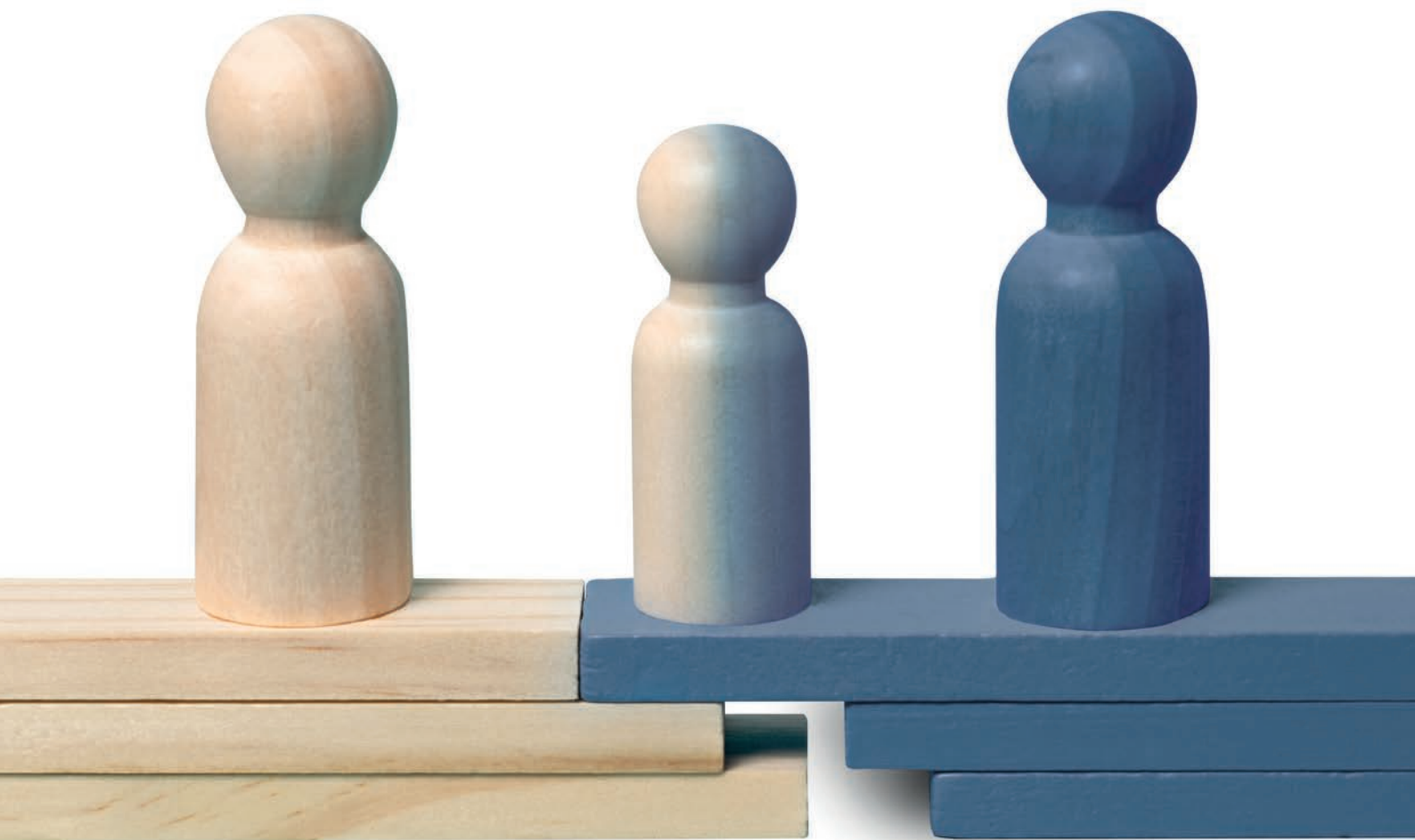

KANNER

AM FOKUS

spielen. entdecken. léieren.



02 | 2022

TRANSITIONEN

Bis später. Bis morgen. Bis nächste Woche.

VORWORT

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

das Thema „Transitionen“ wurde bei der Überarbeitung des nationalen Rahmenplans der non-formalen Bildung als siebtes Handlungsfeld hinzugefügt. In diesem Heft nehmen wir die horizontalen Transitionen und Übergänge im Alltag von einer Einrichtung zur anderen oder innerhalb der Einrichtung genauer in den Blick. In Luxemburg sind diese Wechsel besonders häufig da viele Kinder mehrmals täglich zwischen Familie, Betreuungsstruktur und Schule hin- und herwechseln.

Diese Übergangssituationen müssen als wichtige Momente im Tagesablauf wahrgenommen werden, und ihnen gebührt besondere Aufmerksamkeit. Sie sind immer gleichzeitig Momente der Trennung und des Wiederfindens und fordern von den Erwachsenen viel Feingefühl und Sensibilität. Jeder muss sich auf ein neues Gegenüber einstellen, erfassen in welcher Gefühlsverfassung er ist und entsprechend darauf reagieren. Die Verantwortlichkeiten in diesen Situationen sind nicht immer klar. Wer übernimmt ab wann die Verantwortung gegenüber dem Kind bei den Übergängen zwischen Schule und Betreuungsstruktur oder beim Abholen der Eltern? Der Austausch unter den Partnern und die Klärung der Rollen sind wichtig, um den Kindern Stabilität und Sicherheit zu vermitteln.

Transitionen sind Momente der Unsicherheit für Kinder, die sich aus den organisatorischen Zwängen der Erwachsenenwelt ergeben. Die Organisation des Tagesablaufs einer Familie, die Organisation einer Betreuungsstruktur, die Organisation des Zusammenarbeitens zwischen Schule und Struktur, dies alles stellt uns tagtäglich in unserem professionellen oder privaten Alltag vor große Herausforderungen. Dabei gilt es aber, diese Herausforderungen aus der Sicht der Kinder zu denken und das Wohl des Kindes in den Mittelpunkt unseres Handelns zu stellen.

Denn gelingende Übergänge sind die Voraussetzung dafür, dass Kinder sich in ihren unterschiedlichen Betreuungsstrukturen wohlfühlen und gut entwickeln können.

Wir wünschen Ihnen viel Spaß beim Lesen!



Caroline Ruppert
Chargée de
Direction focus



Gérard Albers
Directeur
arcus asbl

EDITORIAL

Chères lectrices, chers lecteurs,

Le thème des « transitions » a été ajouté comme septième champ d'action lors de la révision du cadre de référence national sur l'éducation non-formelle. Dans cette édition, nous prenons en considération les transitions horizontales et les passages dans la vie quotidienne d'un établissement à un autre ou au sein d'un même établissement. Au Luxembourg, ces changements sont particulièrement fréquents car de nombreux enfants alternent plusieurs fois par jour entre leur famille, le milieu d'accueil et l'école.

Ces situations de transitions doivent être perçues comme des moments importants dans le déroulement d'une journée et méritent une attention particulière. Ils sont toujours à la fois des moments de séparations et de retrouvailles et demandent de la part des adultes une sensibilité particulière. Chacun doit s'adapter à un nouvel interlocuteur, saisir dans quel état d'esprit il se trouve et réagir en conséquence. Les responsabilités dans ces situations ne sont pas toujours claires. Qui assume à partir de quand la responsabilité vis-à-vis de l'enfant lors des transitions entre l'école et la structure d'accueil ou lorsque les parents viennent le chercher ? L'échange entre les partenaires et la clarification des rôles sont importants pour apporter stabilité et sécurité aux enfants.

Les transitions sont des moments d'insécurité pour les enfants qui résultent souvent des contraintes organisationnelles du monde des adultes. L'organisation journalière d'une famille, l'organisation d'une structure d'accueil, l'organisation de la coopération entre l'école et la structure, tout ceci nous place chaque jour face à de grands défis dans notre quotidien professionnel ou privé. Il est cependant important de penser ces défis du point de vue des enfants et de placer le bien-être de l'enfant au centre de nos actions.

Des transitions réussies sont la condition indispensable pour que les enfants se sentent à l'aise et puissent bien se développer dans leurs différentes structures d'accueil.

Nous vous souhaitons une bonne lecture !

DRIWWER GEKUCKT

vernetzt 4

focusséiert 6-41

Étapes et passages dans le quotidien d'un tout-petit 6

Wo ist hier der Haken? 11

Aufräumzeit im Garten 16

Séparations, d'accord, mais aussi retrouvailles ! 20



Les transitions, parlons-en... 22

Transitions et micro-transitions dans l'approche inclusive 25

Die Schule als Übungsfeld neu entdecken 30

D'Kand am Bléck 36

Transitionspartner Jugendhaus 38



fir ze schmunzelen 42-43

Lost in Mikro-Transition 42

nogelies 44

virgelies 47

ausgezeechent 49

haut scho gespillt? 50

Impressum 51



Die Eingewöhnung von Kindern in Kindertageseinrichtungen

Pädagogische Handreichung

Service national de la jeunesse Luxembourg



Die kürzlich erschienene Ausgabe pädagogischer Handreichungen befasst sich mit der Eingewöhnung von Kindern in Einrichtungen als Qualitätsmerkmal der non-formalen Bildung. Die Bedeutung dieser unabdingbaren Phase wird dargestellt sowie die bedeutsame Rolle der Zusammenarbeit mit den Eltern. Außerdem werden verschiedene Modelle der Eingewöhnung von Kindern und deren gemeinsames Ziel vorgestellt und durch Praxisbeispiele veranschaulicht. Abschließend wird sich der Thematik der Transitionen (Übergänge) gewidmet, die als strukturelles Element der Betreuung zu verstehen sind und die großen Etappen oder Wechsel im Leben eines Kindes darstellen.

Am Zesummeliewe staark ginn

17. November 2022, ab 8:15 Uhr, Luxemburg

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



Jedes Jahr im November organisieren der Service national de la jeunesse und das Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend die große nationale Konferenz zur non-formalen Bildung. Sie ist die zentrale Plattform in Luxemburg, auf der die Akteure in der non-formalen Bildung in den fachlichen Austausch kommen und über ihre Praxiserfahrungen diskutieren können. Nach den Themen Eltern als Partner in der non-formalen Bildung, Orientierung am Kind und Kinderrechte in der non-formalen Bildung, widmet sich die 11. Konferenz im Herbst dem Thema: „Am Zesummeliewe staark ginn“. Weitere Informationen und Details sind auf www.enfancejeunesse.lu verfügbar.

Den DemokratieLabo

19. bis 28. Oktober 2022

Fondatioun Zentrum fir politesch Bildung
Lycée classique de Diekirch, Ancien Bâtiment 32,
avenue de la Gare L-9233 Diekirch



Den DemokratieLabo ist eine mehrsprachige interaktive Ausstellung, die vom ZpB konzipiert wurde. Wie ein echtes Labor lädt Den DemokratieLabo zum Entdecken und Experimentieren ein. Das beobachtete Objekt ist die Demokratie. Die Besucher reflektieren über ihre Vorstellungen von Demokratie, ihre Überzeugungen und Erfahrungen. Die Ausstellung lädt dazu ein über die Vielfalt der luxemburgischen Gesellschaft und die Funktionsweise unseres politischen Systems zu diskutieren. Sprachen: Luxemburgisch, Französisch, Deutsch, Englisch.
Weitere Informationen: <https://zpb.lu/>



Diana Zumstein

Étapes et passages dans le quotidien d'un tout-petit

La vie des tout-petits est jalonnée de multiples changements. Ceux-ci participent à la construction de sa personne et à l'intégration du « vivre ensemble ». Pour cela, ils doivent être proposés par l'adulte de manière progressive et ajustée, afin de respecter et préserver les capacités de l'enfant, et de lui permettre d'y prendre une part active.



« Il n'existe rien de constant, si ce n'est le changement ». Cette pensée, partagée par Héraclite d'Ephèse et Bouddha, met en évidence que la vie des êtres humains, petits et grands, est en perpétuel mouvement. Elle est jalonnée d'étapes nouvelles, de temps de passages et de successions de niveaux de maturation. Ces étapes sont liées aux processus de développement : neurologique, psychomoteur, psychoaffectif, cognitif ; et à la vie sociale : passage de la famille à l'école, plus tard au monde du travail, création d'une famille, retraite... Certains changements résultent également d'aléas de la vie plus ou moins favorables. La notion de passage fait penser d'emblée au franchissement d'une limite entre un « avant » et un « après » et à l'idée d'une traversée, donc d'un cheminement où se situe une action. Ce changement amène à une transformation qui peut être vécue en toute conscience et effectuée de manière dynamique par celui qui la vit, ou à contrario, subie passivement sans grande possibilité d'action. En conséquence, cette transformation pourra s'avérer être un terreau riche et nourrissant, fertile à l'éclosion et l'épanouissement de nouvelles capacités ou, à l'inverse, une terre plus ou moins friable qui ne permet pas d'ancrage, ou peu, car le temps nécessaire à l'intégration de la nouveauté n'aura pas pu être respecté, impactant le sentiment d'une continuité d'expérience et d'existence.

Une évolution continue et nécessaire

Pour l'enfant tous les changements sont importants car ils font partie intrinsèquement du développement et de l'épanouissement de sa personnalité ainsi que de la mise en place de la relation à autrui et du « bien vivre ensemble ». Les passages qu'il emprunte d'une étape à une autre sont assujettis au monde dans lequel il évolue et à la manière dont les adultes présentent et organisent ce monde. Monde familial, monde de l'accueil professionnel, école....

Il existe des micro-changements (utiliser une cuillère pour manger) et des macro-changements (se séparer de son monde familial pour fréquenter la crèche), mais chacun d'entre eux se caractérise par l'introduction d'un « déséquilibre », d'une nouveauté, que l'enfant devra intégrer pour en profiter volontiers et volontairement et qui participera à la création d'un socle d'appuis pour les étapes et acquisitions suivantes.

Durant son développement, certaines évolutions peuvent être initiées par l'enfant lui-même dans le cadre des auto-apprentissages,¹ par exemple dans le domaine du développement psychomoteur. Si l'environnement le permet en laissant libre cours à la motricité spontanée du bébé dans un cadre sécurisant et attrayant, celui-ci va, par sa propre expérimentation prendre conscience de lui-même, de ses capacités, de ses envies, et dérouler le chemin de l'acquisition des postures et des déplacements, qui suit un programme de progression inné, sans l'aide directe de l'adulte. Il développera, d'exercice

en exercice des postures dites « intermédiaires », dont le rythme d'acquisition est variable et individuel. Celles-ci marquent le passage et l'intégration d'une étape de maturation à l'autre (de la position à plat dos à la position sur le côté par exemple). Il en va de même dans le domaine du jeu autonome.²

Un autre domaine d'évolution concerne les apprentissages réalisés durant l'interaction avec l'adulte : concernant la vie émotionnelle, la communication, la différenciation entre soi et l'autre et l'intégration des apprentissages sociaux, notamment la façon dont nous fonctionnons dans un groupe et ce qui y est attendu : comment nous mangeons, comment nous nous lavons, nous habillons, quelles règles nous protègent et permettent le respect des uns et des autres... c'est alors l'adulte qui propose et introduit, à petites doses, de nouveaux éléments, et accompagne directement l'enfant dans l'intégration de ceux-ci.

