgl. Oerter, Rolf / Montada, Leo: Entwicklungspsychologie, 1987, S.38.

³⁰ Vgl. Fachlexikon der sozialen Arbeit, 1993, S.881f.
Vgl. Oerter, Rolf / Montada, Leo: Entwicklungspsychologie, 1996, S.41f..

³¹ Vgl. Fachlexikon der sozialen Arbeit, 1993, S.869.
Vgl.: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen/ Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010, S. 64f, 65f..

Die zur Förderung des sozialen Lernens angewandten sozialpädagogischen Mittel umfassen die Methoden

- der Gruppendynamik,
- der Spielpädagogik
- des Rollenspiel und
- des sozialen Lernens im Projekt.

Hierüber hinaus stellen Oelkers u.a. die besondere Bedeutung eher indirekter Vorgehensweisen in den Vordergrund. Demnach wird gefordert, dass ein Pädagoge auf der Basis seiner erworbenen sozialen Kompetenzen, sein fachlich-pädagogisches Handeln so ausrichtet, dass er im Rahmen einer taktvollen sozialen Regieführung die *Sozialität* und *Humanität* in eigenen beruflichen Kontext fördert.

Bei der Entwicklung zentraler sozialer und emotionaler Kompetenzen und Fähigkeiten wird insbesondere mit Beginn der Einschulung zunehmend der Auseinandersetzung innerhalb der Peergroup besondere Bedeutung beigemessen. Aber auch die Position der Familie hinsichtlich der Vermittlung von Normen und Werten bleibt innerhalb des jeweiligen gesellschaftlichen Kontextes noch wichtig.³²

4.2.3 Das Verständnis von Freundschaft in der kindlichen Entwicklung

Als Mitarbeiterinnen in der Grundschulbetreuung sind wir insbesondere mit Blick auf die voran gestellten entwicklungspsychologischen Aussagen hinsichtlich der emotional-sozialen Reifung bemüht, einen Ort zu schaffen, an dem sich Kinder regelmäßig und dauerhaft treffen und kennen lernen können.

Im Weiteren wird vor diesem Hintergrund, die Entwicklung der Beziehungsqualität während der Latenzzeit vorgestellt.

4.2.3.1 Die Fünf- bis Achtjährigen

Im Alter von fünf bis acht Jahren werden die Kinder als die besten Freunde bezeichnet, mit denen die meiste Zeit verbracht wird.

Voraussetzung hierfür sind:

- regelmäßige Kontaktmöglichkeiten,
- ähnliche Spielinteressen und
- interessante Spielsachen.

4.2.3.2 Die Neunjährigen

In einem Alter von ca. neun Jahren werden die Kinder insgesamt sensibler für die Bedürfnisse des Anderen. Sie werden fähig, Unterschiede und Ungleichheiten auf unterschiedlichen Ebenen zu akzeptieren. Aber, Freundschaft definiert sich weiterhin vor dem Hintergrund eines ausgeglichenen Verhältnisses zwischen „geben und nehmen“. Das Zurückbekommen dessen, was investiert wurde, muss allerdings nicht mehr wie zuvor, sofort geschehen.

³² Vgl. Fachlexikon der sozialen Arbeit, 1993, S. 870./
Vgl. Oerter, Rolf / Montada, Leo, 1987, S.257.
Vgl. Rogge, Jan-Uwe, 2006, S.146, S.148f.

4.2.3.3 Die Zehnjährigen

Ab einem Alter von ca. zehn Jahren verändert sich der Blickwinkel zu dem, was Kinder unter Freundschaft verstehen wesentlich. Die freundschaftliche Beziehung ist nun geprägt durch Begriffe wie „Treue“ und „Selbstoffenbarung“ und dem wechselseitigen Verständnis.

Forster-Swaihel betont, dass es nicht mehr selbstverständlich ist, dass Kinder mit Geschwisterkindern aufwachsen oder in der Nachbarschaft die Möglichkeit besitzen mit Gleichaltrigen zu spielen. So verbleibt für den Aufbau und die Pflege von Freundschaften nicht ausreichend Raum und Zeit. Nicht zuletzt ist diese Entwicklung abermals in den sich veränderten Lebensbedingungen wie z.B.

- der Verinselung der Kinder,
- der Verplanung der freien Zeit und
- der zurückgehenden Kinderzahlen begründet.

Umso wichtiger ist es, Freundschaften und soziale Kontakte, da zuzulassen und zu fördern, wo sich Kinder tagsüber gewöhnlich aufhalten. Vor diesem Hintergrund verweist Foster-Swaihel auf die besondere Stellung pädagogischer Institutionen zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen.³³

4.2.4 Die Grundschulbetreuung als Ort emotional-sozialen Lernens

Aufgrund der vorab beschriebenen theoretisch-empirischen Aussagen stellt sich nun die Frage, wie wir als Betreuungsteam im Betreuungsalltag die Kinder im Bereich der sozial-emotionalen Reife konkret unterstützen können.

4.2.4.1 Auf familiärer Ebene

Zunächst einmal werden die Familiensysteme, in denen die von uns betreuten Kinder leben, direkt durch das Betreuungsangebot in wesentlichen Bereichen wie Hausaufgabenbegleitung, Beköstigung und Freizeitgestaltung im Alltag zeitlich entlastet. Zudem stehen wir den Familien bei der Bearbeitung schwieriger Fragestellungen helfend und stützend zur Seite. So verbleibt den Familien mehr Zeit und Energie, sich auf die Pflege der sozialen Bezüge untereinander zu konzentrieren. Mögliche innerfamiliäre Stressoren, wie z.B. die Hausaufgabenbearbeitung, belasten in vielen Familien die Eltern-Kind-Beziehung; ihre Auslagerung begünstigt einen ausgeglicheneren Umgang miteinander. Aus diesem Grunde, ist es notwendig, die konzeptionelle Ausrichtung des Betreuungsangebots direkt nach den Bedürfnissen der Familien auszurichten. Denn in einem „starken“ bzw. „gestärkten“ Familiensystem können sich auch „starke“ Kinder entwickeln.

Gegenüber dieser eher indirekten Förderung der emotional-sozialen Entwicklung nutzen wir im Betreuungsalltag vielfältige Möglichkeiten, Situationen und Methoden, um die Kinder direkt *emotional zu stärken* und Spielräume des *sozialen Lernens* zu eröffnen.

4.2.4.2 Gruppenebene

Zunächst gilt es, wieder genau hinzuschauen und beobachtend zu fragen:

- Wer spielt mit wem?
- Spielt das Kind zu zweit oder in einer Kleingruppe?
- Wechseln die Partner?
- Wie gestaltet sich die Spielqualität?
- Welches Kind tritt selten oder gar nicht mit anderen Kindern in Kontakt?

³³ Vgl. <http://www.kindergartenpädagogik.de/1945.html>: Evelyn Forster-Swaihel: Warum sind Kinderfreundschaften so wichtig und wie lassen sie sich fördern?, S.5.

Wir können mit diesem Wissen,

- aufmerksam machen auf Aktivitäten, die dem Kind oder einer Kindergruppe gefallen,
- gezielt Interessen wecken,
- als Vermittler im Spiel agieren, Kinder zusammen führen und so das gegenseitige Kennenlernen erleichtern.³⁴

Im Gegensatz zum grundsätzlich in seinen Abläufen und Aufgabenstellungen weitgehend festgelegten Schulalltag, dem Agieren in einer überwiegend altershomogenen Gruppe und eingeschränkteren Interaktionsmöglichkeiten, bietet der Betreuungsalltag der Flohkiste durch

- offene- und teiloffene Phasen und Abläufe,
- die große Auswahl an Spielpartnern unterschiedlichen Alters und
- ein altersbezogenes Raum- und Spielangebot

vielfältige Interaktionsmöglichkeiten. Den Kindern bietet sich so eine kaum fassbare Quelle sozialen Lernens.³⁵

4.2.4.3 Stärken des Selbstvertrauens:

Wir sind der Meinung, dass ein Kind erst dann offen und fähig wird, sich den komplexen sozialen Interaktionsmöglichkeiten unseres Gruppenlebens zu öffnen, wenn es sich *angenommen* und *respektiert* fühlt.