Dans toutes ces étapes d'évolution et de maturation, le processus reste le même : l'enfant découvre de la nouveauté, il s'y intéresse un peu, puis plus intensément, puis il cherche à participer, de plus en plus activement, prend des initiatives, s'investit dans l'action, finit par y trouver un confort et/ou un usage tranquille qui lui permettra de prendre appui sur ce qui est désormais une évidence. Toutefois, cela n'est possible que si l'adulte lui assure une relation sécurisante et un environnement cohérent et fiable, et surtout, ajusté aux capacités de l'enfant et à ses rythmes car il faut lui laisser du temps pour s'approprier activement la nouveauté. Durant ce temps de socialisation primaire, l'évolution éminemment individuelle de l'enfant s'inscrit dans le cadre d'une relation forte avec un petit nombre d'adultes d'appui.

En accueil collectif, des choix à poser

Dans un accueil collectif, et sans parler des éventuelles discontinuités quotidiennes (positionnements différents selon l'adulte qui s'occupe de l'enfant, variabilités dans les propositions liées à l'espace et au temps, au déroulement de la journée et des moments de soins, au groupe d'enfants présents, etc.), il peut exister une multitude de changements, de « passages », le premier étant celui de l'arrivée dans la structure, cet instant où l'enfant va rencontrer un nouveau monde totalement différent de son univers familial et familier. Puis, il peut être amené à changer d'adulte accompagnant, d'espace, d'activité, d'unité de vie en fonction de son « statut » de petit, moyen, grand... jusqu'au départ vers l'école.

Les professionnels doivent ainsi faire différents choix : à quel moment introduire un changement, une évolution dans la vie de l'enfant accueilli, dans quel objectif et de quelle manière? Ces choix peuvent être étayés par des représentations concernant une certaine idée du collectif considéré comme

un élément favorisant certains aspects du développement de l'enfant, notamment dans les domaines de la socialisation et des apprentissages, mais avec le risque d'un glissement de perspective entre socialisation primaire et secondaire. Cette dernière suppose que l'enfant soit en capacité de vivre tranquillement un fonctionnement plus groupal entre pairs comme : faire les mêmes choses en même temps, accepter des règles communes, patienter, avoir une bonne connaissance de ses besoins et pouvoir les exprimer, tenir compte de l'autre dans une relation... ce qui suppose et nécessite un niveau de maturation que beaucoup d'enfants n'ont pas encore atteint, même lors des derniers mois de crèche. L'intérêt d'acquisitions précoces ou des représentations d'une « normativité » supposée sont aussi à l'œuvre : « Chez les moyens on mange à table à plusieurs », « Chez les grands il n'y a plus de référence car on prépare à l'école », etc.

D'autres choix sont motivés par des éléments et des contraintes d'architecture (proposer le meilleur espace possible aux enfants) ou d'organisation institutionnelle : gestion des adultes présents auprès des enfants, groupes d'enfants mouvants...

Enfin, beaucoup d'adultes ont une vision « positive » du changement car cela évite une forme de routine, mais qu'en est-il des enfants ?

Passages et autonomie

Les passages et transitions doivent soutenir une réelle autonomie chez l'enfant. « Celui qui déplace une montagne commence par déplacer de petites pierres. », selon la célèbre phrase de Confucius.

Lorsqu'une personne est soumise à une situation qu'elle ne peut appréhender, ni comprendre avec ses propres moyens, elle se retrouve en situation de stress. Il est primordial de proposer au jeune enfant un contexte et une prise en charge qui lui permettent de se développer en s'appuyant sur ses ressources actuelles, base d'une bonne image de soi et d'une réelle autonomie.

S'il est essentiel que l'environnement dans lequel évolue l'enfant soit adapté et modifié en fonction de l'évolution de la maturation de ces capacités et intérêts, notamment au vu des processus d'auto-apprentissage et d'apprentissages sociaux, un changement de repères plus radical (notamment les personnes et les lieux) provoque de l'inconfort, voire de l'insécurité si cela déborde les capacités d'adaptation de l'enfant. Cela peut mobiliser beaucoup d'énergie dans la recherche de nouveaux points d'appui, affectant momentanément les capacités d'autonomie chez le jeune enfant. Il ne peut alors plus utiliser ses ressources, faire de vrais choix pour lui-même, les exprimer, prendre des initiatives, coopérer joyeusement avec

l'adulte et s'investir réellement dans une activité propre. Il doit se suradapter. A l'extrême, il pourrait être agité ou inhibé, ou manifester des comportements agressifs...

Bien entendu, les professionnels de la petite enfance ont à cœur de proposer aux enfants ce qui peut les soutenir le plus dans les moments de changements, et, très souvent, une « préparation » est pensée et organisée, du moins pour les passages qui semblent les plus significatifs. Cependant une réflexion plus globale semble possible, voire souhaitable.

Pour permettre de donner tout leur sens à ces temps de transition et de « passages », quelques éléments sont essentiels :

- **la présence d'appuis humains**: L'enfant doit être accompagné par un adulte avec lequel il a établi une relation de sécurité, sur une durée suffisamment importante pour respecter son temps d'intégration. Ainsi lors de l'accueil d'un enfant dans la structure collective ou chez un professionnel de l'accueil individuel, la présence rassurante et permanente des parents permet à l'enfant, détendu, de repérer, reconnaître, puis anticiper progressivement les éléments nouveaux : personnes, ambiance sensorielle, rythmes (venir, repartir) ...^{3,4} De même lors d'un changement de professionnel en charge de l'enfant : une nouvelle collègue pourrait bénéficier d'un temps d'observation suffisant et significatif avant de s'occuper concrètement des enfants, et commencer à le faire en présence d'un adulte bien connu de ceux-ci ; lors d'un changement de lieu de vie... Mais également lors de l'introduction de modifications dans la prise en charge concrète de l'enfant : passer des genoux à table, changer de lit, d'espace de jeux, etc ;
- **des repères de temps, d'espace et de personnes** dans une continuité d'accueil et de regard ; un rythme repérable et suffisamment répété et ajusté aux capacités d'attention de l'enfant. Par exemple, pour la période de familiarisation : une dizaine de rencontres d'une demi-heure avec le même professionnel disponible pour l'accueil ; au quotidien, une organisation stable et repérable permettant à l'enfant et à l'adulte de savoir qui va avoir la responsabilité de répondre aux besoins et manifestations de l'enfant ;
- **l'observation de l'enfant** : comme préalable à la proposition puis à l'évaluation des changements mis en œuvre au vu de son évolution maturative. Il s'agit de constater comment il reconnaît et s'intéresse progressivement aux éléments nouveaux mis en place ;
- **une progressivité dans les propositions** pour que l'enfant puisse réellement intégrer différentes informations importantes. Ainsi, pour la période de familiarisation, il est essentiel de prévoir plusieurs temps dans une pièce où ne se trouvent que la famille et le professionnel, pour que l'enfant repère tout d'abord l'adulte (sa voix, son physique, sa manière d'être en relation...) puis dans un deuxième temps, dans le futur lieu de vie, en présence de ce pro-



fessionnel déjà repéré pour intégrer ensuite les éléments liés à l'espace, aux rythmes, au groupe d'enfant, à l'équipe. Autre exemple pour les changements de section : si possible, il est conseillé de prévoir plusieurs visites pour l'enfant avec un adulte repère (le référent) dans la section « vide », puis avec plusieurs enfants du même groupe. Au quotidien, par exemple lorsque l'enfant passe des repas à genoux à des repas à table, conserver le repas sur les genoux le midi et proposer le changement au goûter pendant quelques jours, pour apprécier la manière dont l'enfant investit cette évolution. Autre exemple, lorsque l'adulte va chercher un bébé dans son lit ou au tapis pour lui proposer un change de couche, une approche progressive va permettre à celui-ci de se préparer à entrer en relation avec l'adulte, coopérer s'il le souhaite à l'activité de soins, être pleinement présent à lui-même et à ses sensations durant cette rencontre intime... Pour cela, l'adulte peut « décomposer » son intervention : parler à l'enfant, observer sa réaction, le toucher, prendre en compte ses mouvements corporels, émotionnels, lui signifier clairement avec des mots et gestes qu'il va le prendre dans les bras, observer la réaction de l'enfant... Il s'agit en quelque sorte introduire des micros temps « d'attente » permettant ainsi au tout petit à la fois d'avoir le temps de percevoir l'information et d'y réagir;⁵

- **la cohérence** de la mise en œuvre des changements décidés en équipe et respectés par chacun ;
- **l'introduction d'un seul changement à la fois le et respect du temps nécessaire à l'enfant**, le sien propre pour l'assimiler activement, ainsi que ce qui est observable dans ses manifestations concrètes (participation, prise d'initiatives, émotions...).

Conclusion

Accompagner l'enfant dans la progression de sa vie et les passages d'une étape à l'autre soutient activement la construction d'un socle de confiance en lui, en l'autre, base de la préservation et de l'intégration d'une réelle autonomie.⁶ Cet-

te dernière, qui existe à tout niveau de maturation, est manifeste lorsque l'enfant, conscient de lui-même, de ses besoins, de ses envies, peut les exprimer, les communiquer, et être actif et acteur en toutes circonstances. Cependant elle peut être mise en péril si l'enfant doit se suradapter car les demandes qui lui sont faites dépassent ses capacités propres. Soutenir cette réelle autonomie est une belle et grande tâche pour le professionnel. Elle nécessite d'aménager tous les changements, petits et grands, dans une progression pensée et adaptée individuellement aux particularités de l'enfant, grâce à l'observation et au travail d'équipe.

¹ Tardos A, David M. Être c'est apprendre. Les chemins vers l'apprentissage. Spirale. 2012 ; 63.

² Tardos A, David M. De la valeur de l'activité libre du bébé dans l'élaboration du self. Devenir. 1991 ; 4(3) : 9-33.

³ Centre de formation permanente et de recherche dans les milieux d'accueil du jeune enfant (Fraje). La période de familiarisation. Bruxelles (Belgique) : Fraje ; 2005.

⁴ Office de la naissance et de l'enfance (ONE). Préparer le premier accueil, la période de familiarisation. ONE, Bruxelles, 2017. http://www.one.be/fileadmin/user_upload/professionnels/Accueil_0-3_ans_et_plus/Decoupage_FA_27_en_PDF/Au_quotidien.pdf

⁵ Tardos A. « Le bain de Joço, trois mois et demi ». DVD n° 13. Toulouse : Érès ; 2008.

⁶ Falk J. Les fondements d'une vraie autonomie chez l'enfant. In: Caffari R (dir). Autonomie et activités du bébé. Toulouse : Érès ; 2017. P. 23-42.

Diana Zumstein est psychologue et membre de l'Association Pikler France.

Reproduit de Diana Zumstein. Étapes et passages dans le quotidien d'un tout-petit. Métiers de la petite enfance ; juillet 2018 (numéro 259) : 18-20. Copyright © 2018 Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés. Avec l'aimable autorisation de l'autrice et d'Elsevier Masson SAS.

Tassilo Knauf

Wo ist hier der Haken?

Garderoben und Flure sind Räume zwischen drinnen und draußen, zwischen Vertrautem und Ungewissem, ein kleines Daheim außerhalb von zu Hause. Warum hier die sprechenden Wände der Reggio-Pädagogik ihren Platz haben, klassische Garderobenhaken aber nicht, verrät ihnen unser Autor.





” Die Garderobe lässt sich vor allem als Ort der Begegnung, der Entscheidung über aktuelle Aktionsbedürfnisse und des Wohlbefindens gestalten, aber auch als Ort des Entdeckens und Sich-Erinnerns. In vielen Einrichtungen sind dafür noch ungenutzte Spielräume.

Tassilo Knauf

„Der Raum ist der dritte Pädagoge“: Dieser Satz aus der Reggio-Pädagogik ist in den vergangenen Jahren immer wieder zitiert worden. Er macht darauf aufmerksam, dass nicht nur Menschen auf die Entwicklung von Kindern einwirken, sondern dass die gesamte dingliche, mit den Sinnen erfahrbare Umwelt Heranwachsende prägt. Und dazu gehören vor allem Räume, die uns umgeben, die uns einengen, aber auch Öffnungen zur Vielfalt der Welterfahrung bieten.

Können nun auch Garderoben, die Flure und Gänge in Kitas, solche dritten Pädagogen sein? Meine These: ja, sie können und sollten der dritte Pädagoge, die dritte Pädagogin sein. Denn sie entfalten eine Vielzahl von Wirkungen auf die Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung von Kindern. Die Flure vor den Gruppenräumen stellen für die Kinder Öffentlichkeit dar. Sie sind Verbindungen sowohl zwischen den verschiedenen Gruppenräumen als auch zwischen Gruppen- und Funktionsräumen und vor allem zum Außengelände und zum Ein- und Ausgang der Einrichtung. Sie sind Zwischenräume zwischen drinnen und draußen, zwischen dem Überschaubaren und Geborgenen einerseits und dem Nicht-Kalkulierbaren, in gewisser Weise Fremden, andererseits.

Die Suche nach dem Vertrauten und Sicherem, das Anschmiegen an das Wärme und Intimität Spendende gehört zu den zentralen Bedürfnissen und Sehnsüchten von Kindern in den ersten Lebensjahren. Aber es gibt parallel dazu das ungemein dynamische Bedürfnis, die Enge des Vertrauten zu überschreiten, das Fremde, das Neue, die Welt zu entdecken und zu erforschen. So heißt es dann auch in der Reggio-Pädagogik: „Das größte Potenzial der Kinder ist das des eifrigen Forschers.“ Beides gehört zusammen: die Suche nach Nähe, Wärme, Vertrautem und die Energie, Neues zu erfahren, sich mit Fremden auseinanderzusetzen.

Die Flure sind die Verbindungsstücke und Puffer zwischen Vertrautem und Unvertrautem. Die Kinder können (sofern die Corona-Regeln es zulassen) im Kindergarten selbst regulieren, was ihnen in der jeweils aktuellen Situation mehr psychisches Wohlbefinden schenkt: sich vom Vertrauten umhüllen zu lassen oder mit dem Ungewissen zu experimentieren. Viele Kinder bleiben am liebsten im Gruppenraum, wir können sie kaum herauslocken. Andere sind gern auf Achse. Und es gibt Kinder, die von Fall zu Fall ihre bevorzugten Aufenthaltsbereiche auswählen. Für sie sind die Flure mit den Garderoben be-

sonders bedeutungsvoll. Sie können in diesem Zwischenreich entscheiden, ob ihnen gerade Vertrautes gut tut oder eher das Experimentieren. Dass es diese verschiedenen Ausrichtungen im Verhalten von Kindern gibt, die wir wahrnehmen und wertschätzen, aber nicht umbiegen sollten, war eines der großen Themen des Sozialpsychologen Erik Erikson.

Die Verbindungsadern der Kita

Die Flure sind Verbindungswege zwischen den verschiedenen Räumen und zwischen drinnen und draußen. Kinder lernen sie nach und nach kennen und nutzen. Die Häufigkeit der Nutzung von Fluren und den verschiedenen Räumen in der Kita steigt dementsprechend bei den Kindern zwischen dem zweiten und dem sechsten Lebensjahr kontinuierlich an. Von Kind zu Kind ist die Entwicklung der Raumnutzungsintensität allerdings sehr unterschiedlich. Diese Unterschiede ergeben sich aus der verschieden ausgeprägten Entfaltung von Motorik sowie Neugier und Forschungsdrang.

Flure sind nicht nur Verbindungen zwischen Räumen, sondern auch, um es bildhaft auszudrücken, Kontakt- und Kommunikationsadern zwischen Menschen: Kinder können, wenn sie aus dem Gruppenraum heraustreten, getrennte Wege gehen: „Kommst du heute mit mir ins Atelier? Oder willst du wieder in den Bauraum wie gestern?“ Die Tür zum Flur ist dann so etwas wie ein Entscheidungsort. Das Kind entscheidet sich zwischen verschiedenen Prioritäten: Ist ihm das Zusammensein mit anderen oder eine bestimmte Aktivität wichtiger? Das Lernen, sich für Prioritäten zu entscheiden, ist eine der wichtigsten Teilmomente im Prozess, Alltagskompetenzen zu erwerben. Selbst Erwachsene haben ja damit oft Probleme.

Vor allem für das Lösen und (Wieder-)Verbinden von sozialen und emotionalen Kontakten zwischen Kind und erwachsener Bezugsperson sind Flure wichtige Schleusen. Verabschiedung, Trennung, Wiedersehen und Wiedervereinigung gehören zu den elementaren emotionalen und persönlichkeitsprägenden Momenten in den ersten Lebensjahren. Sie können, wie es der Mediziner und Psychoanalytiker Rainer Rehberger zeigt, lebenslange Spuren hinterlassen. In der Praxis haben sich die Entwicklung wiederkehrender, Sicherheit vermittelnder Rituale und die Gestaltung eines Wohlbefindens erzeugenden Ambientes bewährt, um Trennungsängste bei der täglichen Verabschiedung in der Kita zu mindern.

Seit einigen Jahren werden Verabschiedung und Abholung in den meisten Einrichtungen vom Eingangs- in den Flurbereich verlagert. Hier ist es weniger eng, der Eindruck schneller Abfertigung wird vermieden und die Nähe zum Eingang in den Gruppenraum verspricht Vertrautheit. Der Übergang von der familiären Einbettung in die soziale Aufnahme durch die Gruppe wird als kurzer Moment erlebbar.

In diesem Prozess spielt nun die Garderobe eine besondere Rolle. Die Kinder finden meist schon in der Eingewöhnungszeit die Stelle, wo sie ihre Kleidung ablegen und abholen können. Rasch werden den Kindern ihre Aus- und Anziehrituale vertraut. Der Garderobenhaken wird zum morgendlichen Ankerhaken. Und unterhalb der Garderobenreihe findet sich dann meist eine Bank, die es Kindern und ihren Bezugspersonen erleichtert, das manchmal umständliche Aus- und Anziehen, insbesondere bei Regen oder Schnee, hinter sich zu bringen.

Stockwerk für Stockwerk

In der Reggio-Pädagogik wird der Aspekt, Vertrautes zu verstärken, Atmosphäre zu schaffen, Neugier zu wecken, gerade im Garderobebereich verstärkt. Hier kommt das Prinzip der sprechenden Wände zum Zuge: Über den Garderoben finden sich oft mehrere „Stockwerke“ mit Präsentationen:

- Fotos der Kinder in klarer Reihung, am besten mit ihren (ausgedruckten) Namen, soweit es die Datenschutzregeln erlauben,
- Werke der Kinder und Fotos, auf denen sie in Aktion zu sehen sind, oft auch nur in ausdrucksstarken Ausschnitten, etwa mit den Händen, die zupackend oder zärtlich berührend gezeigt werden,
- in einer Reihe besonders einprägsame, häufig auch gerahmte Bilder, die länger hier hängen und nicht einem bestimmten Kind zugeordnet werden.

Kurze Texte, oft mehr Überschriften, können zwischen den Bildern (sowohl Fotos als auch Zeichnungen oder Gemälden) angeordnet sein. Sie bündeln die Aufmerksamkeit der Erwachsenen, während Kinder vor allem auf Eyecatcher reagieren, die durch ihre Farbigkeit oder das dargestellte Objekt auffallen. Erwachsene, aber auch Kinder sind die anvisierten Betrachtenden der sprechenden Wände.

Die Anordnung der bildlichen Elemente auf den sprechenden Wänden irritiert oft Besucher. Sie stellen häufig die Frage, warum denn nicht darauf geachtet wird, dass die Darstellungen auf die Augenhöhe der Kinder abgestellt werden. Das verlangt doch der Respekt vor Kindern. Die Reggio-Pädagogik provoziert mit vermeintlicher Respektlosigkeit! Sie möchte aber gerade, dass wir als Erwachsene anerkennen, dass Kinder nicht nur geradeaus nach vorne schauen wollen. Sie möchte das Neugierig-in-alle-Richtungen-Schauen der Kinder akzeptieren und ihre natürliche Fähigkeit zum Perspektivenwechsel unterstützen.

Ist genügend Platz in den Fluren, können zu den Flächen der sprechenden Wände als kontrastierende Elemente schmale Vitrinen oder Regale eingesetzt werden. Sie gliedern die langen Flurwände und bilden mit der Ausstellung von kuriosen Fundstücken und Werken der Kinder besonders effektvolle

Eyecatcher. Die Reggio-Pädagogik vermeidet andererseits die Reizüberflutung der Kinder. Die Vielfalt der sinnlichen Eindrücke, die durch die sprechenden Wände vermittelt wird, bleibt Ordnungsprinzipien unterworfen:

- Die sprechenden Wände in den Fluren bevorzugen weiße, zumindest helle Hintergründe.
- Sie sind in horizontalen Achsen angeordnet.
- Sie sind rechtwinklig begrenzt, etwa durch gerahmte Kork-, Hartfaser-, Metall-, oder Plexiglasflächen.
- Es bleiben immer auch Wandflächen, die nicht von Dokumentationen überwuchert werden.

Dementsprechend nutzt die Reggio-Pädagogik verschiedene Dokumentationsformen, nicht nur die Wände, sondern auch Ordner, Hefte, Kladden. Die Reggio-Pädagogik hat darüber hinaus frühzeitig die Möglichkeit digitaler Dokumentation erkannt und genutzt. Gerade die so schwierige Corona-Zeit wird vielfach dafür genutzt, um mit den Familien über Facebook, Instagram und Co. zu kommunizieren, damit vor allem den Eltern sinnliche Eindrücke in das tägliche Kita-Geschehen vermittelt werden. Und in den Räumen, aber auch draußen, haben Videokamera, Tablet und Beamer in den vergangenen Monaten als Arbeitsinstrumente von Kindern und Erwachsenen eine immer bedeutungsvollere Rolle eingenommen.

Fantasie trifft Struktur

Um neben Fantasie und Sinnlichkeit auch Ordnung und Struktur für Kinder erfahrbar zu machen, hat die Reggio-Pädagogik in der Gestaltung der Garderoben noch eine weitere, radikale Veränderung eingeführt beziehungsweise für die Praxis empfohlen: Ersetzen der üblichen Garderobenhaken durch Garderobenschränke oder Spinde, wie wir sie von Sportanlagen kennen, allerdings etwas größer und in der Regel aus Holz. Damit wird erreicht, dass die vor allem in den kühleren Jahreszeiten unruhigen, bunten Massen von Outdoor-Kleidung nicht den Eindruck der Flure prägen. Das Erscheinungsbild wird ruhiger, und beim Vorbeigehen geraten die sprechenden Wände oberhalb der Garderobenschränke mehr ins Blickfeld.

Die Gestaltung der Garderobe, der Wandflächen und eventuelle Regale oder Vitrinen hat eine deutliche Auswirkung auf das Bewegungsverhalten der Kinder: Sind die Wände kahl, enthalten sie keine Objekte, die Aufmerksamkeit auf sich ziehen, entstehen leicht Laufachsen. Unruhe kommt in den Fluren auf, denn es fehlen Anlässe zum Stehenbleiben und damit

zu Verlagerung der Aktivität von der körperlichen Unruhe zur Konzentration auf die optische Auseinandersetzung mit dem Nahbereich. Bewegung ist gerade für Kinder von außerordentlicher Bedeutung für ihre Entwicklung. Für ihre Entfaltung sollten so viele Gelegenheiten in der Kita genutzt werden wie möglich. Stereotypes Hin- und Herlaufen in den Fluren kann dabei allerdings gegenüber vielfältigeren Bewegungsalternativen in den Hintergrund treten.

Die Garderobe lässt sich vor allem als Ort der Begegnung, der Entscheidung über aktuelle Aktionsbedürfnisse und des Wohlbefindens gestalten, aber auch als Ort des Entdeckens und Sich-Erinnerns. In vielen Einrichtungen sind dafür noch ungenutzte Spielräume.

Erik Erikson (1973): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt: Suhrkamp Verlag

Tassilo Knauf (2017): Pädagogische Ansätze für die Kita: Reggio. Berlin: Cornelsen Scriptor

Rainer Rehberger (2010): Verlassenheitspanik und Trennungsangst: Bindungstheorie und psychoanalytische Praxis bei Angststörungen: Bindungstheorie und psychoanalytische Praxis. Stuttgart: Klett Cotta

Tassilo Knauf ist Fortbildner, Berater und Coach. Ehemaliger Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen

Erschienen in TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik Nr. 2, 2022: Garderobe – vom Ankommen und Weitergehen, S. 16–19. Mit der freundlichen Genehmigung der TPS-Redaktion.

Über den folgenden QR-Code erhalten Sie online die komplette Ausgabe der TPS 2/22:



” Garderoben und Flure sind Räume zwischen drinnen und draußen, zwischen Vertrautem und Ungewissem, ein kleines Daheim außerhalb von zu Hause.

Tassilo Knauf



Lucie Scharfenberger

Aufräumzeit im Garten

Den Übergang vom Freispiel zum Mittagessen meistern

”Damit die Kinder die klare Struktur des Übergangs sowie die damit verbundene Kommunikation als verlässlich erleben und sich jeden Tag aufs Neue orientieren können, begleiten alle Erzieherinnen im Team die Kinder auf die gleiche Art und Weise durch den Übergang.

Lucie Scharfenberger

Der Wechsel von draußen zurück in die Kitaräume ist nur einer von vielen Übergängen, so genannte Mikrotransitionen, die Kinder im Laufe des Kita-Tages bewältigen müssen. Ein vertrauensvolles Miteinander sowie ein klar strukturierter und verlässlicher Ablauf helfen dabei.

Paula (2;2) lädt Bälle in eine Schubkarre. Anja, ihre Erzieherin, die ihr schon eine Weile zuschaut, bugsiert einen Ball mit einem Besenstiel auf die Wiese. Paula läuft darauf zu. „Hier habe ich noch einen Ball gefunden, der im Busch versteckt war“, sagt Anja zu ihr, „möchtest du ihn nehmen?“ Paula nickt. „Du sammelst die Bälle heute alle in der Schubkarre, gell?“ Wieder nickt das Mädchen und lächelt. „Wenn du alle eingesammelt hast, möchte ich, dass du sie in den Schuppen bringst. Jetzt ist Zeit zum Aufräumen und dann gehen wir rein. Hilfst du mir dabei?“ Wieder nickt Paula und sagt freudestrahlend: „Alle Bälle findet.“ Paula legt den Ball in ihre Schubkarre und schiebt sie zum Schuppen. Sie ist konzentriert bei der Sache, auch als die Karre ins Schwanken kommt. „Jetzt hast du aber sehr gut aufgepasst, dass die Schubkarre nicht umfällt“, empfängt Anja das Mädchen beim Schuppen, „das ist dir gut gelungen.“ Paula strahlt. „Hier ist Platz für deine Schubkarre“, fährt die Erzieherin fort, „stellst du sie hier ab? Danke sehr! Gleich bringt Marie noch ihr Dreirad und dann gehe ich mit euch hinein zur Garderobe.“

Die Kinder von Paulas Krippengruppe spielen täglich vormittags im Garten. Zuerst geht die Gruppe der Kinder über zwei Jahre nach draußen, die auch am längsten dort bleibt. Die jüngeren Kinder verbringen etwas mehr Zeit nach dem Frühstück im Gruppenraum. Durch die Teilung in zwei Kleingruppen kann die Vorbereitung des Gruppenraums und des Gartens besser an die Entwicklungsbedürfnisse der Kinder angepasst werden. Die Gruppe, in der Paula spielt, braucht im Garten zurzeit zum Beispiel viele Bälle zum Werfen, Schießen und Einsammeln. Paula hat sich heute ausdauernd dem Sammeln von Bällen gewidmet.

Orientierung geben

Als es Zeit ist, in den Gruppenraum zu gehen, unterstützt die Erzieherin Paula dabei, ihr Spiel zu einem guten Ende zu bringen. Mit klaren, nachvollziehbaren und persönlich wertschätzenden Worten lädt sie das Mädchen dazu ein den letzten Ball einzusammeln und die Schubkarre zum Aufräumen in den Schuppen zu schieben.