Vor diesem Hintergrund sind wir, wie erwähnt, sehr bemüht, zu jedem Kind eine tragfähige und vertrauensvolle Beziehung aufzubauen. In der Regel betreuen wir ein Kind vier Jahre, so können wir uns und auch dem Kind genügend Zeit und Raum lassen, um uns kennen zu lernen. Eine behutsame Eingewöhnung in das neue System Schule erleichtert den Kindern besonders zu Anfang den Übergang vom Kindergarten in den Schulraum.

Die Signale die wir setzen, verdeutlichen:

- Wir mögen dich so wie du bist.
- Auch, wenn es dir nicht gut geht oder es Probleme gibt, ändert dies nichts an unserer Wertschätzung dir gegenüber.
- Du bist ein wichtiger Teil unserer Gruppe; du gehörst zu uns.
- Du hast viele Stärken und wir trauen dir schon viel zu.
- Wenn du Schwierigkeiten hast oder Hilfe benötigst, helfen wir dir gerne.
- Wir loben dich viel, auch für kleine Gefälligkeiten, Fortschritte, Aufmerksamkeiten und für dein Schaffen.
- Wir hören dir zu, denn wir nehmen dich ernst.
- Wir achten auf dich, denn du bist uns nicht gleichgültig.
- Es ist uns sehr wichtig, dass es dir gut geht.
- Wir suchen vertrauensvoll das Gespräch mit dir, wenn uns auffällt, dass dich etwas bedrückt und suchen mit dir zusammen nach möglichen Lösungen.
- In schwierigen Situationen treten wir für dich ein und vermitteln für dich zwischen Kindern, Eltern und Schule.

³⁴ Vgl.: <http://www.kindergartenpädagogik.de/1945.html>: Evelyn Forster-Swaihel: Warum sind Kinderfreundschaften so wichtig und wie lassen sie sich fördern?: S.3f..

Vgl. Textor, Martin R. (Hrsg.:Kindergartenpädagogik-online Handbuch, S. 2f..
³⁵ Vgl.: http://wikipedia.org/wiki/offene_ganztagsschule:S.1 von 3, (13.04.2010).

Erst, wenn das Kind Vertrauen in sich und in uns gefasst hat, wird es fähig und mutig sein, seine „sozialen Fühler“ vor dem Hintergrund seiner bisherigen Sozialisationserfahrungen weiter auszustrecken und zu erproben.

4.2.4.4 Stärkung des Konfliktlösungsverhaltens:

Wenn wir uns das Ziel gesetzt haben, die uns anvertrauten Kinder in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung zu fördern, macht dies unabdingbar, die Kinder auch entsprechend zu *fordern*. Das heißt, in Konflikt-, Streit- oder Stresssituationen intervenieren wir nicht gleich. Grundsätzlich nehmen wir zunächst eine beobachtende Rolle ein. Jede Betreuerin hat über die eigene Beobachtung und den regelmäßigen Austausch im Team sowohl das einzelne Kind als auch die Gruppe im Blick. Dies gilt in besonderer Weise für Kinder oder Gruppenkonstellationen, die aktuell oder über einen längeren Zeitraum inter- bzw. intrapersonelle Schwierigkeiten zeigen.

Die Grundregel lautet auch hier: „Hilf mir, es selbst zu tun“.

Die Kinder haben bis zum Eintritt in die Grundschule bereits vielfältige Bewältigungsstrategien aufgebaut, um „normale“ Streitereien im Betreuungsalltag regeln zu können. Wir sind gehalten, in diesen Situationen nicht einzugreifen, denn die Kinder müssen ihr erworbenes Konfliktlösungsverhalten in gegebenen Situationen auch selbständig erproben dürfen. Ein ständiges Reglementieren und Eingreifen würde eine weitere Entwicklung behindern.

Wir beobachten sehr oft, dass Kinder gerade im Erleben einer schmerzlich empfundenen Grenzsituation eine erhöhte *Kompromissbereitschaft* aufzeigen. Dies ist eine wichtige Grundfähigkeit im sozialen Zusammenleben. Hierüber hinaus wird den jeweiligen Kindern deutlich, dass der Andere genauso wie man selbst Gefühle und Wünsche hat, die es (wechselseitig) wahrzunehmen und zu respektieren gilt. Diese Erfahrung ist uns sehr wichtig, denn wir erkennen darin erste Strukturen emphatischen Verhaltens.

Als Betreuer greifen wir u.a. „*taktvoll regieführend*“ ein,

- wenn wir feststellen, dass eine Konfliktsituation festgefahren ist und sich ein Kind der Situation hilflos ausgesetzt fühlt,
- wenn Konfliktsituationen emotional so geladen sind, dass gegenseitige Grenzüberschreitungen (verbal/körperlich) verletzendes Ausmaß annehmen,
- wenn sich über einen längeren Zeitraum ähnliche Streit-/Konfliktmuster ständig wiederholen.

In entsprechenden Situationen nutzen wir zur Aufarbeitung des Konfliktes Einzel und/oder Gruppengespräche, um die Ursachen des Streits in ihren Wechselwirkungen für die Kinder transparent zu machen. Als methodische Hilfsmittel arbeiten wir mit kleinen Rollenspielen, in denen die Streitsituationen z.B. nachgestellt werden und regen zudem im Rahmen eines Rollentausches die Kinder an, die Konfliktsituation mit mehr Distanz und aus der Sicht des Anderen zu betrachten. In der Regel sind die Kinder motiviert und zugänglich, zumal sie wissen, dass es nicht darum geht einen „Sündenbock“ zu finden.

Sie entwickeln emphatisches Verhalten. Missverständnisse, eigene Anteile am Streitgeschehen und kleine nicht böse gemeinte Ungeschicklichkeiten werden z.B. als streitauslösende Momente herausgearbeitet. Vor diesem Hintergrund fällt es den Kindern leichter, in einem weiteren Schritt eine Konfliktlösung zu erarbeiten, denn Lösungen können nun offener angedacht und vereinbart werden. Die Kinder sind generell sehr stolz, wenn sie an diesem Punkt angelangt sind. In der Regel lösen sich zuvor vorhandene Spannungen auf und eine merkbar positive Atmosphäre wird spürbar.

Eine Lösung kann je nach Ausgangssituation z.B. in Form

- eines Kompromisses,
- einer (gegenseitigen) Entschuldigung,
- verstärkter Rücksichtnahme,
- mehr Achtsamkeit oder
- von mehr Toleranz

vereinbart werden. Unser Ziel ist es, dass die Lösung grundsätzlich von allen Beteiligten getragen werden kann. Dies ist wichtig, um die zuvor empfundenen negativen Gefühle wie Zorn, Wut, Rachsucht, Neid, Trauer, Hilflosigkeit etc. loslassen zu können. Erfahrungsgemäß sind die Kinder erst dann in der Lage, sich zu versöhnen und wieder offen zu werden für neue Erfahrungen.

Gegenüber künstlich konstruierten sozialen Erfahrungssituationen versuchen wir die Kinder in der Betroffenheit der jeweiligen Alltagssituation abzuholen. Die Kinder, aber auch wir, emotional und konkret in einer realen Situation beteiligt. Als Erwachsener laufen wir so nicht so schnell Gefahr *rational vermittelnd*, sondern eher *empfindend* und *kongruent* (übereinstimmend) zu handeln. Wir greifen in einer konkreten Alltagssituation ein Thema auf, weil es genau in diesem Augenblick angefragt wird und somit die Bearbeitung für alle Beteiligten „Sinn“ macht.

Konflikte, Streit, Aufbegehren gegen vereinbarte Regeln aber auch negative Gefühle wie Wut, Angst, Ärger und Hilflosigkeit werden von uns nicht als „Katastrophe im Kleinen“ bewertet, sondern positiv umgedeutet als Ausgangspunkt für das „Erfahrbarmachen“ wichtiger emotional-sozialer Lernerfahrungen.

Ferner sind wir Betreuerinnen uns darüber bewusst, dass wir als Vorbild fungieren. Insbesondere in schwierigen Situationen werden wir in unserem Verhalten bewusst oder auch unbewusst von den Kindern wahrgenommen und in unserem Verhalten auch kopiert. In diesem Zusammenhang ist insbesondere das Vorleben eines demokratischen und partnerschaftlichen Umgangs (auf allen Beziehungsebenen) miteinander zentral.

Hierüber hinaus werden die Kinder im Rahmen von Gemeinschaftsarbeiten und Teamaufgaben zunehmend befähigt, sich gegenseitig zu unterstützen.

- Das Leisten gegenseitiger Hilfestellungen,
- das Teilen des Materials,
- das Einbringen von Ideen und
- die Fähigkeit, eigene Interessen/Bedürfnisse zurück zu stellen,

sind wichtige soziale Lern- und Erfahrungsbereiche.

4.2.4.5 Das Besondere der Andersartigkeit

Jedes Mitglied der Betreuung wird so angenommen, wie es ist,

- in seiner körperlichen Erscheinung,
- in seinem Geschlecht,
- mit seinen Fähigkeiten und
- seinen Schwächen,
- seiner Religion und
- seiner Nationalität.

Wir vermitteln den Kindern im täglichen Umgang miteinander, aber auch in gezielt geführten Gesprächen, dass die Besonderheit/die Bereicherung gerade in der Unterschiedlichkeit vorzufinden ist.

Hänseleien hinsichtlich besonderer Auffälligkeiten werden von uns in der konkreten Situation aufgegriffen, um mit den Kindern über die besondere Bedeutung der Individualität ins Gespräch zu kommen. Markante Merkmale, Eigenschaften sind kein Gradmesser dafür, ob jemand ein besserer oder schlechterer Mensch ist. Es handelt sich hier um Unterscheidungsmerkmale, die auch nötig sind, damit wir uns vom anderen abgrenzen können. Diese Erkenntnis ist für den Aufbau sozialer Beziehungen wichtig, da durch die Bearbeitung von Vorurteilen Freundschaften und Interaktionen ermöglicht werden, die ansonsten wahrscheinlich nicht erfolgen würden. Festen Rollenzuschreibungen (Außenseiter, Sündenbock) einzelner Kinder kann vorgebeugt werden.

4.2.4.6 Wir schaffen Rahmenbedingungen, die es ermöglichen zu interagieren

- Wir stellen verbindliche Gruppenregeln auf, die im Alltag Orientierung, Sicherheit und Vertrauen aufbauen.
- Wir gestalten Spielzonen im Innen- und Außenbereich die durch ihren Aufforderungscharakter zum gemeinsamen Spiel und somit zur sozialen Interaktion anregen.
- Wir regen die Bildung neuer Spielgruppen oder Spielpartner an.
- Wir agieren als natürlicher Spielpartner der Kinder und beziehen so Kinder bewusst ein, die eher eingeschränkt soziale Kontakte pflegen.
- Wir zeigen in Grenzsituationen Konsequenzen auf.
- Wir stellen uns der Kritik der Kinder, bei Bedarf werden Regeln/Absprachen geändert.
- Wir nehmen aus gebotenen Anlass Rücksicht auf persönliche Bedürfnisse und Anliegen

Die Kinder werden so zunehmend befähigt, Gruppenwerte und Regeln anzunehmen zu akzeptieren und mit zu gestalten.

4.3 Freizeit und Spiel

4.3.1 Definition von Freizeit:

Freizeit kann so definiert werden, dass es sich hier, um eine Zeit im Tages-, Wochen- oder Jahresablauf handelt, die sich nicht *notwendig aus den funktionalen Rollen und der Erfüllung entsprechender Rollen* ergibt.³⁶

4.3.2 Bedeutung des Spiels in der Kindheit

In der Kindheitsphase kommt dem fachlichen Begriff des „freien Spiels“ eine besondere Bedeutung zu. In der frühen Kindheit nimmt das Spiel die Hauptzeit und die überwiegende Aktivität des Kindes ein. Man versteht unter dem Spiel im o.g. Sinne eine *lustvolle, körperliche und geistige Tätigkeit*. Da sich das Kind aus einem inneren Drang heraus spielend betätigt, spricht man allgemein hin auch vom sogenannten *Spieltrieb*.

Hinsichtlich der unterschiedlichen *Spieltheorien* genießt die von K. Groos nach wie vor die größte Anerkennung. Hiernach dient das Spiel der Einübung zentraler Fertigkeiten und der Entwicklung bzw. Differenzierung entsprechender Funktionen.

³⁶ Vgl. Arnold, Wilhelm (Hrsg.) / Eysenck, Hans J. (Hrsg.) / Meili, Richard (Hrsg.), 1996, S.632.

4.3.3 Entwicklung des Spiels während der Kindheit nach C. Bühler

C. Bühler unterteilt in:

- **Funktionsspiel** (heute: Sensumotorisches Spiel)
Bewegen der Gliedmaßen/Einräumen bzw. Ausräumen von Spielgegenständen.
Charakteristisch ist die Funktionslust (im 1. u. 2. Lebensjahr).
- **Fiktions-, Illusions- und Rollenspiel**
Basierend auf der Nachahmung der Umwelt und der Wiedergabe individueller
Erlebnisse (Mitte des 2. Lebensjahres).
- **Rezeptionsspiel**
Bilder betrachten, Märchen anhören u.ä. (Mitte des 2. Lebensjahres).
- **Konstruktionsspiel**
Ausdifferenzierung der Gestaltungsfähigkeit während des Bauens, des Zeichnens
und des Arbeitens mit Sand und Ton etc. (2. Lebensjahr).
- **Regelspiele**
Die Spiele beruhen auf dem Einhalten fester Regeln (z.B.: Versteck- und Ballspiele)
(erst gegen Ende des 1. Trotzalters, mit Beginn der Kindergartenreife).³⁷

„Der Höhepunkt des Spielens liegt etwa im 7. Lj., wobei die einzelnen Spielarten zu unterschiedlichen Zeitpunkten zu- oder abnehmen.“ (aus: Arnold, Wilhelm (Hrsg.)/ Eysenck, Hans J. (Hrsg.)/ Meili, Richard (Hrsg.): Lexikon der Psychologie Band 3, Bechtermünz Verlag, Augsburg im Weltbild Verlag GmbH, 1996, S. 2148.)

Das Spiel ist im Laufe seiner Entwicklung eng verbunden mit der Interaktion sozialer Partner und somit Bestandteil der Sozialisation des Menschen.³⁸

4.3.4 Die Bedeutung des Spiels während der Grundschulzeit

Rogge weist hinsichtlich des Spielbedürfnisses der Kinder auf eine problematische Entwicklung hin; sobald die Kinder in die Grundschule gehen, werden Spiele und sportliche Aktivitäten zurückgestellt. Als vorrangig wird kognitives, intellektuelles Lernen betrachtet. Dies werde, so Rogge, u.a. durch die Aussage, dass nun der - *Ernst des Lebens beginnen würde* - zum Ausdruck gebracht.³⁹

Rogge hebt hervor, dass es angemessener wäre, *„(...) die Zeit zwischen dem fünften und achten Lebensjahr als einen allmählichen Übergang zu begreifen. Das Kind muss in diesen neuen Lebensabschnitt hineinwachsen. Und dazu braucht es Zeit. Ein sechsjähriges Kind, das in die Schule kommt und mit dem Unterricht beginnt, ist ja nicht automatisch hinausgewachsen über jene anschaulichen Lernvorgänge, die es im Kindergarten erfahren hat. Das spielerisch-konkrete Erkunden von Wirklichkeit, wonach das Begreifen über das Greifen, das Erfassen vom Fassen kommt, bleiben nach dem Schuleintritt so wichtig wie zuvor.“* (aus: Jan-Uwe Rogge: Der große Erziehungsberater, 4. Auflage, 2006, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck bei Hamburg, S. 164)

³⁷Vgl. Arnold, Wilhelm (Hrsg.) / Eysenck, Hans J. (Hrsg.) / Meili, Richard (Hrsg.), 1996, S. 2147.

Vgl. Oerter, Rolf / Montada, Leo, 1987, S.216ff.

³⁸ Vgl. Oerter, Rolf / Montada, Leo, 1987, S. 222.

³⁹ Vgl. Rogge, Jan-Uwe, 2006, S. 163-164f.

4.3.5 Bildungsbereich - Bewegung

Kindern entgegen der vorab beschriebenen Lebenswirklichkeit vielfältige Möglichkeiten der körperlichen Bewegung anzubieten, bedeutet, sie in ihrer motorischen Entwicklung, und somit in ihrer Gesamtentwicklung, zu fördern. Sie haben so z.B. die Chance,

- eine fließende Gesamtmotorik zu entwickeln,
- die Auge-Hand-Koordination zu verfeinern,
- ihre Reaktionsfähigkeit zu verbessern,
- die grob- und feinmotorischen Fähigkeiten sowie
- ihren Gleichgewichtssinn zu differenzieren.