Auch das anschließende Hineingehen kündigt sie an, so wie jeden Tag. Da Paula täglich auf die gleiche Art und Weise auf das Aufräumen vorbereitet wird, weiß sie genau, was von ihr erwartet wird, sie kennt sich aus. So kann sie die nächsten Schritte, die von ihr Kooperation verlangen, überschauen. Die immer gleiche Reihenfolge, in der die Kinder in ihrer Kleingruppe nacheinander zurück in die Garderobe gehen, gibt zusätzlich Sicherheit. Es entstehen keine unangenehmen Wartezeiten, da die Kinder, die schon vor Paula in den Gruppenraum gegangen sind, dort

in Begleitung einer anderen Erzieherin spielen oder schon mit einer dritten Fachkraft Mittag essen. Anja kann Paula und Marie deshalb in Ruhe beim Ausziehen begleiten. Die Mädchen sind das letzte Paar der älteren Kinder, das in die Garderobe geht und dann die Hände wäscht. In einer Kleingruppe mit zwei weiteren Kindern essen sie dann zu Mittag.

Damit die Kinder die klare Struktur des Übergangs sowie die damit verbundene Kommunikation als verlässlich erleben und sich jeden Tag aufs Neue orientieren können, begleiten alle Erzieherinnen im Team die Kinder auf die gleiche Art und Weise durch den Übergang.

Positives Miteinander

Die Erzieherin sorgt dafür, dass in den aktuellen Spielbereichen der Kinder ausreichend Spielmaterial vorhanden ist. Sie gibt den Kindern durch ihre Auswahl und Vorbereitung der Materialien Spielimpulse. Sie holt bspw. noch mehr Bälle aus dem Gartenschuppen, wenn diese gerade besonders begehrt sind. So ermöglicht sie den Kindern, sich in ihren Spielideen zu entfalten. In deren Spiel mischt sie sich nicht ein. Sie lässt die Kinder eigeninitiativ und selbstständig spielen und sich bewegen.

In der Art ihrer Begleitung erleben die Kinder Beziehung. Wenn ein Kind zur Erzieherin schaut, begegnen ihm ihr interessierter Blick, ein Lächeln, ein Zucken oder beschreibende Worte, die das ausdrücken, was gerade geschieht. Das alles ist der Ausdruck eines ehrlichen Interesses am Kind, einer aktiv teilnehmenden Beobachtung. Eine solche Qualität in der Beziehung setzt sich auch dann fort, wenn ein Übergang beginnt. Durch die Ankündigung des Übergangs mit Worten, den Blickkontakt, durch eine angenehme Berührung fühlt sich das Kind liebevoll angenommen. Da es die von ihm geforderte Handlung aktiv mitgestalten kann, fühlt es sich außerdem respektiert und ernst genommen. Diese positive Art der Beziehungsgestaltung erleichtert es dem Kind, mit dem Erwachsenen zu kooperieren.

Auch Paula ist heute deshalb gerne bereit, sich auf den von der Erzieherin eingeleiteten Übergang einzulassen. Sie hilft beim Aufräumen und geht anschließend mit ihrer Kleingruppe in die Garderobe. Sie hat den Übergang gemeinsam mit ihrer Erzieherin in einem freudvollen Miteinander erlebt.

Lucie Scharfenberger arbeitet als Pikler®-Pädagogin für Krippen, gibt Fortbildungen und berät Familien. Sie ist Autorin des Buches: Hurra, ich spiele! Infos unter www.lebensecht-leben.de

Erschienen in Kleinstkinder in Kita und Tagespflege Nr. 1, 2018, S. 30–31. Mit der freundlichen Genehmigung der Autorin.

Faktoren für einen gelingenden Übergang

- die einladende Vorbereitung des neuen Ortes
- die persönliche Ankündigung eines Übergangs
- die Regelmäßigkeit und Verlässlichkeit der Abläufe geben Sicherheit und Orientierung, sie sind Teil eines klar strukturierten Tagesablaufs
- die Überschaubarkeit der Handlungsschritte
- die feststehende Reihenfolge der einzelnen Kinder oder einer festen Kleingruppe, die die Übergangsphase durchlaufen
- Kleingruppen reduzieren außerdem Wartezeiten innerhalb der Übergänge
- ein vertrauensvolles und positives Miteinander von Fachkraft und Kind
- das Kind hat die Möglichkeit, das Ende seines vertieften Spiels aktiv mitzugestalten
- klare und einheitliche Absprachen im Team



” Positives Miteinander

In der Art ihrer Begleitung erleben die Kinder Beziehung. Wenn ein Kind zur Erzieherin schaut, begegnen ihm ihr interessierter Blick, ein Lächeln, ein Zunicken oder beschreibende Worte, die das ausdrücken, was gerade geschieht. Das alles ist der Ausdruck eines ehrlichen Interesses am Kind, einer aktiv teilnehmenden Beobachtung.

Lucie Scharfenberger



Jean-Robert Appell

Séparations, d'accord, mais aussi retrouvailles !

” Le temps du matin est un temps de séparation mais aussi un temps de retrouvailles et le temps du soir est un temps de retrouvailles mais aussi un temps de séparation.

Jean-Robert Appell

Il est assez courant dans nos institutions de travailler sur le temps de la séparation du matin entre les parents et les enfants, il l'est beaucoup moins de travailler sur le temps des retrouvailles le soir. Dans les représentations, se séparer est souvent perçu comme négatif et se retrouver, forcément c'est mieux.

Se séparer, c'est se retrouver... ailleurs ! C'est une ouverture à d'autres mondes, d'autres expériences, d'autres rencontres. Pour l'enfant, se séparer, c'est la possibilité de l'individuation, c'est un long processus qui demande beaucoup d'attention de l'adulte qui l'accompagne. L'enfant est actif dans ce processus, il conquiert son autonomie. Donc, la séparation est fondamentalement positive et nécessaire à la « construction » de l'individu, même si toutes les séparations ne sont pas positives et si notre société l'impose trop tôt aux tous petits.

Le moment des retrouvailles ne se passe pas toujours si bien, il n'est qu'à écouter les professionnels mais aussi les parents pour s'en rendre compte. Le catalogue, incomplet est sans appel :

- « L'enfant part dans tous les sens »
 - « Il fait tout ce qui est interdit »
 - « Il fait la tête à son parent »
 - « Il ne veut pas partir avec son parent »
 - « Il se met en colère sans raison »
 - « Il se jette dans les bras du professionnel »
- Etc.

Certains facteurs nous permettent de décrypter ce moment :

- D'abord, le rapport au temps, différent pour le parent qui anticipe la rencontre avec son enfant alors que l'enfant, tout petit peut voir son parent comme une apparition soudaine. Cela crée un grand malentendu, le parent est prêt à retrouver son enfant, l'enfant, lui a besoin de temps pour retrouver son parent.
- Paradoxalement cela peut être un moment où l'enfant se retrouve un peu seul, en présence du professionnel qui s'est occupé de lui dans la journée et du parent qu'il retrouve... ou pas. J'ai en observation l'arrivée d'un parent qui prend son enfant dans les bras, lui fait un gros bisou puis le repose au sol et se tourne vers le professionnel en attente des transmissions de la journée.
- Dans la même idée, c'est aussi un temps dans lequel l'enfant peut ne plus être contenu par les adultes, le parent étant présent, le professionnel se retire fort logiquement pour s'occuper des autres enfants, mais le parent et l'enfant ne se sont pas encore retrouvés. Tout à l'excitation des retrouvailles, l'enfant peut être un peu débordé par ses émotions.
- Il est possible aussi que plus personne ne tienne le cadre et ses règles. Le professionnel peut se dire que le parent étant présent, c'est lui qui reprend l'autorité sur l'enfant. Le parent, lui se dit qu'il n'est pas chez lui (là, j'ai une pensée pour les assistantes maternelles qui en plus sont chez elles) et qu'il n'a pas à intervenir. Bref, les adultes se regardent et l'enfant s'en donne à cœur joie ou à cœur triste, c'est selon. Rappelons à ce propos que c'est le professionnel qui porte le cadre et les règles afférentes.



Les retrouvailles, ne sont pas si simples, des parents peuvent se sentir un peu blessés lorsque leur bébé se détourne d'eux ou lorsque plus grand, il s'accroche au professionnel et ne veut pas partir, le sentiment de culpabilité d'avoir « laissé » l'enfant n'est jamais loin, la peur de perdre l'amour non plus. Les professionnels devraient, et ce n'est pas toujours facile, accompagner ce temps des retrouvailles, rassurer les parents sur le fait que les enfants ont besoin de temps pour retrouver leurs parents et... que le temps des retrouvailles, c'est aussi pour l'enfant un temps de séparation d'avec la personne qui s'est occupé de lui dans la journée et à laquelle il est attaché. C'est ainsi fait, les attachements sont multiples et différenciés.

Le temps du matin est un temps de séparation mais aussi un temps de retrouvailles et le temps du soir est un temps de

retrouvailles mais aussi un temps de séparation. Pour l'enfant, ces temps de transitions sont parfois difficiles à vivre et demandent beaucoup d'attention de la part des adultes.

Bon, il faut qu'on se sépare, j'ai dépassé mon quota de caractères !

Jean-Robert Appel éducateur de jeunes enfants, formateur à L'association Pikler-Loczy.

Paru dans les pros de la e le 14 janvier 2018, mis à jour le 17 mai 2021, <https://lesprosdela petiteenfance.fr/>. Publié pour la première fois sur le site <https://lesprosdela petiteenfance.fr/>. Avec l'aimable autorisation des pros de la petite enfance.

Annouck Louis & Anne-Sophie Lepère

Les transitions, parlons-en...

L'accueil auprès d'une assistante parentale, se veut être un accueil au plus proche des habitudes et du rythme familial connus par l'enfant. Bien que le milieu d'accueil soit similaire à sa propre habitation (cuisine, salon, salle de bain, chambres, ...) celui-ci comporte aussi des différences non négligeables telles que des règles de vie, des routines et des habitudes différentes, la vie en groupe avec l'accommodation des rythmes de chacun, ... Au quotidien, l'enfant va vivre toute une série de petites transitions, d'entre-deux, qui peuvent être des moments délicats voire difficiles, si ceux-ci ne sont pas anticipés et compris par l'adulte.



” Il n'est pas rare d'ailleurs qu'un enfant nous fasse remarquer qu'il est temps de partir bientôt, qu'il va falloir se préparer. Certains se préparent aussi en chantant. Cela met un peu d'entrain pour ceux qui ont difficile à quitter leurs occupations.

Cela commence par les arrivées du matin et les retrouvailles du soir

Les arrivées et départs sont des transitions majeures pour l'enfant. Il est dans un double mouvement de séparation et de retrouvailles qu'il peut exprimer de multiples façons : envie de parler, besoin de raconter, de bouger, de contact, peut-être aussi besoin de retrait, d'un temps d'acclimatation...

Grâce à l'observation et une bonne connaissance de l'enfant, la professionnelle pourra répondre aux besoins de l'enfant et ainsi faciliter la transition.

Réfléchir au préalable à ces temps charnières permettra d'en faciliter le déroulement : dans quelle partie de l'habitation sera reçu le parent lors de l'arrivée et du départ de l'enfant ? L'endroit est-il accueillant, agréable ? Quel sera le rituel établi et investi par l'assistante parentale ou le parent pour marquer le moment de séparation ou de retrouvaille ? Quel temps peut être consacré à ces moments sans pour autant délaisser les autres enfants en accueil ? (...)

Par ailleurs, un enfant informé du moment où il va se séparer de son parent le matin ou de son assistante parentale en fin de journée, du pourquoi de la séparation et du moment précis des retrouvailles de l'un ou de l'autre, vivra beaucoup plus facilement ces transitions fortes du quotidien.

Madame Arlette Jacob, assistante parentale à Tétange, témoigne que lors de l'accueil du matin de Thomas, âgé entre 2 et 5 ans, celui-ci enlève directement son manteau et s'installe après sur le petit banc de l'entrée. Même s'il sait retirer lui-même ses chaussures, elle aime ce moment où elle s'accroupie près de l'enfant pour les lui retirer. « *C'est ma manière à moi de l'accueillir, de montrer que je suis présente dès son arrivée. Ce moment me permet également d'échanger directement avec lui, de savoir s'il va bien aujourd'hui, s'il a bien dormi. Je prends également un temps pour échanger avec son parent avant son départ. Systématiquement, je lui demande à quelle heure et qui le reprendra ? Cette information est importante pour moi afin préparer la fin de la journée et de pouvoir le rappeler à l'enfant le moment venu. Ensuite, l'enfant embrasse son parent pour lui dire au revoir et rentre dans l'espace de jeu.* » Au niveau des plus petits, l'assistante parentale explique que c'est en général le parent qui prépare son enfant, il l'enlève lui-même du maxi-cosy, le débarrasse de son manteau et de ses chaussons. « *Cela donne ainsi le temps au bébé de s'acclimater à moi et de lui laisser le temps qui lui est nécessaire pour quitter son parent.* »

Les assistantes parentales, Andréia et Sofia Soares de Diferdange accueillent principalement des enfants de plus de 7 ans. Elles soulignent que l'accueil du matin va être différent en fonction de l'heure de leur arrivée. « *Certains sont accueillis très tôt, même dès 5h30 du matin. L'enfant arrive alors*

en pyjama et est encore un peu endormi. Un échange bref a lieu avec le parent pour permettre à l'enfant de se recoucher rapidement.

Le temps d'échange sera plus long pour les enfants qui arrivent un peu plus tard et chaque enfant sait directement comment se passe le moment après son arrivée vu que les débuts de journée commencent toujours de la même manière, que ce soit une journée scolaire ou de congé. Cela lui donne des repères et le rassure. »

Sofia Soares ajoute également qu'il est important pour l'enfant de lui apporter de l'attention par exemple, en lui donnant la possibilité de poursuivre un jeu ou un dessin qu'il n'aurait pas terminé la veille. Par cette attention, l'adulte permet à l'enfant d'avoir une certaine continuité entre ses différents temps d'accueil. Être attentif et à l'écoute dans ces moments charnières permettra à l'enfant de mieux les vivre.

L'assistante parentale, comme tout professionnel de l'accueil de l'enfance, doit avoir pensé et organisé ces moments clefs de la journée d'accueil pour que ceux-ci soient vécus de façon sécurisante par l'enfant.

Viennent ensuite les multiples transitions dans une journée d'accueil

Dans l'accueil familial où l'assistante parentale est seule responsable d'un groupe d'enfants avec des tranches d'âge parfois très différentes, des transitions inévitables sont vécues durant la journée : trajets avec les plus jeunes pour aller chercher les plus grands à l'école, temps de sieste conditionnés par le rythme scolaire, arrivées et départs des autres enfants durant la journée, ... Plus la professionnelle aura conscience de ces changements pour l'enfant, plus elle pourra les aborder d'une manière agréable pour celui-ci.