Ein gesundes Selbstwertgefühl und die damit einhergehende sozial- emotionale Befindlichkeit stehen in diesem Alter noch in direktem Zusammenhang mit der motorischen Entwicklung. Rogge weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es von zentraler Bedeutung ist, den Kindern im Grundschulalter Zeit und Raum für die Bewegung zu geben, da sie nur so ein differenziertes Körpergefühl entwickeln können. Kinder, die in ihrem Körper nicht zu Hause sind, entwickeln kein Selbstbewusstsein. Es besteht die Gefahr,

- dass sie zu Außenseitern werden,
- schwer Freunde finden,
- umständlich Kontakt zu Gleichaltrigen aufnehmen – und wenn, dann häufig durch negative Aktionen (wie schlagen, schubsen, knuffen, nötigen, bestechen und etwas wegnehmen).

Kinder müssen, um sich gesund entwickeln zu können, also möglichst viele unterschiedliche Anregungen in ihren Bewegungsabläufen erhalten. Dies umfasst das Gehen, Laufen, Hüpfen, Kriechen, Krabbeln, Balancieren, Herumtoben und Herumtollen und dies mal schneller oder mal langsamer. Hierdurch werden Sinneswahrnehmungen sowie grob- und feinmotorischen Fertigkeiten umfassend differenziert. Bewegung, in all ihren Variationen, ist eine ganzheitliche Erfahrung. Lust an der Bewegung ist vor diesem Hintergrund ein wesentliches Merkmal in der Grundschulzeit. Dem Spielen im Freien kommt grundsätzlich ein höherer Erlebnisfaktor zu, als im innerhäuslichen Bereich. Rogge gibt zu bedenken, dass die Realität oft anders aussehen würde. Sinne und Sinnestätigkeiten der Kinder werden seiner Meinung nach zunehmend beschnitten und domestiziert, die Motorik wird eingeengt, weil Räume, in denen sich Kinder bewegen, kontrolliert oder pädagogisch gestylt werden. So ist es, laut Rogge, kein Wunder, das viele Kinder Probleme im Körpergefühl zeigen.⁴⁰

Es kommt im Wesentlichen darauf an, den Kindern einen zeitlichen und räumlichen Rahmen bereitzustellen, der geeignet ist, ein sich spontan ergebendes kindliches Spiel zu ermöglichen, ohne dass sich das Kind beobachtet oder kontrolliert fühlt. Demgegenüber unterliegen die Kinder im Außen-, als auch im Innenbereich der Schule, durch die Hausordnung einer bewegungseinschränkende Reglementierung.

Das ständige Eingreifen und Reglementieren wird aus entwicklungspsychologische Sicht, als Hindernis einer gesunden Entwicklung im Grundschulalter angesehen. Hier entsteht ein wesentlicher Konflikt zwischen der gesetzlich beschriebenen Aufsichtspflicht und den wesentlichen Bedürfnissen entsprechender Kinder.⁴¹

Rogge weist aber auch darauf hin, dass dies nicht falsch verstanden werden darf: vereinbarte Regeln für die Benutzung des Schulhofes und des Schulgebäudes sind wichtig.

⁴⁰ Vgl. Rogge, Jan- Uwe, 2006, S.156f..

⁴¹ Vgl. Rogge, Jan-Uwe, 2006, S.157f..

Denn „(...) *Ein gedankenloses Gewährenlassen wirkt sich genauso kontraproduktiv auf das soziale Miteinander der Schülerinnen und Schüler aus wie ein überstarrer Regelkanon.*“ (aus: Rogge, Jan-Uwe: : Der große Erziehungsberater, 4. Auflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck bei Hamburg, 2006, S.158.)

4.3.5.1 Möglichkeiten der Bewegung in der Flohkiste

Grundsätzlich gehen wir mit den Kindern täglich und bei jedem Wetter nach draußen. Wir regen Kinder, die eher bewegungseingeschränkt sind, über beliebte Spielangebote an, uns zu begleiten. Wir ermutigen Kinder dabei neue und ungewohnte Bewegungsabläufe, z.B. beim Seilchen springen, Stelzen laufen, Pedalo fahren etc. auszuprobieren.

Wir nutzen die Zeit zwischen 15:00 Uhr und 16.00 Uhr u.a. für kleine Spaziergänge. Den Kindern steht im Außenbereich neben vielfältigen Spiel- und Bewegungsmaterialien ein fünf Meter hoher Pyramiden-Kletternetzurm, ein Erdtrampolin, eine Doppelschaukel, ein Rutschenturm und eine große Sandkiste zur Verfügung. Auf einer großen Rassenfläche spielen die Kinder gern Fußball. Im Bereich des Pausenhofes können die Kinder mit Tretrollern fahren. Ebenfalls beliebt sind Zu- und Abwurfspiele mit unterschiedlichen Wurfspielzeugen wie Softbällen, Strubbelbällen, Wurffederbälle und Frisbeescheiben etc.. Mit Malkreiden können große Bilder auf den Pausenhof gemalt oder kleine Planspiele (ich bau mir meine Traumstadt) vorbereitet werden. Im Innenbereich befindet sich eine Tischtennisplatte die generell sehr begehrt ist. Der untere Flurbereich steht grundsätzlich zum Spiel zur Verfügung.

Die Weiterentwicklung des Bewegungsangebots während der Betreuungszeit im oben beschriebenen Sinne wird zukünftig einen wichtigen Bereich der konzeptionellen Arbeit ausmachen.

4.3.6 Musisch-ästhetische Bildung

Im Bildungsbereich der ästhetischen Bildung steht die sinnliche Wahrnehmung der Kinder im Vordergrund. Das Erfahrbarmachen sinnlichen Erlebens und Erkennens beschränkt sich allerdings nicht nur auf das musisch-künstlerische Agieren der Kinder. Sinnliche Wahrnehmung ist hierüber hinaus

- im freien Spiel,
- in der Musik,
- wähen des Singens,
- im Tanz,
- in der Bewegung bei
- bei Rollenspielen und
- bei allen Formen des Gestaltens erlebbar.⁴²

Schäfer schreibt hierzu:

„Jeder Sinnesbereich hat eigene Gestaltungs- und Spielformen, das Auge zum Beispiel alle Formen des bildnerischen Gestaltens; das Ohr die Form des Gesangs, der Klänge, Geräusche und des Rhythmus; die Körpersensorik die Form der (rhythmischen) Bewegung und des Tanzes. Emotionale Wahrnehmungen werden szenisch (etwa in Rollenspielen) gestaltet. (...) Alle Gestaltungsformen bedienen sich der Materialien, der Medien, der Werkzeuge und Instrumente.“ (aus: Schäfer, Gerd E.: Bildung beginnt mit der Geburt, 2005, S.232.)

⁴² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen/ Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010, S. 68.

Vor dem Hintergrund der musisch-ästhetischen Bildung werden im Weiteren die Bereiche des Gestaltens und der Musik bearbeitet, da diesen im Betreuungsalltag der Flohbox zunehmend mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden soll.

4.3.6.1 Gestalten

Schäfer stellt fest, dass Kinder grundsätzlich wie beim Spielen ebenso eine ursprüngliche Lust am Gestalten empfinden. Oftmals wäre es schwer, das eine vom anderen zu trennen. Im Bereich des Gestaltens sei aber der Umgang mit den Materialien und Stoffen von Bedeutung. Kinder würden in diesem Zusammenhang frei nutzen, was ihnen geboten würde. Insbesondere mit Blick auf die Schulkinder hebt Schäfer hervor, dass diese bereits in der Lage seien, die entsprechenden Techniken selbständig zu nutzen, die ihnen gezeigt würden. Es käme lediglich darauf an, eine entsprechende Vielfalt an Materialien und Stoffen zur Verfügung zu stellen, mit denen die Kinder dann für ihre Gestaltungsabsichten experimentieren könnten.

Hierüber hinaus sei es den Kindern im Gestaltungsprozess möglich, die Wahrnehmung ihrer Gefühle zu differenzieren. Insgesamt wäre das gestalterische Agieren mit positiven Gefühlen wie Freude und Begeisterung verbunden. Demgegenüber kämen aber auch Gefühle wie Ekel, Angst, Wut und Ärger zum Tragen, wenn z.B.

- mit glitschigen Materialien gearbeitet würde,
- wenn während eines Schatten- oder Figurenspiels angstausslösende Momente erlebt würden oder
- wenn während des Bastelns und Werkens etwas nicht so funktionieren würde, wie es vom Kind gewünscht wurde.⁴³

Es geht darum, im Umgang z.B. mit Papier, Sand, Holz, Glas, Stoff, Metall, Kunststoffen, Ton, Wachs etc.

- eigene Spuren zu hinterlassen,
- inneren und äußeren Bildern Ausdruck zu verleihen,
- die Eigenarten verschiedenster Materialien und Stoffe kennen zu lernen,
- sich spezifische Techniken und
- Gestaltungsweisen

anzueignen. Dem freien, selbstbestimmten und lustbetonten Anschauen, Anfassen, Bearbeiten kommt im gestalterischen Tun eine große psychohygienische Wirkung zu.⁴⁴

Die gestalterisch- kreative Auseinandersetzung mit den Dingen des Alltags, ihren Wirkweisen und Zusammenhängen

- regt in vielfältiger Weise die Fantasie an, fördert
- die Feinmotorik,
- das naturwissenschaftliche und mathematische Denken,
- die sprachliche Ausdrucksfähigkeit und insbesondere
- problemlösendes Denken und Verhalten.⁴⁵

⁴³ Vgl. Schäfer, Gerd, 2005, S.231, S.231f., 235.

⁴⁴ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen/ Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010, S. 68f..

⁴⁵ Vgl. Schäfer, Gerd, 2005, S.236ff..

4.3.6.2 Musik

Kinder besitzen bereits von Geburt an ein großes Interesse an Tönen, Geräuschen und Klängen. Die Musik spricht (teilweise) tiefgreifende Emotionen an, die von Kindern grundsätzlich schwer in Worte zu fassen sind (z.B. Sehnsucht und Traurigkeit). Die Musik regt das Produzieren von inneren Bildern an und stimuliert umfassend die Sinne der Kinder. Da aktives Musizieren beide Hemisphären zugleich aktiviert, wird das kindliche Gehirn angeregt, ein großes neuronales Netzwerk auf- und auszubauen. Kinder erfassen mit zunehmendem Alter

- Lieder,
- Reime und
- Musikstücke

als umfangreiche musikalische und klangliche Bilder. Besonders das gemeinsame Singen, Tanzen, Lauschen, das Erleben von verschiedenen Klang- und Geräuschinstrumenten, die Auseinandersetzung mit den Klangeigenschaften verschiedener Materialien löst Freude wie Faszination zugleich aus. Darüber hinaus regt das Musizieren im weiter gefassten Sinne

- das genaue Hinhören,
- die kindliche Ausdrucksfähigkeit und
- das Eingliedern in die Gesangsgruppe an.

Kinder denen regelmäßig die Gelegenheit geboten wird miteinander

- zu singen,
- zu musizieren und
- zu tanzen

werden sowohl in ihren sozialen Fähigkeiten, als auch in den Bereichen der Kontakt- und Teamfähigkeit gefördert.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Bewegung, Musik, Rhythmik und Sprache untrennbar zusammen gehören und als sinnliche Sprache des Menschen verstanden werden müssen. Die Musik stellt folgerichtig einen zentralen Bereich ästhetischer Bildung dar.⁴⁶

4.3.6.3 Angebotsrahmen der Flohkiste

Wie bereits erwähnt, steht den Kindern der Flohkiste ein umfangreiches Sortiment verschiedenster Materialien zum Gestalten zur Verfügung. Der Materialschrank mit zusätzlichen Materialien ist den Kindern frei zugänglich. Die Kinder können jederzeit einzeln oder in Gruppen arbeiten. Als Mitarbeiter halten wir uns grundsätzlich zurück, regen gegebenenfalls an oder geben Tipps zu bestimmten Techniken, die von den Kindern selbstständig umgesetzt werden können.

Die Kinder spielen sehr gern in einer großen Sandkiste im Außenbereich. Sobald es warm wird, stellen wir Wasser zum Matschen zur Verfügung. Die Kinder lieben es, aus dem gewässerten Sand Burgen, Tunnelgänge, Sandbilder oder Sandskulpturen zu bauen.

Einige Kinder verkleiden sich gern. Hierfür stehen Stoffe und Verkleidungsutensilien zur Verfügung. Sie verkörpern ihre Stars, werden zum Topmodel oder klassisch zum Piraten oder Cowboy. Insbesondere in der Lego-cke entstehen immer wieder unterschiedlichste Fahr- und Flugzeuge, Gebäude und Fantasiewelten.

⁴⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen/ Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010, S.69.

4.3.7 Weiterentwicklung im Angebotsbereich

Vor dem Hintergrund der theoretischen und empirischen Auswertung im Rahmen des vorliegenden Konzeptes ist das Team bestrebt sowohl dem musisch-ästhetischen Bildungsbereich, als auch dem Bildungsbereich Bewegung eine verstärkte Aufmerksamkeit zukommen zu lassen.

Hinsichtlich der situativen Möglichkeiten bestehen u.a. folgende Angebote:

- Vorleserunden in gemütlicher Atmosphäre
- Spaziergänge im Ort
- Besuche der örtlichen Bücherei
- Kreatives Backen, Basteln und Werken
- Jahreszeitliches Singen

4.4 Die Hausaufgabenbetreuung

Nach Unterrichtsschluss und im Anschluss an die Mittagsmahlzeit beginnen die Kinder mit den Hausaufgaben.

4.4.1 Hilf mir, es selbst zu tun!

Die Mitarbeiterinnen der Flohkiste bieten eine Hausaufgabenbetreuung an. Konkret bedeutet dies, dass grundsätzlich jedes Kind die gestellten Hausaufgaben soweit wie möglich selbständig erledigen soll. Die Betreuerinnen geben Hilfestellungen, wenn das Kind nicht selbst weiter kommt; dies kann in Form von

- Denkanstößen,
- Anregungen,
- Impulsen, durch
- Erklärungen,
- einfache Konzentrationsübungen und/oder
- Motivationshilfen erfolgen.

Wir sind bemüht, insbesondere auch den Kindern, die aufgrund unterschiedlichster Ursachen bei der Bearbeitung ihrer Hausaufgaben verstärkte Unterstützung benötigen, entsprechend fachliche Hilfestellungen zu geben. **Aber: Wir können unter Berücksichtigung unserer Personaldecke keine Nachhilfe anbieten.** Um sowohl den Eltern, als auch den Kindern einen verlässlichen Rahmen zu bieten, leiten sich für die Zeit der Hausaufgabenbearbeitung einige nachvollziehbare Absprachen/Regeln ab.

4.4.2 Raumprogramm

Die Hausaufgaben werden in der Regel im Klassenverband erledigt, d.h. alle Kinder einer Klasse belegen während der Bearbeitung ihrer Aufgaben einen gemeinsamen Raum. Je nach Gruppengröße werden die Kinder von 1 bis 2 Betreuerinnen begleitet.

Für die Hausaufgabenbearbeitung stehen zwei Klassenräume, die Schulküche, Sitzplätze auf dem Flur und bei Bedarf der Computerraum zur Verfügung.

4.4.3 Arbeitsplatz

Grundsätzlich wählen die Kinder sowohl ihren Platz, als auch ihre Tischpartner eigenständig. Die Betreuerinnen achten jedoch darauf, welche Kinderkonstellationen für die Zeit der Hausaufgabenbearbeitung förderlich oder eher hinderlich sind, weisen auf störende Einflüsse hin und treffen entsprechende Absprachen mit den Kindern. Unter Umständen stellt sich ein Platz- bzw. Partnerwechsel als sinnvoll heraus. Hierüber hinaus kann es

notwendig werden, einem Kind an einem bestimmten Tag oder über einen gewissen Zeitraum einen Einzelplatz freizugeben. Entsprechende Gründe werden den Kindern transparent gemacht. Bestimmte Absprachen mit den Kindern können sich, wie erwähnt, auf kurze oder längere Zeitspannen (den konkreten Tag, die nächsten Tage oder grundsätzlich auf einen längeren Zeitraum) beziehen.

Da die Qualität der gemeinsamen Zusammenarbeit wesentlich von gruppenspezifischen und entwicklungsbedingten Prozessen abhängt (also nicht statisch ist), stehen die Betreuerinnen im regelmäßigen Dialog miteinander. Ziel ist es, sich gegenseitig zu beraten und verlässliche Absprachen zu treffen. Vor diesem Hintergrund nimmt auch der ständige Austausch mit dem Lehrerkollegium eine wesentliche Rolle ein.