Organiser les temps de transition avec les enfants nécessite de poser des repères, d'anticiper et de verbaliser la fin d'un moment sans devoir presser l'enfant. Que ce soit entre deux activités ou entre deux temps forts de la journée. L'harmonie dans l'enchaînement va faciliter ces entre-deux et permettre à l'enfant d'en être l'acteur. Il y a une multitude de façons de le faire, parmi lesquelles :

- Prévenir de la fin d'un temps de jeu, le verbaliser

Quelques minutes avant la fin de l'activité en cours, l'assistante parentale Madame Jacob précise qu'elle prévient que le jeu va se terminer bientôt et qu'il va falloir ranger. « *Pour moi, il est important que l'enfant sache que le temps de jeu est bientôt terminé. Ainsi, il n'est pas mis sur le fait accompli.* »

Le fait d'avoir été prévenu permet à l'enfant de prendre conscience et de pouvoir anticiper le temps de changement. Il

n'est pas coupé d'une manière trop brutale dans son activité. Madame Jacob précise également que si l'enfant souhaite poursuivre à un autre moment le jeu dans lequel il est investi, alors il pourra le reprendre par après et ne doit donc pas directement le ranger.

Dans ces moments de transition, l'adulte va veiller à rester dans le temps présent et ne donner qu'une étape à la fois, surtout aux plus jeunes enfants.

- Donner le temps nécessaire à l'enfant, prendre en compte son propre rythme

Chaque enfant a un rythme qui lui est propre et qui va avoir un impact sur la durée de la transition (se laver les mains ou s'apprêter de manière autonome pour sortir, le temps de présence de l'adulte au moment de la sieste, ...). Plus l'adulte sera conscient du rythme individuel de chaque enfant, plus il pourra ajuster la durée nécessaire de la transition et l'enfant ne se sentira pas pressé.

Andréa et Sonia Soares précisent que dans leurs accueils, les enfants se repèrent avec la grande horloge du salon. Ils savent par exemple à quelle heure ils devront quitter le milieu d'accueil pour se rendre à l'école. Cela permet à chacun de prévoir le temps nécessaire dont il a besoin pour se préparer. « *Il n'est pas rare d'ailleurs qu'un enfant nous fasse remarquer qu'il est temps de partir bientôt, qu'il va falloir se préparer. Certains se préparent aussi en chantant. Cela met un peu d'entrain pour ceux qui ont difficile à quitter leurs occupations.* »

- Prendre en considération le besoin de relâchement de l'enfant

L'enfant peut ressentir la nécessité de prendre un temps de ressourcement après une occupation et cela peut s'exprimer de différentes manières comme le besoin de courir, de bouger, de s'exprimer à voix haute alors que d'autres auront besoin d'un moment calme ou de retrait. En prenant conscience de ces besoins, la professionnelle pourra mieux les accueillir.

Madame Jacob se souvient d'un enfant qui avait besoin de commencer la journée par un moment calme en s'installant systématiquement dans le canapé avec sa sucette et son doudou. « *Ce temps était important pour lui avant de commencer sa journée d'accueil et s'adonner au jeu avec ses copains. Il en avait besoin et donc je respectais ce moment précieux pour lui !* »

Les moments de transition abordés dans le texte font partie intégrante du quotidien de l'accueil. Ils nécessitent une prise de conscience, une réflexion et un ajustement permanent par la professionnelle afin d'assurer un maximum de continuité et de sécurité à l'enfant durant ses temps d'accueil.

Un grand merci aux assistantes parentales pour leur coopération.

Annouck Louis, assistante sociale, focus. Formation an Entwécklung.

Anne-Sophie Lepère, conseillère pédagogique, focus. Formation an Entwécklung.



Interview de Françoise Pérignon par Anne Weicker

Transitions et micro-transitions dans l'approche inclusive

Qu'est-ce que vous entendez par transitions et micro-transitions dans l'approche inclusive ?

On réfléchit depuis longtemps à la notion de micro-transitions et de transitions dans l'approche inclusive, et on s'est rendu compte qu'il y avait différents domaines.

Il y a d'une part les grandes transitions que tout le monde connaît. Par exemple le passage de la famille à la crèche ou encore de la crèche à l'école. Pour ces transitions-là, il y a déjà eu beaucoup de travail effectué et des phases d'adaptation sont organisées maintenant (voir le modèle de Berlin entre autres). Je pense que cela est bien ancré dans la tête de beaucoup de personnes. D'autre part il y a également les micro-transitions bien connues de tous, comme celles de papa et maman qui disent au revoir le matin et qui viennent rechercher leur enfant le soir.

Ce qui est important, à mon sens, c'est que l'enfant comprenne pour qu'il soit le plus en confiance possible, se sente le maximum en sécurité, et devienne le plus autonome possible. Il doit comprendre que quelque chose est fini et que quelque chose d'autre va commencer, et que cet espace-temps est aussi important. C'est cet espace-temps-là qui est souvent oublié. Comment peut-on faire pour marquer cet espace-temps-là ?

Il faut d'abord comprendre l'objectif : pourquoi fait-on cela ? On se réfère alors au cadre de référence sur l'éducation non-formelle où chaque enfant est reconnu compétent, faisant de lui un citoyen responsable et autonome. Néanmoins pour cela il faut d'abord que l'enfant puisse ressentir ses propres besoins et apprendre à se faire confiance. Et pour pouvoir acquérir cette confiance, il doit pouvoir anticiper. C'est là toute la notion d'anticipation. En fait, la micro-transition ne sert sans doute à pas grand-chose d'autre qu'à permettre l'anticipation, à savoir ce qui vient après, et donc à engendrer un degré de sécurité suffisant. Alors que va-t-il se passer après et à quel niveau ?

En effet, que ce soit au niveau de la communication, ou au niveau de l'espace, du rythme, des personnes, ou encore du contexte, il y a beaucoup d'éléments à anticiper. D'un point de vue individualisé, certains enfants ont plus besoin d'anticipation que d'autres. Mais en définitive, c'est le groupe tout entier qui sera impacté, et plus ou moins positivement selon la manière dont on va communiquer sur cette transition. Certains enfants vont prendre, d'autres pas. C'est une réflexion

importante car notre service Inclusio est régulièrement appelé à la suite de difficultés rencontrées par une équipe, nous demandant ce qu'ils peuvent faire par rapport à ça ? Donc, grâce à une observation, on va chercher à identifier quelles sont les transitions importantes et quels sont les moments clés ?

« Transitions », « anticipations », « routines » : ces mots raisonnent dans la tête mais qu'est-ce qu'on en fait ? Quel est mon degré de conscience sur ces thèmes ? Nous avons tous vu des pratiques comme le petit train que l'on fait quand on termine une activité, ou encore de s'asseoir tous en rond... Chacun a un peu ses habitudes, ses préférences, et sa manière de gérer et d'expliquer la transition. Je pense que la première étape c'est de prendre conscience que cette transition est importante. Prise de conscience qui doit être faite avant tout par l'équipe éducative. Dans la routine quotidienne, c'est quelque chose qui n'existe pas ou succinctement : « Kanner, elo ass Zäit fir ze raumen... » « Elo ass Zäit fir ziessen, elo gi mir d'Hänn wäschen ». Durant la journée, l'équipe a en tête une conception générale, mais ne prend pas vraiment le temps de s'arrêter. Mais comment s'arrêter ? Devons-nous tous nous arrêter au même moment ? Les véritables questions seraient peut-être : est-ce que tous les enfants ont besoin de faire pipi à 11h30 et ont besoin de manger à midi ? Ont-ils réellement tous les mêmes besoins au même moment ? Cela fait réfléchir quant à la finalité.

Donc les micro-transitions sont pour moi le temps imparti entre un moment qui se termine et un autre qui commence.

De là, la notion de pause doit être rediscutée. Le mot est connu de notre vocabulaire mais qu'est-ce que cela veut dire ? Où et quand puis-je faire une pause ? Je pense que chacun a développé des moyens pour terminer quelque chose et pour commencer autre chose. Moi j'aime beaucoup utiliser des photos car je me suis rendu compte que les pictogrammes ne fonctionnaient pas bien parce que les pictogrammes sont un moyen de communication, qu'il doit s'apprendre comme un langage et donc le mieux est sans doute l'objet concret, de pouvoir montrer l'objet concret. C'est une notion importante que celle de la communication.

La première étape à ce niveau-là, c'est de diviser le groupe d'enfants par le nombre d'éducateurs, plutôt que de rester tous ensemble. Cela permet d'identifier les micro-transitions plus facilement. Par exemple toutes les crèches ont leur concept où le rythme de l'enfant est respecté. Mais lorsqu'arrive

midi et demi, que les enfants sont fatigués à l'exception de 2 ou 3 d'entre eux, cela devient compliqué. Comment dois-je comprendre cette transition-là ? Comment puis-je comprendre ces 2 ou 3 enfants-là ? Comment dois-je observer l'enfant pour comprendre à quels moments les transitions sont importantes ? Et c'est à moi, éducateur, à qui il revient de mettre le point pour terminer quelque chose et de trouver comment symboliser l'arrêt. Dois-je lire toujours la même histoire ? Lui expliquer avec des mots ? Utiliser d'autres types de supports ? Par exemple en lui disant « je vois que tu es fatigué », « on peut maintenant aller manger. » et donc s'asseoir et expliquer, peut-être à l'aide d'un support photo pour montrer la situation de manger, ou à l'aide d'une assiette. C'est cela la notion de pause, soutenue par la communication verbale et par des photos, l'objet concret tel le doudou, la tétine, l'espace, la fonctionnalité des lieux, pour que l'enfant se repère. Pouvoir montrer est un acte important.

En résumé, il faut communiquer avec l'objet concret, la photo, le verbal, le corps, être honnête dans sa communication, avoir une communication la plus cohérente possible. Donc mon regard est là, ma posture est là, mon corps montre à l'enfant qu'on est en pause et lui indique que je vais lui expliquer que ça c'est fini et que cela va commencer. Dans la plupart des cas, cela se fait de manière inconsciente. L'équipe doit réfléchir à la stratégie qu'elle désire adopter : Veut-elle au sein du groupe laisser la place au besoin individuel durant les pauses ou transitions ? Ou bien lui paraît-elle important que les enfants apprennent les transitions de manière globale ? Les deux ont du sens mais ne poursuivent pas les mêmes objectifs. Il faut alors se demander si l'enfant est apte à comprendre les transitions globales ? Là, ce sera du cas par cas, et pour certains enfants, on aura peut-être l'impression de revenir en arrière. On utilisera des photos, du langage, on prendra le temps, on s'arrêtera. En général les autres enfants profiteront également de cette démarche. Je pense qu'au niveau des transitions et du déroulement de la journée, il est important de mettre en place des repères. Par exemple un tableau avec des photos. Certains enfants iront le regarder et d'autres pas, ce qui n'est pas grave. Ce qui importe c'est de pouvoir, en cas de besoin, se diriger avec chaque enfant vers ce tableau photos pour lui redonner de la sécurité en expliquant qui va être où pour quoi faire ?

Quelle fonction l'observation joue-t-elle pour les transitions ?

Il faut garder en tête que chaque enfant a besoin de transitions. Et dans une journée il y en a sans doute une trentaine. Alors on ne peut pas être conscient de chacune d'elles. On va en oublier. Mais c'est déjà un bon début de pouvoir se dire : « je pense de temps en temps à certaines micro-transitions et je vais essayer de les rendre visibles pour chacun. »

Je me confronte souvent lors de mes interventions au fait de la spontanéité. L'éducateur va souvent se dire « mais comment je peux continuer à être spontané si je dois tout anticiper ? » Il y a cette grande question-là : de la possible spontanéité au sein d'un cadre bien défini ? Ça veut dire que je dois me prendre du temps avec mes collègues en réunion pour préparer la journée parce que j'ai besoin de cohérence. S'il n'y a pas de cohérence par rapport aux transitions, l'enfant va être encore plus insécurisé. Si je prépare le déroulement de la journée, il faut qu'il soit clair du départ jusqu'à la fin et je dois penser à toutes ces transitions qui vont en résulter. Et je dois penser à toutes les règles par rapport aux transitions. Donc il y a beaucoup de réflexions, de préparations et d'anticipations à avoir. On a trop pris l'habitude de fonctionner à la spontanéité.

Par exemple, nous sommes tous d'accord que l'enfant a besoin d'un coin refuge, d'un coin où il se sent bien, où il peut prendre ses pauses. Mais y a-t-il réellement un coin refuge dans chaque salle ? Quand je vais observer dans les structures, il y a dans beaucoup d'entre elles une salle de repos. Mais est-ce que l'enfant est capable de se dire maintenant je sors de cette pièce et je vais dans la salle repos ? Ou bien est-ce qu'il y a un coin calme quelque part où chacun peut aller ? Et comment gère-t-on le coin repos ? Si l'enfant a besoin d'un moment de calme, peut-il y aller seul ? Ou à trois ? Donc, l'anticipation c'est la structuration, c'est la fonctionnalité des lieux. Quelles en sont les photos, les règles, et quelle est la logique de ce coin repos ?

Au début je me trompais souvent et je disais qu'il fallait avoir un coin repos. Puis j'ai réalisé que ça ne marchait pas du tout et je me rendais compte qu'ils avaient une tente, un tipi bien cher qu'on avait mis dans un coin de la pièce et que dix enfants pouvaient aller dedans et prendre trois livres et naturellement c'était la bagarre à l'intérieur. Il ne suffit pas pour les transitions de structurer l'espace. Il faut aussi structurer la gestion de cet espace : « Voilà maintenant tu es fatigué, tu peux aller te reposer dans la tente et tu seras tout seul / vous serez à deux et vous pouvez prendre un livre ». Et grâce à l'observation, on va pouvoir identifier quel enfant a besoin d'être seul, et qui n'en a pas besoin. Parfois on doit faire deux coins de repos, voire plus.

A votre avis, quel est le rôle de l'éducateur par rapport aux transitions ?

Il faut chercher à comprendre le sens : pourquoi je fais ça ? Quel temps me donne-t-on à la réflexion sur mon rôle ? Car pour que les transitions fonctionnent chez les enfants, il faut d'abord qu'elles soient comprises par les adultes. Cela les aidera considérablement dans leur travail, même si d'abord cela demandera un peu plus d'investissement du fait de la notion

d'anticipation. Et pour pouvoir faire un déroulement de la journée, il faut beaucoup travailler en amont, expliquer le fait qu'il ne s'agit pas de dire : « à 8hrs il y a le petit-déjeuner, à 9hrs on fait ça, à 10h on fait ça ... » Ce n'est pas ça. C'est expliquer ce qu'il y a après. Chez les enfants, cela ne vaut vraiment pas la peine de faire des grilles d'anticipation sur toute la journée. Un, deux ou trois moments sont déjà suffisants. Ne pas s'attarder sur les grandes lignes car les enfants ne sont pas capables de se projeter sur toute une journée, mais ils ont besoin de savoir ce qui vient juste après.