Es gilt, für jedes Kind einen Rahmen zu finden, in dem es sich wohlfühlt und die Möglichkeit erhält, sich in Ruhe auf seine Aufgaben konzentrieren zu können.

4.4.4 Grundregeln

- Die Hausaufgaben sind nach dem Unterricht von der Tafel in das entsprechende Hausaufgabenheft einzutragen.
- Grundsätzlich erledigt jedes Kind seine Hausaufgaben in der Betreuung.
- Jedes Kind legt seine Hausaufgaben einer Betreuerin vor.
- Die Kinder der 4. Klasse werden mit Blick auf den anstehenden Wechsel zur weiterführenden Schule motiviert, die Organisation und Bearbeitung ihrer Aufgaben selbständig auszuführen.
- Die Eltern sind Erziehungspartner und treten die Verantwortung für die Erledigung der Hausaufgaben nicht an die Grundschulbetreuung ab.

4.4.4.1 Warum sind feste Absprachen/Regeln sinnvoll?

Die vorab benannten Absprachen/Regeln haben sich aus der praktischen Arbeit heraus entwickelt. Die Erfahrung hat gezeigt, dass es insbesondere bei der Erledigung der Hausaufgaben darauf ankommt, den Kindern Kontinuität (gleiche Abläufe, klare und verbindliche Strukturen) zu bieten.

Den Kindern fällt es so leichter, sich auf die Hausaufgaben einzulassen und in einem angemessenen Zeitrahmen eine konzentrierte Arbeitshaltung einnehmen zu können.

Insbesondere Kindern, denen hinsichtlich der Wahrnehmungsverarbeitung oder der Konzentrationsfähigkeit erhöhte Anstrengungen abverlangt werden, helfen regelmäßig wiederkehrende Abläufe.

- Ferner ist es für die Eltern der Betreuungskinder sehr wichtig, über das Hausaufgabenheft täglich gut informiert zu sein; denn Lesehausaufgaben oder das Auswendiglernen von Gedichten und des Einmaleins können zeitlich und personell in der Betreuung nicht geleistet werden.
-
- Ebenso kann es vorkommen, dass ein Kind seine Aufgaben aufgrund bestimmter Umstände nicht ganz geschafft hat.
-
- Die Betreuerinnen sind gleichzeitig mit Hilfestellungen bei den Hausaufgaben und der Kontrolle der bereits erledigten Hausaufgaben beschäftigt. Dies hat zur Folge,

das innerhalb kurzer Zeitabfolgen oder parallel laufend immer wieder unterschiedlichste Anfragen/Anforderungen an das Personal herangetragen werden. Hierdurch bedingt kann keine Garantie gegeben werden, dass die Hausaufgaben fehlerfrei sind.

Unser Ziel ist es, die Eltern entsprechend zu unterstützen und zu entlasten, ihnen aber nicht gänzlich die Verantwortung für die schulische Begleitung ihrer Kinder im Bereich der Hausaufgaben zu nehmen. Wir sehen uns in diesem Zusammenhang, wie erwähnt, als Erziehungspartner der Eltern.

Ferner ist es für alle Beteiligten wichtig (Eltern, Kinder, Betreuer), den Überblick über die zu erledigenden Aufgaben zu behalten. Dies ist den Betreuern aufgrund der Anzahl der zu begleitenden Kinder und der täglich wechselnden Aufgaben grundsätzlich nur möglich, wenn täglich das aufgegebenes Pensum erledigt wird. Zudem würde ein „Schieben“ der Hausaufgaben über zwei, drei oder mehr Tage dazu führen, dass sich Hausaufgaben „anstauen“ und vom Kind nicht mehr angemessenen erledigt werden könnten. Die wichtigen Freizeitphasen wären u.U. dann sehr eingeschränkt.

Die Kinder sind gehalten, ihre Aufgaben vorzulegen, so dass die Betreuerinnen die Hausaufgaben auf Vollständigkeit und Richtigkeit prüfen können. Darüber hinaus sind wir im Rahmen unserer Möglichkeiten bemüht, die Kinder entsprechend ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten zu einem übersichtlichen Arbeiten zu motivieren.

Die vorgestellten Regeln dienen Eltern, Kindern und Betreuern als Orientierungshilfen und bieten langfristig gesehen Sicherheit in den Abläufen. In Einzelfällen ist es aber aus unterschiedlichen Gründen (Überlastung des Kindes, zeitliche Begrenzungen, gesundheitliche Gründe) notwendig, hiervon abweichende Absprachen zutreffen. Diese werden sowohl mit dem jeweiligen Kind, als auch den Eltern und der entsprechenden Kindergruppe geklärt.

Individuelle Absprachen hinsichtlich der Hausaufgabenbearbeitung sind erforderlich, wenn ein Kind

- übermüdet,
- kränklich oder
- emotional überfordert ist.

Egal, welche Gründe in Erscheinung treten: In entsprechenden Situationen versuchen wir mit dem Kind und den Eltern eine Einzellösung zu finden. Mit den Eltern der Betreuungskinder treten wir in entsprechenden Situationen

- über Einträge im Hausaufgabenheft,
- über Telefonate,
- sowie persönliche Gespräche/Beratungsgespräche in Kontakt.

4.5 Elternarbeit

Wie bereits an verschiedenen Stellen des vorliegenden Konzepts deutlich geworden ist, beruht das Betreuungsangebot der Flohkiste auf der vertrauensvollen, unterstützenden und beratenden Begleitung der Eltern. Aus diesem Grunde ist es dem Team im Bereich der konzeptionellen Weiterentwicklung wichtig,

- hinsichtlich der Partizipation (Beteiligung) der Eltern sowie
- bei der Ausrichtung des Betreuungskonzepts

eng an den Bedarfslagen der zu begleitenden Familien zu arbeiten. Im Weiteren werden vor diesem Hintergrund aktuelle Aussagen zu den Aufgaben, Voraussetzungen, Zielen und Möglichkeiten einer konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischem Fachpersonal vorgestellt. Daran anschließend erfolgt die Beschreibung der gegenwärtig praktizierten Elternarbeit. Abschließend geht es um Anregungen zur Optimierung des Angebotsbereiches.

Elternarbeit meint die Formen der Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften einer Einrichtung, in der Kinder bzw. Jugendliche betreut und gefördert werden. Die Bandbreite der Zusammenarbeit kann unterschiedliche Formen des gemeinsamen Miteinanders umfassen, wie z.B. Elternabende, Sommerfeste, Hausbesuche, Tür- und Angelgespräche, Elternsprechstunden, Elternbriefe etc..

4.5.1 Voraussetzung konstruktiver Zusammenarbeit

Voraussetzung für eine konstruktive Elternarbeit ist, dass es den beteiligten Akteuren gelingt, als Erziehungspartner auf gleicher Augenhöhe zum Wohle der gemeinsam zu begleitenden Kinder miteinander zu interagieren. Die gemeinsame Begleitung der Kinder zielt auf eine bestmögliche Förderung des einzelnen Kindes hinsichtlich seiner spezifischen Entwicklungsmöglichkeiten ab. Im Rahmen der individuellen kindlichen Förderung tritt einerseits ein Erziehungs- und andererseits ein Bildungsauftrag in den Vordergrund.⁴⁷ Hurrelmann stellt fest, dass vor dem Hintergrund der internationalen Forschung eine künstliche Trennung von Erziehung bzw. Pflege und Bildung mit Blick auf die Aufgabenverteilung zwischen Schule und Elternhaus nicht mehr förderlich und somit auch nicht mehr aktuell sei.⁴⁸

4.5.1.1 Eltern und Betreuer als Experten

Dusolt stellt mit Blick auf die zu kritisierende künstliche Trennung zwischen Erziehung, Pflege und Bildung resümierend fest: „Zur Umsetzung einer Erziehungspartnerschaft „auf gleicher Augenhöhe“ kann es hilfreich sein, nicht nur die pädagogischen Fachkräfte, sondern auch die Eltern bzw. Bezugspersonen des Kindes als „Experten“ in Hinsicht auf das Kind zu verstehen.“ (aus: H. Dusolt: Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft - Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich, S. 11)

Dusolt stellt die Expertenrolle der Eltern hinsichtlich des Wissens

- über das soziokulturelle Eingebundensein der Familie,
- über die Biografie der Kernfamilie sowie
- die individuelle Biografie des Kindes heraus.

Im Weiteren könnten, so Dusolt, nur die Eltern Aussagen zur

- tatsächlichen Rolle des Kindes innerhalb des familiären Systems,
- Bedeutung des Kindes für die elterliche Identität und
- gegenwärtigen Lebenswirklichkeit der Familie treffen.⁴⁹

Die pädagogischen Fachkräfte verfügen als Experten

⁴⁷ Vgl. Dusolt, Hans, 2008, S. 11

⁴⁸ Vgl.: Hurrelmann, Klaus, Elternengagement-Motor für eine gute gesunde Schule“, Vortrag beim 4. Elternforum, am 18.02.2011 im Heinz- Nixdorf MuseumsForum Paderborn, S. 1f.

⁴⁹ Vgl. Dusolt, Hans, 2008, S.12.

- über ein umfassendes pädagogisches Fachwissen,
- sind hinsichtlich des Umgangs mit Kindern im allgemeinen, fachlich speziell ausgebildet und
- verfügen über fundiertes Wissen hinsichtlich gruppenspezifischer Prozesse.

Ferner sind sie

- in der Begleitung und Förderung von Peergroups versiert und befähigt,
- sich konstruktiv mit aktuellen Arbeitsbedingungen der sozialen Einrichtung auseinander zu setzen.⁵⁰

4.5.1.2 Experten- und systemübergreifender Austausch

Die zu begleitenden Kinder bewegen sich, wie deutlich geworden ist, in sehr verschiedenen sozialen Systemen; einerseits im System der Herkunftsfamilie und andererseits im System der entsprechenden sozialen Einrichtung.⁵¹

Dusolt hebt hervor, im Sinne einer ganzheitlichen „... Förderung des Kindes ist es nicht ausreichend, wenn die Experten das Kind jeweils nur in ihrem eigenen System kennen, verstehen und interpretieren, nicht aber im jeweils anderen System. Das Kind muss vielmehr im Kontext beider sozialer Systeme gesehen werden.“ (aus: Dusolt, Hans: Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft - Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich, 2008, S. 13)

Ähnlich wie Hurrelmann weist Dusolt darauf hin, dass der Informationsaustausch zwischen Herkunftsfamilie und pädagogisch Tätigen mehr als sinnvoll, eben *unabdingbar notwendig* sei.⁵²

4.5.1.3 Aufgabenbereiche der Zusammenarbeit

Eltern und pädagogische Fachkräfte sind insofern gefordert, Bildungs- und Erziehungsziele gemeinsam zu erarbeiten sowie Vereinbarungen über Kooperationsmöglichkeiten, aber auch über die Grenzen der Zusammenarbeit hinsichtlich der jeweiligen Aufgabenstellungen zu treffen.

Hinsichtlich der Präventionsarbeit wird zur Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz auf die besondere Bedeutung der Kooperation und Beratung hingewiesen. Vor diesem Hintergrund ist aber insbesondere die Berücksichtigung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf im Kooperationsprozess wichtig.⁵³

4.5.1.4 Problemfelder im Kooperationsprozess

Um dem Aufbau unerwünschter und sich destruktiv auswirkender Fronten zwischen den jeweiligen Expertensystemen zu vermeiden, ist es notwendig, auf der jeweiligen Seite das eigene System kritisch zu hinterfragen und eigenes Verhalten zu reflektieren.

Eltern wie Pädagogen sind gefordert, durch den Aufbau einer vertrauensvollen, wertfreien und offenen Grundeinstellung partnerschaftlich zusammen zu arbeiten. Eine entsprechende

⁵⁰ Vgl. Dusolt, Hans, 2008, S.13.

⁵¹ Vgl. Dusolt, Hans, 2008, S.11.

⁵² Vgl. Dusolt, Hans, 2008, S.13.

⁵³ Vgl. Schäfer, Gerd, 2005, S.198

Erziehungspartnerschaft kommt ohne offene oder latente Schuldzuweisungen aus und verhindert zudem, dass sich das Kind durch Loyalitätskonflikte innerlich zerreißt.⁵⁴

Hurrelmann weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass eine konstruktive Zusammenarbeit im o.g. Sinne eben nur dann Erfolg haben kann, wenn insbesondere die Berufspdagoen auf die inzwischen überholte falsche Belehrungshaltung und den verinnerlichten erhobenen Zeigefinger verzichten lernen. Es ginge letztlich darum, sich von einer hierarchischen Struktur zu verabschieden, in der die pädagogischen Fachkräfte, den Eltern, als „Laienpdagoen“ sagten, wo es lang zu gehen habe.⁵⁵

4.5.1.5 Schweigepflicht

Gelingt es den Akteuren im Schulraum im o.g. Sinne offen und partnerschaftlich zu agieren, fließen folgerichtig familiäre und auch persönliche Probleme der Familien in den Kooperationsprozess mit ein. Die Eltern bedürfen in diesem Fall der absoluten Gewissheit darüber, dass Gesprächsinhalte nicht ohne eigene Zustimmung an Außenstehende weitergeleitet werden. Die Eltern sind vorab über die Schweigepflicht der Pdagoen zu informieren. Dusolt betont in diesem Zusammenhang, dass Gesprächsaufzeichnungen so aufzubewahren sind, dass die Möglichkeit jeglichen Missbrauchs ausgeschlossen werden kann. Ferner müssten die Aufzeichnungen im Rahmen eines angemessenen Zeitraums vernichtet werden.⁵⁶

4.5.2 Elternarbeit in der Flohkiste

Die Mitarbeiterinnen der Flohkiste sind grundsätzlich bestrebt, für die Anliegen der Eltern immer ein offenes Ohr zu haben. Zum Gruppenalltag gehören

- feste Elternsprechzeiten (einmal wöchentlich),
- Telefonate,
- Elternbriefe,
- Tür- und Angelgespräche sowie der
- Informationsaustausch über das Hausaufgabenheft,

Im Vorfeld der Einschulung nutzen Mitarbeiterinnen der Flohkiste bislang einen entsprechenden Elternabend auf Klassenebene, um über das Angebot der Flohkiste zu informieren.

Da sich die Flohkiste in Trägerschaft einer Eltern Initiative befindet, sind Eltern direkt bei der Ausgestaltung des Betreuungsangebotes beteiligt.

4.5.3 Verbesserung der Kooperation zwischen Elternhaus und Betreuung

Mit Blick auf die vorangestellten wissenschaftlichen Aussagen ist deutlich geworden, dass das Betreuungsangebot der Flohkiste bereits viele Möglichkeiten des gemeinsamen Austausches zwischen Eltern und Mitarbeiterinnen ermöglicht.

Hierüber hinaus ist mit Blick auf die aktuellen fachlich-empirischen Aussagen erkennbar, dass insbesondere im Bereich der Partizipation der Eltern und Kinder eindeutiger Nachholbedarf besteht.

⁵⁴ Vgl. Dusolt, Hans, 2008, S.13ff..

⁵⁵ Vgl. Hurrelmann, Klaus: „Elternengagement-Motor für eine gute gesunde Schule“, Vortrag beim 4. Elternforum, am 18.02.2011 im Heinz- Nixdorf MuseumsForum Paderborn, S.7.

⁵⁶ Vgl. Dusolt, Hans, 2008, S. 27.

- Es ist sinnvoll, künftig gleich zu Beginn bzw. im Vorfeld der Einschulung mit den entsprechenden Eltern der zukünftigen ersten Klasse persönlich Kontakt herzustellen (z.B. in Form von Kennenlerngesprächen).
- Um den Übergang vom Kindergarten zur Schule zu erleichtern, sollten Schnuppertage in der Flohkiste angeboten werden. In diesem Zusammenhang wären auch gegenseitige Besuche von Kindern aus dem Familienzentrum und der Flohkiste im Sinne einer engeren Zusammenarbeit denkbar.
- Themenbezogene Elternabende zur Stärkung der Erziehungskompetenz sollten in Kooperation zwischen Schule, Elternpflegschaft, Familienzentrum und Betreuung bedarfsorientiert abgestimmt werden.

4.6 Schul- und Sozialraumarbeit

Eine Zusammenarbeit mit

- dem Familienzentrum,
- den örtlichen Organisationen und Vereinen,
- möglichen Sponsoren,
- dem Jugendamt als Träger der Jugendhilfe,
- den zuständigen Vertretern der Gemeinde Borchen,
- der Schulsozialarbeit,
- den Organen der Elternvertretung und
- den Kollegen der Lehrerschaft der Grundschule

trägt zu einer ganzheitlichen Begleitung und Förderung der uns anvertrauten Kinder und ihrer Familien bei und käme letztlich dem Gemeinwesen zu Gute.