Selon vous, quelles seraient les significations du travail en équipe, des réflexions en commun et des réflexions individuelles ?

Dans la vision inclusive c'est ça : c'est ce temps de préparation. C'est-à-dire, comment permettons-nous à chaque enfant de vivre ces transitions. Tout le monde n'a pas besoin de la même chose au même moment mais chacun a droit à avoir une transition. C'est la question d'équité et d'égalité. Dans l'égalité tout le monde va pouvoir faire pipi à 11h, et à midi on mange. Dans l'équité, je dois me poser la question, moi éducateur, de savoir comment je peux ressentir les besoins et permettre à l'enfant d'exprimer son besoin ? C'est la remise en question de son rôle, ça n'est jamais fini. Comment lui donner du sens au sein du travail en équipe ? C'est la cohérence qui n'est pas toujours bien équilibrée, parce que nous n'aurons pas pris le temps de nous mettre d'accord sur certaines choses.

Tout le monde dit toujours et moi aussi d'ailleurs, « il faut respecter le rythme de l'enfant. » Mais qui a déjà réellement réfléchi au rythme de cet enfant ? La question se pose souvent de savoir si un enfant qui est fatigué en milieu de matinée doit avoir le droit de se reposer directement ou pas ? La routine, le quotidien font qu'à un moment donné, nous ne réfléchissons plus, nous avançons seulement. Les micro-transitions nous permettent de nous poser. Cela va avoir un impact sur l'enfant et aussi sur nous.

Est-ce qu'on n'oublie pas parfois que l'enfant ne sait pas encore ce qui vient après ? Car pour nous adultes c'est clair. Dans notre tête on est déjà dans la prochaine étape. Mais pas pour l'enfant, il n'est pas encore capable de prévoir le déroulement, les moments qui vont suivre.

Donc il faut avoir une photo, un objet, quelque chose qui montre ce qui va se passer. Souvent c'est la question de temps. Je pense qu'il faut toujours diviser le groupe. Si on est à trois ou à deux, on le divise par autant d'adultes présents. Même un adulte avec neuf enfants va pouvoir s'en sortir, et l'autre qui n'a que peu d'enfant, va largement pouvoir observer et voir les détails. Il faut rediscuter de toutes ces petites questions pas claires.

Si je vous comprends bien le rôle de l'éducateur est d'accompagner l'enfant, et de le guider dans un certain sens ?

L'enfant a besoin de structure et de repères. Et l'un de ces repères les plus importants est l'adulte. Et c'est cet adulte qui se doit de donner de l'orientation et de la sécurité à l'enfant.

Est-ce un sujet auquel vous êtes souvent confronté ? Est-ce que vous pensez que le sujet des micro-transitions est devenu plus commun ? Est-il devenu mieux compris ?

Oui, tout le temps. Il me semble que c'est quelque chose qui est devenu plus concret pour nous au fil des interventions et que donc notre rôle est maintenant de conscientiser les personnes. Parce que c'était passé un peu dans l'oubli. Même pour nous. Ce n'était pas quelque chose dont on parlait beaucoup au début. C'est le travail sur le terrain qui nous a permis de nous rendre compte que c'était à cet endroit-là où ça clochait.

Donc votre travail se focalise davantage sur l'équipe que sur l'enfant ?

Oui, c'est ça, uniquement sur l'équipe mais pour mieux travailler en projet individuel pour l'enfant.

Donc ce sont des idées qui doivent d'abord naître de l'équipe pour pouvoir soutenir l'enfant ?

Oui, et surtout rassurer l'équipe en disant qu'ils ont déjà de bonnes pratiques et qu'ils font bien mais peut-être y a-t-il encore des réflexions qui faciliteraient leur mise en pratique quotidienne. Cela s'effectue souvent de manière inconsciente et rien que le fait de les conscientiser les aide déjà. Montrer qu'il y a des détails importants entre les grandes étapes d'une journée.

Ne pensez-vous pas que l'insécurité vis-à-vis de la situation de transition est parfois davantage vécue par l'éducateur que par l'enfant ? L'adulte a besoin du sentiment d'être productif et efficace, et il se perd dans sa routine parfois.

Les grands besoins sont se nourrir, éduquer et faire, faire, faire, car sinon le soir j'ai l'impression de ne pas avoir bien accompli mon travail. Le rôle de la direction est donc là très important. Comment la direction explique le rôle de l'éducateur ? Est-ce qu'il est discuté et réfléchi ensemble ? Clarifier les attentes de la direction, des parents. C'est l'idée de ce qu'on se fait du rôle. Il faut aussi expliquer aux parents la pédagogie et le rôle de l'éducateur. Ils ont toujours le choix de laisser leur enfant ou non. On n'est pas là pour plaire aux parents mais pour respecter et mettre en pratique le cadre de référence pour que l'enfant puisse se développer, avoir des compétences et bien s'en sortir.

En fait c'est aussi un travail individuel sur soi-même, sur son rôle. Comment je me vois dans mon rôle d'éducateur et dans mon rôle dans l'équipe, voire dans mon rôle au sein la société ?

C'est gratifiant une fois qu'on a eu le temps de le faire. Ça veut dire que les directions doivent aussi prendre le temps de revoir le rôle et les attentes avec leurs employés. C'est un domaine où il y a beaucoup de turn-over au sein des équipes. Il y a toujours des nouveaux qui viennent avec leurs propres idées et si on n'a pas pris le temps d'expliquer nos idées, si notre concept est juste de respecter le rythme de l'enfant, de développer des compétences, de respecter les champs d'actions, ... cela ne veut rien dire. Il faut vraiment préciser comment nous nous faisons ça chez nous.

Est-ce que vous pensez que son propre modèle éducatif joue dans la façon dont l'éducateur voit son rôle ? Je pense à la cohérence dans l'acte professionnel, au fait de devoir trouver des règles communes pour l'équipe, pour les enfants, pour le groupe et voir individuellement de temps en temps s'il y a des enfants qui ne fonctionnent pas bien avec notre façon de faire (et alors trouver des alternatives pour eux).

Là, j'essaie toujours de faire comprendre où se situe la congruence entre le moi de la maison et le moi en tant que professionnel. Il faut avoir un champ conceptuel qui me correspond, au moins les bases. Il ne faut pas se renier, mais on doit au moins avoir une partie qui colle avec le concept, le cadre de référence et la loi. Ce n'est quand même pas un boulot facile. Il y a beaucoup de détails. Comme le travail de terrain est fatigant, il faut d'autant plus prendre le temps pour les réflexions. Il faut se dégager du temps, et parfois ça fait du sens par après, et tout le monde en profite. Ça fait avancer l'équipe entière et en définitive l'enfant.

Un grand merci pour l'interview !

Françoise Pérignon, psychologue, Incluso – Service de Ressources pédagogiques et formatives en matières d'inclusion.

Anne Weicker, conseillère pédagogique, focus. Formatioun an Entwécklung.

” En effet, que ce soit au niveau de la communication, ou au niveau de l'espace, du rythme, des personnes, ou encore du contexte, il y a beaucoup d'éléments à anticiper.

Françoise Pérignon



Michael Wern und Kai Neises im Interview mit Christian Haag

Die Schule als Übungsfeld neu entdecken

Die Gestaltung der schulischen Re-Integration
aus Sicht eines Centre socio-thérapeutique



Seit 2018 existieren mehrere Centres socio-thérapeutiques (CST) in Luxemburg. Sie wurden für Schüler eingeführt, die sich im Regelschulsystem nicht mehr orientieren können und für die die Ressourcen von Schule nicht ausreichen, um ihnen das pädagogische Angebot zu machen, das sie in ihrem spezifischen Fall brauchen. Im Zusammenschluss des Centre pour le développement socio-émotionnel (CDSE), der Commission nationale d'inclusion (CNI) sowie der Eltern des Schülers kann die Vermittlung in ein CST erfolgen und damit zeitweise den Schulbesuch ersetzen.

Diplomierte und graduierte Erzieher, Sozialarbeiter und Therapeuten des CST moveo in Grevenmacher integrieren gemeinsam mit einer Lehrkraft aus dem CDSE die Förderung von Kindern im schulischen, intensivpädagogischen sowie therapeutischen Bereich und gestalten als multiprofessionelles Team aktiv die jeweiligen Schnittstellen im Interesse des Kindes. Ihre zentrale Aufgabe besteht darin, gemeinsam mit dem Schüler und den Systemen, in denen er sich bewegt (Familie, Heim, CST, Schule und Gleichaltrige), eine neue schulische Perspektive zu entwickeln, stabile Beziehungen aufzubauen und sich sozial, emotional und schulisch weiterzuentwickeln.

Wie ist das Verhältnis zu den Schulen und Klassen, in denen die Kinder eingeschrieben sind?

Michael: Jede Schule, die Interesse an unserer Einrichtung und unserer Arbeit hat, ist herzlich willkommen, uns zu besuchen. Offenheit und Transparenz ist uns sehr wichtig. Und es gibt einige Beispiele, wo ein gutes Verhältnis zur Schule beziehungsweise zur Schulklasse besteht. In diesen Fällen besteht auch ein Interesse der Schule an dem jeweiligen Schüler. In der Regel ist es aber so, dass die Historie mancher Kinder häufige Schulwechsel aufweist. Darum ist es leider nicht immer klar, welche Schule genau der Schüler nach seiner Zeit im CST besuchen wird. In diesen Fällen ist es erst mal ein wichtiger Prozess, eine Perspektive zu schaffen, welche eine geeignete Schule sein könnte, um dann langsam den Kontakt zu ihr aufzubauen. In den Bereichen, in denen es diesen Kontakt bereits gibt, ist es wichtig, dass die Zusammenarbeit frühzeitig gefördert wird.

Die Zusammenarbeit betrifft zum Beispiel den Austausch von Informationen, welcher Schulstoff gerade von der Klasse bearbeitet wird, damit dieser hier aufgearbeitet werden kann, aber auch den Austausch über die Entwicklung des Schülers hier im CST. Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Mitschüler in der Klasse über die Situation des Schülers im CST im Bilde sind und dass sie die Möglichkeit haben, die Situation zu verstehen und nachvollziehen können. Es hat schon eine bestimmte Wirkung auf Mitschüler, wenn sie sehen, dass ein Schüler wegen Fehlverhaltens, Krisen und Problemen in der Schule, die Schule verlassen und ein CST besuchen muss. Denn das Fehlverhalten und die Probleme sind nicht der eigentliche Grund für das zeitweise Ausscheiden aus der Schule. Gemeinsam mit dem CDSE ist für uns die Aufklärungsarbeit in den Schulen sehr bedeutsam.

Kai: Damit nehmen auch die Mitschüler sehr viel für ihre Entwicklung mit, in dem sie verstehen, warum der Mitschüler aus der Regelschule genommen wurde, wie es ihm damit geht und was er in der Auszeit gerade tut. Damit werden das Interesse der Mitschüler geweckt, Perspektivwechsel angeregt, ihre Fragen werden beantwortet und damit die Bereitschaft gefördert, den Mitschüler wieder in die Gruppe aufzunehmen. Das ist auch ein wichtiger Teil des Inklusionsgedankens.

Wie weit sind inzwischen die Prozesse der Re-Integration von Kindern in die Schule fortgeschritten? Gibt es hier schon konkrete Beispiele?

Michael: Die Re-Integration ist ein Prozess der Schritt für Schritt vorantreibt. Aktuell ist es so, dass von sechs

Schülern unserer Einrichtung fünf Schüler am Beginn oder im weiteren Verlauf einer schulischen Re-Integration sind. Einer dieser Schüler wird die Integration in den regulären Schulunterricht bald beginnen. Wir nähern uns gemeinsam mit dem Kind schrittweise der Schule an. Das hat dann auch nur teilweise mit der Entwicklung des Kindes zu tun. Es hat auch damit zu tun, wie wir uns mit dem Kind der Schule annähern, auch in unserer Rolle als CST, die weitestgehend unbekannt ist. Eine der wichtigsten Aufgaben besteht darin, auf allen Seiten zunächst Vorurteile, Ängste und Sorgen abzubauen.

Kai: Der neunjährige Ronny* ist ein Beispiel. Ihn begleite ich derzeit bei seiner Rückkehr in die Regelschule. Die Berichte zum Verhalten des Jungen waren fokussiert auf das destruktive Verhalten, das zum Schulausschluss geführt hat. Das macht es aus Sicht der aufnehmenden Schule schwer, sich ein ganzheitliches Bild von ihm zu machen. Den Kontakt zum Lehrer und auch zu den Schülern auf einer niedrigschwelligen Ebene herzustellen, sich mit den Schulräumlichkeiten vertraut zu machen und die Rückkehr auf diese Weise vorzubereiten, stellt ein wichtiges Element im gesamten Prozess dar. Das hilft ungemein, das Kind auch anders wahrzunehmen, als es die Schulakte suggeriert. Und hier auch einen guten Kontakt mit der Begleitperson aufzubauen, ist ein wichtiger Garant für die gemeinsame Re-Integration des Kindes. So baut sich ein gutes und gemeinschaftliches Klima auf, das es dem Kind leicht macht, in der Schule anzukommen.

Bei Ronny ist die Re-Integration inzwischen so positiv verlaufen, dass sie auch quantitativ ausgeweitet worden ist. Der Schüler geht inzwischen an zwei Tagen in der Woche für jeweils eine Stunde in die Schule, teilweise aber auch schon drei Tage oder einen ganzen Schultag. Begleitet wird er stets von mir als Bezugs- und Begleitperson. Teils bin ich im Klassenraum präsent, teilweise verlasse ich aber auch das Klassenzimmer und versuche dies schrittweise auszuweiten.

Wie muss man sich den Prozess der Re-Integration in diesem Fall konkret vorstellen?

Michael: Zur Vorbereitung und Begleitung der Re-Integration finden regelmäßige Treffen des CDSE, der Schulbehörde, der Schule bzw. Lehrkräfte und uns als CST statt. Hier tauschen wir die verschiedenen Blickwinkel auf den Prozess aus. Je nach Entwicklung des Re-Integrationsprozesses wird über die Häufigkeit des Schulbesuchs und die nächsten Schritte entschieden. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Einschätzung, in welchen Unterrichtsformen und welchen konkreten Fächern die Re-Integration startet und fortgesetzt wird. Je nach Ressourcen, Motivation und Talenten des Kindes wird geschaut, welches Fach und welches Maß an strukturier-

*Der Name wurde zum Zwecke der Anonymität von der Redaktion geändert.

tem Unterricht passend für den Einstieg sind. Das kann ein eher strukturierter Unterricht in Mathematik oder Deutsch sein oder auch ein etwas weniger strukturierter, eher freier Unterricht in Kunst mit der entsprechenden Dynamik in der Klasse. Aber auch das Fach nach den Stärken und Kompetenzen des Kindes auszuwählen, um Frustration und Überforderung bei den ersten Kontakten mit der Schule zu vermeiden, ist ein wichtiges Auswahlkriterium für unsere Strategie in den Re-Integrationstreffen. Die ersten Kontakte mit dem Übungsfeld Schule sollen bei dem Kind ein positives Gefühl hinterlassen, mit Erfolgserlebnissen verbunden sein und ihm ein Gefühl von Handlungsfähigkeit vermitteln.

Kai: Bei der schulischen Re-Integration orientieren wir uns am Kind. Es gibt das Tempo des Prozesses vor. Wir müssen gemeinsam mit dem Kind schauen, was möglich ist und ob der Wunsch und das Interesse besteht, den Kontakt mit der Schule auszubauen. Es ist ein schrittweises Annähern an den Alltag der normalen Schulsituation im Klassenverband, den wir hier in unserem CST mit insgesamt sechs Kindern gar nicht abbilden können. Bei Ronny war es so, dass er für sich formuliert hat, dass er länger in der Schule bleiben und auch in den Pausen dabei sein möchte sowie generell häufiger in die Schule gehen möchte als ursprünglich geplant. Es ist uns sehr gut möglich, die Wünsche und Bedürfnisse der Kinder zu berücksichtigen. Darauf legen wir großen Wert. So bauen wir die Präsenz des Kindes in der Schule sukzessive aus.

Wie geht es dem Kind dabei?

Kai: Bei Ronny ist uns aufgefallen, dass er sehr gut Ängste und Bedenken äußern konnte. Insbesondere an dem Tag des ersten Besuchs, zehn Meter vor dem Klassenzimmer hat er innegehalten und tief durchgeatmet. Ronny hatte doch ein wenig Angst und war aufgeregt. Aber das kann ich sehr gut verstehen, auch ich war in der Situation etwas aufgeregt, schließlich war ich auch mehr als 25 Jahre nicht mehr in der Schule. Ich wusste auch nicht, was mich da erwartet, da es mein erster Prozess der Re-Integration ist. Aber es ist wichtig, sich in diesem Prozess bewusst zu machen, dass die Bezugsperson aus dem CST Ko-Akteur und Ko-Konstrukteur ist, die den Prozess mit dem Kind gemeinsam wahrnimmt, ihn mit ihm deutet und reflektiert und ihm natürlich als sicherer Hafen zur Seite steht. Das ist auch ein wichtiger Teil in der Vorbereitung der Integration, um mit dem Kind die Situation einzuschätzen und gemeinsam mit ihm darüber nachzudenken, wie es ihm dabei geht.

Michael: Auch der Spannungsabbau ist ein wichtiges Element: Es ist in Ordnung, wenn ein Fehler passiert. Doch wenn

er passiert ist, ist es wichtig zu schauen, welche Handlungsmöglichkeiten gibt es noch. Viele Kinder kommen bei uns mit einem hohen Anspruch und starkem Perfektionismus an. Sie haben häufig die Erwartung an sich selbst, dass sie alles gut machen müssen. Aber so, wie das Schulsystem funktioniert, erleben sie sich trotz dieser Ansprüche, häufig im Scheitern. Das, was dann später als Verhalten herauskommt, ist dann meist die letztmögliche Lösung, die sie sich überhaupt noch zutrauen. Das ist das, was hier im Alltag mitläuft bei solchen Erfahrungen. Gerade in schwierigen Momenten machen wir uns gemeinsam mit dem Kind klar, dass es dazugehört und völlig normal ist. Auch wütend sein ist völlig normal. Durch das Innehalten und die gemeinsame Reflexion kommen die Ressourcen des Kindes zum Vorschein, um schwierige Situationen eigenständig zu lösen. Das ist eine wichtige Rolle der Begleit- und Bezugspersonen.

Was ist Deine beziehungsweise eure Aufgabe und Strategie in der Begleitung des Transitionsprozesses?

Michael: Eine der wichtigsten Aufgaben ist es tatsächlich, die Schule für die Transition und Re-Integration zu gewinnen, dass sie die Aufgabe annimmt und wir von unserer Seite versuchen, die Schule in ihren tagtäglichen Herausforderungen zu verstehen. Es ist nicht unsere Haltung, alles besser zu wissen oder der Schule Fehler vorzuhalten. Fehler passieren uns genauso. Wir wollen schauen, wie wir die Schule für dieses Projekt gewinnen können, diese großartige Aufgabe mitzugestalten: dem Kind eine Perspektive zu ermöglichen, mit einem Netz und einem doppelten Boden.

Es ist eine wichtige Erkenntnis, dass im pädagogischen Bereich häufig Übergänge schwierig gestaltet werden, weil es oft Unklarheiten und Missverständnisse gibt. Der eine will beenden, der andere ist noch nicht so weit. Das soll hier bei uns nicht passieren. *moveo* bedeutet nicht, dass Kinder langsam wieder in die Schule zurückkehren, weil wir das wollen. Der Wille muss auch seitens der Schule da sein. Kinder müssen auch in der Schule gut ankommen und sich orientieren können, weil sie auch dort eine für sie passende Person haben, die für sie da sein kann, gerade auch dann, wenn es nicht so gut läuft.

Kai: Bei Ronny ist der konstruktive Austausch mit dem Lehrer besonders wichtig, der aktiv nachgefragt hat, wie er sich am besten in schwierigen Momenten in der Klasse verhalten soll. Zudem waren wir immer im Austausch, in dem er zum Beispiel eine Woche zuvor die Planung einer Gruppenarbeit mit mir besprochen hat, um meine Einschätzung einzuholen, wie Ronny damit zurechtkommen wird. Es ist aber häufig auch so, dass wir unmittelbar im Unterricht uns problemlos

absprechen können, wer jetzt was am besten tut. So interveniere ich im Unterricht dann auch teilweise auf einem niedrigen Niveau. Für einen gelingenden Re-Integrationsprozess ist ein ständiger Austausch wichtig, vor den Unterrichtseinheiten, während des Unterrichts, aber auch zur Auswertung danach. Die Re-Integration wird getragen von einem guten Kontakt der Akteure, der von gegenseitigem Kennen und auch Anerkennen geprägt ist.

Michael: Darüber hinaus legen wir Wert darauf, gegenüber der Schule und den Lehrern eine Scheiternsprophylaxe transparent zu machen. Das Kind hat sich in bestimmten Bereichen entwickelt, aber es gibt ebenso Bereiche, in denen es schwierig ist. Wir haben aber in der Arbeit mit dem Kind Erkenntnisse sammeln können, wie wir begünstigend mit schwierigen Situationen umgehen können. Kann das Kind sich zum Beispiel irgendwo in der Schule zurückziehen und für sich sein? Hat er die Möglichkeit, für 5 bis 10 Minuten aus dem Raum rauszugehen, um dann später nochmal zurückzukehren? Oder mit der Schule zu klären, dass es für einen Schüler zur Selbstregulation wichtig ist, den Kopf auf dem Tisch abzulegen, nicht weil er müde ist oder keine Lust hat, sondern weil er gerade dabei ist, sich selbst zu regulieren, denn das hat er so gelernt. Vorher sind vielleicht an dem Punkt noch Stühle geflogen. Aber jetzt hat er das nicht mehr nötig. Man darf ihm dann auch diese Strategie gestatten. Wenn die Strategien des Kindes eigentlich funktionieren, es darf sie aber in der Schule nicht umsetzen, bringt es nichts.

Kai: In der Begleitung des Kindes ist die gemeinsame Reflexion mit ihm zentral. Die Bezugsperson ist hier auch so was wie ein ‚Außen-Ich‘ des Kindes. Bei unseren Klienten ist die Differenz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung bedeutsam, gerade in Übergangsprozessen. Da besteht meist ein bestimmter Förderbedarf. In dieser Situation ist so ein Außen-Ich, das im Hintergrund oder im Kopf des Kindes mitläuft, ganz praktisch. Durch solche reflexiven Prozesse kommt das Kind ins Nachdenken: was ist gerade passiert, wie habe ich die Situation erlebt, wie war es in früheren Situationen und was ist jetzt anders, was hat zuvor Probleme bereitet, gelingt aber plötzlich. Es sieht durch dieses Nachdenken verschiedene Möglichkeiten, mit schwierigen Situationen umzugehen.

Michael: Allein, dass wir als Bezugsperson im Setting Schule anwesend sind, ist wichtig für das Gelingen des Prozesses. Haim Omer¹ hat das einmal schön zum Ausdruck gebracht: Genauso wirksam wie Ritalin, ist die strickende Oma vor dem Klassenzimmer. Das macht was, diese bloße Präsenz. Das Kind weiß, dass da noch jemand ist. Gerade in schwie-

rigen Situationen im Unterricht kann es dem Kind helfen, zu wissen, dass da eine Person verfügbar ist, die sich für es interessiert, egal ob es gut oder schlecht läuft: Sie ist für mich da, das gibt ganz viel Sicherheit und ist ein wichtiger Faktor im Übergangsprozess, um neu anzukommen.

An diesem Punkt haben auch eure professionelle Rolle und Haltung eine zentrale Bedeutung. Wie würdet Ihr diese umbeschreiben?

Kai: Wir haben oft die Rolle des Anwalts unseres Klienten, was bedeutet, dass wir dem Lehrer ein bestimmtes Verhalten des Kindes erklären, warum es das gerade macht und wieso es das jetzt braucht. In dieser Rolle legen wir sehr viel Wert darauf, Vorurteile, Ängste und Sorgen abzubauen, zu verdeutlichen, dass Fehler passieren können, sie aber meist aufgrund mehrerer Faktoren zustande kommen und niemandem persönlich zugeschrieben werden können. In der Rolle des Anwalts ist aber auch das Thema der Allparteilichkeit bedeutsam, indem wir uns selbst in dieser Situation reflektieren, das Kind versuchen zu verstehen, das Familiensystem, aus dem es kommt, aber auch das Schulsystem und die betreffende Lehrkraft.

Michael: Es ist ein wichtiger Teil unserer professionellen Haltung, wie wir den Prozess wahrnehmen und in diesem handeln sowie mit bestimmten Situationen umgehen. Das wirkt sich auch positiv auf das Klassengefüge und die Lehrkraft aus und hat bisher einen sehr positiven Verlauf. Unsere professionelle Haltung ist stark durch eine konstruktivistische Denkweise geprägt, die differenziert zwischen unterschiedlichen und individuellen Weltbildern sowie Perspektiven auf die Realität: des Kindes, der Eltern, der Mitschüler, der Lehrer, der Therapeuten und Pädagogen, des Kompetenzzentrums oder der Schulbehörde. Nur weil ich eine Situation auf eine bestimmte Art und Weise wahrnehme, muss mein Gegenüber sie nicht zwingend genauso wahrnehmen. Jeder hat das Recht auf seine eigene Perspektive. Es gilt nur, sie im Einzelnen zu verstehen, zwischen ihnen Klarheit herzustellen und zu vermitteln. Darum gehört zur professionellen Haltung ebenso die Wertschätzung von unterschiedlichen Perspektiven, die Offenheit gegenüber diesen sowie die Bereitschaft, darüber zum Wohle des Kindes in einen konstruktiven Austausch zu gelangen.

Welche unterstützende Rolle kann Schule dabei spielen? Kann man das auch an dem Beispiel deutlich machen?

Kai: Ein wichtiges Element ist der Beziehungsaufbau zwischen Schule und CST, sowohl seitens der Lehrkräfte als auch seitens der Schüler. So haben wir in dem konkreten Fall von Ronny gemeinsam mit ihm in der Kunsttherapie ein Bild gestaltet und später zur Schule gebracht. Daraufhin haben die

Mitschüler in der Klasse gemeinsam mit dem Lehrer ein Video angefertigt, um ihn zu grüßen, ihm Fragen zu seinen Interessen und Hobbies zu stellen, was er so macht und wie es ihm geht. Auf diese Fragen seiner Mitschüler hat Ronny dann wiederum geantwortet. Daraufhin haben wir dann gemeinsam nach und nach die Schule besucht, um den Kontakt weiter auszubauen und zu stärken. Ronny und ich haben uns etwa in der Schulbibliothek mit dem Lehrer außerhalb des Unterrichtssettings getroffen und dort auch für den Jungen interessante Bücher ausgeliehen.

Besonders in Ronnys Prozess war, dass er auf eine gewisse Art und Weise trotz seiner Abwesenheit durchgehend in der Schule und in der Klasse präsent war. Er ist in der Geburtsratsraupe der Klasse aufgeführt, die in der Klasse hängt und die Geburtstage aller Kinder auflistet. Er hat auch nach wie vor eine eigene Kiste für sein Schulmaterial sowie eigene Ordner in der Klasse. Auch ein eigener Tisch mit seinem Namen darauf wird für die Zeit freigehalten, in der er nicht in der Schulklasse war und ist. Er ist also zu jedem Moment als Mitglied der Klasse mitgedacht, womit es ihm viel leichter fällt, schrittweise in die Klasse zurückzukehren, und seinen Mitschülern, ihn wieder aufzunehmen.

In diesem konkreten Fall hat die Schule von Anfang an signalisiert, dass sie dem Kind wohlgesonnen und an seiner Entwicklung interessiert ist. Bereits zu Beginn beim Aufnahmegespräch des CDSE, als er von der Regelschule zu uns ins CST gewechselt ist, war eine Person von der Schule vor Ort, die ihn nicht nur in seinen destruktiven Facetten gesehen, sondern auch in seinen positiven Seiten beschrieben hat. Dieser positive Blick war ein wichtiger Bestandteil für einen konstruktiven Austausch zwischen der Schule und uns. Die Vertreter der Schule waren von Anfang präsent, haben uns im CST besucht und durchgehend den Kontakt mit der bei uns tätigen Lehrkraft gesucht, um Schulmaterial zur Verfügung zu stellen und über den Stand des Lehrstoffes zu informieren, damit er nicht den Anschluss verliert. Letzten Endes waren es dann auch die Offenheit und Bereitschaft seitens der Schule, mit der Re-Integration zu starten und den Prozess zu unterstützen. Es hat sich von Anfang an stimmig in der Zusammenarbeit angefühlt, sowohl was die Einschätzung von Grenzen als auch der Möglichkeiten des Jungen und auch der Schule betrifft.