4.7 Qualitätsstandards und Evaluation

Neben den genannten Vernetzungen im Schul- und Sozialraum sind die im folgenden aufgeführten Aspekte der Qualitätssicherung und -entwicklung für die weitere Arbeit im Sinne des vorliegenden Konzeptes von wesentlicher Bedeutung.

Die Qualität der Betreuungsarbeit der Flohkiste steht in engem Zusammenhang mit den konzeptionellen, personellen, räumlichen und finanziellen Rahmenbedingungen.

Das vorliegende Konzept dient als Arbeitsgrundlage, vor dessen Hintergrund gedacht, gearbeitet und konzipiert wird. Durch seine wissenschaftliche Ausrichtung stellt das Konzept sowohl die besondere Bedeutung des Betreuungsangebotes, als auch die Verbesserung der allgemein gängigen Rahmenbedingungen heraus. Und fordert so die verantwortlichen Akteure im Schul- und Sozialraum dazu auf, zum Wohle der zu begleitenden Kinder und Familien die nachweislich notwendigen Schritte zur Verwirklichung der herausgearbeiteten und angestrebten Ziele einzuleiten.

Der Arbeitsraum Grundschulbetreuung bewegt sich z.Z. noch in einem mehr oder weniger unverbindlichen Konstrukt gesellschaftlicher, politischer und gesetzlicher Vorgaben. Dies bezieht sich insbesondere auf die Vorgaben bezüglich der *Finanzierung* sowie der *personellen* und *räumlichen Ausstattung*.

Die vorgestellte Betreuungsarbeit ist nur mit Hilfe gut qualifizierten Personals realisierbar. Entsprechende Mitarbeiter kann man unter den derzeit gängigen Einstellungs Voraussetzungen dauerhaft nur schwer binden. Das Betreuungsangebot baut

demgegenüber aber auf die intensive, langfristig ausgerichtete Beziehungsarbeit auf. In diesem Zusammenhang ist es notwendig, zukünftig gesicherte, unbefristete Stellen mit angemessenem Stundenkontingent auf der Basis geltender tariflicher Vereinbarungen einzurichten. Bei der Einstellung neuen Personals ist weiterhin zu berücksichtigen, dass Fachkräfte mit unterschiedlichen pädagogischen Schwerpunkten zusammen arbeiten.

Hinsichtlich der Strukturierung der Arbeitszeit ist darauf zu achten, dass die Arbeitszeit nicht mit der Betreuungszeit gleichgesetzt wird. Es muss ausreichend Zeit für die Vor- und Nachbereitung, für die Elternarbeit und die Sozialraumarbeit berücksichtigt werden.

Zudem ist es notwendig, die entsprechenden finanziellen Mittel und räumlichen Voraussetzungen bedarfsorientiert freizugeben bzw. zu schaffen.

Ferner ist es notwendig, an der Ausgestaltung

- einer kontinuierlichen fachlichen Beratung durch qualifizierte Ansprechpartner,
- an einer berufsfeldorientierten Fort- und Weiterbildung und
- der Vernetzung mit anderen Grundschulbetreuungen weiter zu arbeiten.

Über die sich im gegenseitigen Austausch entwickelnden Qualitätsstandards, die damit verbundenen Zielformulierungen und über das entsprechende Unterstützungsmanagement sollte in Form eines Kooperationsvertrag zwischen Betreuung (Mitarbeiter/Vorstand), Vertretern der örtlich zuständigen Schulverwaltung, dem Jugendamt (Jugendhilfe) und der Schule mehr Verbindlichkeit geschaffen werden.

Vereinbarungen, Ziele, Kooperationsvereinbarungen sind in einem festsetzbaren Turnus auf ihre Aktualität zu überprüfen. Art und Umfang der Überprüfung sollte mit den Kooperationspartnern abgesprochen und fixiert werden.

Vor diesem Hintergrund wünsche ich den Akteuren im Sozialraum unserer Schule und anderen interessierten Lesern eine konstruktiv kritische Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Konzept, so dass sich das Angebot der Grundschulbetreuung weiterhin an den konkreten Lebenswelten der uns anvertrauten Kinder und Eltern weiterentwickeln kann.

Ferner bedanke ich mich bei meinen Kolleginnen Rabea Bohne-Heger, Almud Igges, Annette Karrasch, Gertrud Lippegas und Sabine Müller-Althoff für die fachliche und kollegiale Unterstützung während der Bearbeitungszeit des vorliegenden Konzeptes.

Die Autorin

Heidi Wiechers-Niggemeier

5 Literaturverzeichnis

Arnold, Wilhelm / Eysenck, Hans J. / Meili Richard: Lexikon der Psychologie, Bd. 1-3, Bechtermünz Verlag, Augsburg, 1996.

Bergsson, Marita / Luckfiel, Heide: *Umgang mit „schwierigen“ Kindern*, Cornelsen Verlag, 1998.

Christine Meier / Judith Richte: Sinn-voll und alltäglich - Materialiensammlung für Kinder mit Wahrnehmungsstörungen, 7 Auflage, Dortmund: Verlag modernes Lernen, 2001.

Dusolt, Hans: Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft - Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich, 3., vollständig überarbeitete Auflage, Beltz Verlag, Weinheim/Basel, 2008.

Fachlexikon der sozialen Arbeit, 3., erneuerte und erweiterte Auflage 1993: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge-Eigenverlag, Frankfurt am Main.

Germain, Carel B. / Gitterman, Alex: Praktische Sozialarbeit: Das „Life Model“ der sozialen Arbeit: 2., unveränd. Aufl.- Stuttgart: Enke, 1988.

Hurrelmann, Klaus: Elternengagement-Motor für eine gute gesunde Schule“, Vortrag beim 4. Elternforum, am 18.02.2011 im Heinz- Nixdorf MuseumsForum Paderborn.

Lüssi, Peter: Systemische Sozialarbeit: Praktisches Lehrbuch der Sozialberatung- 3.-erg. Aufl.-Bern;Stuttgart;Wien;Haupt,1995,S. 219f.)

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen/ Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen: Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an- Entwurf-Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen, Peter Pomp Verlag GmbH, Bottrop, 2010.

Oerter, Rolf / Montada, Leo: Entwicklungspsychologie, 2., völlig neubearbeitete und erweiterte Auflage, München: Beltz Psychologie-Verlag-Union, 1987.

Rogge, Jan-Uwe: Der große Erziehungsberater, 4. Auflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck bei Hamburg, 2006.

Sondermann, Monika: Zum Stand von Elternbildung und Elternberatung, Möglichkeiten der Prävention und Intervention bei kindlichen Entwicklungsstörungen, Inaugural Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Heilpädagogischen Fakultät der Universität Köln, Hundt Druckerei, Köln, 2004.

Schäfer, Gerd (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt- Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen, 2. erweiterte Auflage, Weinheim, Beltz Verlag, 2005.

http://wikipedia.org/wiki/offene_ganztagsschule: S.1 von 3,(13.04.2010).

Zwischen Sozial- und Schulpädagogik: die Ganztagschule, Tassilo Knauf,
[http://www.kindergartenpaedagogik.de/
2073.htm](http://www.kindergartenpaedagogik.de/2073.htm), 04.04.2011.

[http://www.kita.de/wissen/paedagogische-konzepte/
situationsorientierter-ansatz.html](http://www.kita.de/wissen/paedagogische-konzepte/situationsorientierter-ansatz.html), 25.03.2011.

Systemische Sozialarbeit- Wikipedia: [http://de.wikipedia.org/
wiki/Systemische-Sozialarbeit](http://de.wikipedia.org/wiki/Systemische-Sozialarbeit), 25.03.2011.

[http://de.wikipedia.org/
wiki/Offene_Arbeit_\(Kindergarten\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Offene_Arbeit_(Kindergarten)), 25.03.2011.

[http://www.kindergartenpaedagogik.de/
546.html](http://www.kindergartenpaedagogik.de/546.html).25.03.2011.

[http://www.kindergartenpaedagogik.de/
1945.html](http://www.kindergartenpaedagogik.de/1945.html): Evelyn Forster-Swaihel: Warum sind Kinderfreundschaften so wichtig und wie lassen sie sich fördern?.