Worin bestehen wichtige Bedingungen schulischer Integration?

Kai: Gerade in Bezug auf die soziale Integration ist eine klare und realistische Zielformulierung von unserer Seite wichtig, was wir erreichen wollen und erreichen können. Ebenso wichtig ist es, im Vorfeld die verschiedenen Rollen der einzel-

nen Akteure abzuklären. Das hilft dabei, Missverständnisse zu vermeiden und Erwartungen gegenseitig zu klären. Vor allem bei der Komplexität an Akteuren und Systemen in diesen Re-Integrationsprozessen, ist das nicht zu unterschätzen. Für die Kinder ist es wichtig, dass ihnen die Schule schrittweise als Übungsfeld wieder verfügbar gemacht wird. So können sie sich mit dem Thema Schule in kleinen Schritten vertraut machen, Kontakte zu Lehrpersonen und Gleichaltrigen aufbauen und die verschiedenen Entwicklungsthemen aufarbeiten.

Michael: Gerade mit Blick auf die verschiedenen Akteure, Systeme und ihre Überschneidungen, bedarf es für einen gelingenden Re-Integrationsprozess ein Mindestmaß an Bereitschaft und Offenheit, sich darauf einzulassen. Es braucht gegenseitige Transparenz, damit alle immer im Bilde sind, wo der Prozess im Moment steht und was der nächste Schritt sein wird. Ebenso bedeutsam sind die gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung unter den Akteuren, um sich auf Augenhöhe und im Sinne der Entwicklung des Kindes zu begegnen. Jeder muss sich dabei seiner eigenen Rolle und Auftrags bewusst sein, wer hat wann einen Lehrauftrag und wer ist wann in der Rolle der Begleitung und der Bezugsperson für das Kind, das vor allem in konkreten Unterrichtssettings. Was es aber vor allem braucht ist ein ‚Wächter‘ des Prozesses, der das ‚Auftragskarussell‘ immer im Blick hat und mitdenkt. Denn wenn so viele Akteure und Systeme zusammenkommen, hat man auch eine Vielzahl an Aufträgen. Dieses Auftragskarussell auch mal anzuhalten, um in Bezug auf die aktuelle Situation Prioritäten zu klären, hilft den Prozess zielführend in eine positive Richtung zu bringen.

Was wünscht Ihr euch für die Zukunft?

Kai: Ich würde mir wünschen, stärker am Grundproblem von Integration und Inklusion zu arbeiten. Die Kinder, die bei uns aufgenommen werden, können sich nur schwer an das Schulsystem anpassen. Eigentlich müsste sich das Schulsystem mehr den Kindern anpassen und ihren Bedürfnissen gerecht werden. Dann könnte man von Inklusion sprechen. Da kommt aber das System Schule an die Grenzen ihrer Ressourcen. Es ist aber keine Inklusion, wenn das Kind sich der Schule anpassen muss. Allgemeine Aussagen, wie „so funktioniert Schule nun mal, da muss sich der Schüler anpassen“, funktioniert in spezifischen Fällen nicht. Und da prallen teilweise unterschiedliche Weltbilder aufeinander, wenn Schule Erwartungen an Kinder formuliert, die Kinder mit spezifischem Förderbedarf gar nicht leisten können. Ich würde mir wünschen, dass Kinder nie völlig von der Schule ausgeschlossen werden. Gerade in meinem konkreten Fallbeispiel ist zu sehen, was es mit einem neunjährigen Schüler und auch mit

seinen Mitschülern macht, sich nach eineinhalb Jahren Schulausschluss und auch Ausschluss aus der Gleichaltrigengruppe, wieder zu sehen und sich darüber zu freuen. Wenn man sieht, wie wichtig die Beziehungen der Kinder untereinander sind, kommen mir Bedenken was einen kompletten Schulausschluss eines Kindes anbelangt.

Michael: Tatsächlich haben wir als CST aus den bisherigen Erfahrungen abgeleitet, dass es zu dem Paket unserer Arbeit dazugehören sollte, dass die Schule als Übungsfeld zur Verfügung stehen sollte, um dem Schüler immer wieder ein realistisches Bild vom Unterrichtssetting bieten zu können. Dieses Lernfeld ‚Normalität in einer Klasse‘ können wir hier nicht abbilden. Neben der Vermittlung des Lernstoffes, dem intensivpädagogischen und therapeutischen Teil im CST, ist es für einen gelingenden Übergang zur Schule wichtig, das Erleben von Schule von Anfang an mitzudenken. Denn auch hierfür gilt es, beim Kind Ressourcen zu aktivieren und weiterzuentwickeln. Ein gelingender und vollständiger Re-Integrationsprozess wird damit umso wahrscheinlicher. Dazu gehört es zum Beispiel, auch mal im Unterricht abtauchen zu können, ohne damit Konflikte zu provozieren. Bei uns im CST sind sie im Eins-zu-eins oder in sehr kleinen Gruppen und erhalten ungeteilte Aufmerksamkeit. Das kann anstrengend sein. Kein Schüler schafft es, 45 Minuten am Stück aufmerksam und konzentriert zu bleiben. Die Coping-Strategien, also damit umzugehen, sind nur größtenteils andere und vor allem weniger auffällig. Für Kinder aus unserem CST ist es da wichtig, eigene und angepasste Strategien erst zu entwickeln, und wenn es auch nur darin besteht, den Kopf auf den Tisch zu legen und sich eine Auszeit zu nehmen. Das muss möglich und erlaubt sein.

Wir haben als CST seitens des Ministeriums Offenheit und Raum erhalten, um unsere Rolle zu definieren und geeignete Strategien zu entwickeln, die individuell jedem Kind gerecht werden können. Das führt zwar auch dazu, dass jedes CST seine Eigenheit hat, aber das ist für die zukünftige Weiterentwicklung ein wichtiges Qualitätsmerkmal. Ich würde mir für die Zukunft wünschen, dass das so erhalten bleibt. Wichtig finde ich es darum umso mehr, dass wir uns in unserer Arbeit in Zukunft weniger erklären müssen, dass Aufgabe, Rolle und Strategie unseres CST klarer und transparenter sind und dass Schulen eine Vorstellung haben, wer wir sind und wie wir arbeiten.

Ich danke euch beiden herzlich für das Interview!

¹ **Prof. Dr. Haim Omer** lehrt klinische Psychologie an der Universität Tel Aviv und ist unter anderem bekannt geworden für sein Konzept der Neuen Autorität. Das Zitat stammt aus einem Vortrag mit dem Titel „Stärke statt Macht“ auf der gleichnamigen Fachtagung in Hanau am 6. und 7. März 2017.

Michael Wern ist Responsable pédagogique des Centre socio-thérapeutique moveo in Grevenmacher und systemischer Therapeut und Berater (SGST).

Kai Neises ist Sozialarbeiter und ausgebildeter Sportlehrer sowie Bezugsperson von Kindern im Centre socio-thérapeutique moveo in Grevenmacher.

Christian Haag ist Mitglied der Redaktion Kanner am Fokus im Service, focus. Formation an Entwicklung.



Christian Braun & Clara Wolf

D’Kand am Bléck

Iwwergäng tëschent der Schoul an der Maison Relais Rouspert-Mompech

E Kand, wat zu Lëtzebuerg eng Betreuungsstruktur besicht, duerchlieft a sengem Alldag verschidden Iwwergäng, déi et bewältege muss. Ee vun dësen Iwwergäng ass de Wiessel vun der Schoul an d’Maison Relais. Wann an der Gemeng Rouspert-Mompech um 12.00 Auer d’Schoul fäerdeg ass, heescht et fir 250 Kanner, de Wee fir an d’Maison Relais unzetrieden. D’Kanner sinn hongreg, wëlle spillen oder einfach mat hire Frënn Zäit verbréngen. An der Rei dauert et ze laang an déi éischt Konflikter entstinn.



” Et soll Wäert geluecht ginn op Individualitéit. Sou soll de Kanner hire Wonsch an hiert Recht respektéiert ginn, selwer ze entscheiden, mat wiem si sech wëllen ëmginn an a wéi engem Tempo.

Am selwechte Moment: Den Erzéier versicht den Iwwerbléck ze halen, d’Kanner op de Lëschten unze Kräizen a muss gläichzäiteg déi éischt Situatiounen schlichten. Kanner, déi frou sinn, hiren Erzéier ze gesinn an am léifste schon hire ganze Schouldag ziele wëllen, mussen verträuscht ginn; et dauert soss ze laang.

Firwat ass et néideg, dass sech déi zwou Parteien an sou eng stresseg a fir jiddereen net zefriddestellend Situatioun bréngen?

E Bléck zeréck

Déi beschriwwen Situatiounen si fir vill Strukturen eng Realitéit a suerge beim erzéieresche Personal fir ee Bedierfnes no Sécherheet a Kontroll: et dierf kee Kand iwwersi ginn, d’Kanner bleiwen am Grupp bis jiddereen do ass a während dem Iwwergang dierf kee verluer goen. Alles soll geuerdent verlafen. D’Wirkung no bausse suert mat dofir, dass den Drang no Uerdnung a Kontroll grouss ass.

Eng Virstellung, déi dem Bléck op d’Kand a seng Bedierfnesser an der non-formaler Bildung entsprécht?

E Wiessel an der Haltung: Verantwortung deelen – Sécherheet garantéieren

De Bléck op d’kompetent Kand a seng Bedierfnesser hunn d’Fachpersonal an der Maison Relais Rouspert-Mompéché dozou bruecht, d’Iwwergäng ze analyséieren an ze reflektéieren.

Zentral Frostellungen dobäi waren: wéi kenne mir de Kanner an dësen Iwwergangssituatiounen gerecht ginn? Wéi kenne mir d’Kanner Verantwortung mat droen? A wéi kenne mir hier Sécherheet (virun allem am Stroosseverkéier) weiderhi garantéieren?

Et soll Wäert geluecht ginn op Individualitéit. Sou soll de Kanner hire Wonsch an hiert Recht respektéiert ginn, selwer ze entscheeden, mat wem si sech wëllen ëmginn an a wéi engem Tempo. Duerch zousätzlech Fräiheete sollen d’Kanner Verantwortung fir sech an hiert Ëmfeld iwwerhuelen. Fachpersonal muss weiderhi fir Sécherheet suergen. Mee an engem Kader, dee sech dëser Individualitéit upasst.

Wéi gesäit dat konkret aus? Loosst Kanner goen, lafen oder och schlenderen!

De Kader gëtt vum Fachpersonal gesat: et ginn Zonë festgeluecht, wou ka gelaf a wou muss gewaart ginn (z. B. beim Zebrastreifen). Den Erwuessene gëtt de Kanner Sécherheet, andeems en de Kanner an dëse virdefinéierten Zonen zur Verfügung steet a gläichzäiteg de Kanner ver- an zoutraut,

Geforen aschätzen ze kennen. D’Kanner komme soumat eegestänneg vun der Schoul eleng oder a klénge Gruppen an der Maison Relais un, wou den Erzéier d’Presenz vun de Kanner per Umeldungslëscht kontrolléiert. Zousätzlech huet den Erzéier elo d’Méiglechkeet, d’Kanner an enger angenehmer Atmosphär ze begrëssen.

Schéin dobäi ze gesinn ass, a wéi enger Rou a Gemittlechkeet d’Kanner hiren Trajet bestreiden. Si si mat hire Peers ënnerwee; déi eng trëppelen duerch d’Wiss an anerer kucken, wien dee schnellsten ass an als éischten an der Maison Relais ukënnt.

Entzerre statt bündelen

Konflikter entstinn haaptsächlech a Momenter, wou d’Kanner gebündelt ginn a waarde mussen. Dëst ass haaptsächlech e Besoin an eng Erwaardung vum Erwuessenen no Uerdnung. Soumat huet sech gewisen, dass d’Entzerren de gewënschten Effet vu Stress-Reduktioun bréngt. Fir d’Kanner, awer och fir déi Erwuessen.

E Bléck no vir

Et gëtt sech Gedanken gemaach, wéi sech den Iwwergang nach méi automatiséiere kann, soudatt Kanner Zäite vum Iwwergang méi eegestänneg wéi kënnen. Dës Iwwerleeung betrëfft de Réckwee vun der Maison Relais an d’Schoul.

Eng weider Iwwerleeung ass, dass d’Kanner sech an Zukunft selwer op de Lëschten ukräizen. Den Erzéier wär bei dëse Lëschte present a géif d’Situatioun natierlech encadréieren. Dëst erfuerdert Lassloossen a Vertraue vum Erzéier, férdert gläichzäiteg d’Selbstvertraue vum Kand.

Christian Braun ass Chargé de Direction vun der Maison Relais an der Gemeng Rouspert-Mompéché.

Clara Wolf ass Conseillère formation continue am Service focus. Formation an Entwécklung.

Shary Klitz im Interview mit Dominik Schmeier

Transitionspartner Jugendhaus

„Ziel der offenen Jugendarbeit ist es, durch einen niedrigschwelligen und freiwilligen Zugang, die Jugendlichen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Durch Bildungsprozesse werden Fähigkeiten und Kompetenzen vermittelt, die eine gesellschaftliche Teilhabe von Jugendlichen sowie deren autonome Lebensführung zum Ziel hat.“

Shary Klitz

Das Jugendhaus bildet neben der Crèche und der Maison Relais die dritte Säule der institutionalisierten Betreuung im non-formalen Bildungsbereich. Ziel der offenen Jugendarbeit ist es, durch einen niedrigschwelligen und freiwilligen Zugang die Jugendlichen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Durch Bildungsprozesse werden Fähigkeiten und Kompetenzen vermittelt, die eine gesellschaftliche Teilhabe von Jugendlichen sowie deren autonome Lebensführung zum Ziel hat.

Das Jugendhaus Mamer hat am 4. Mai 2009 seine Türen geöffnet. Zu Anfang war es noch ein Provisorium in einem leeren Gebäude der Gemeinde. In einem erfolgreichen, partnerschaftlichen Projekt zwischen den Gemeinden Mamer und Garnich wurden im September 2009 neue Räumlichkeiten gefunden. Seit dieser Zeit ist das Jugendhaus Mamer in der alten Schule Henri Trauffler als Anlaufpunkt für Jugendliche zu finden. Zurzeit arbeiten im Jugendhaus 4 Mitarbeiter, welche sich um ungefähr 300 Kinder und Jugendliche kümmern. Prozentual betrachtet haben diese ihren Lebensmittelpunkt zu ca. 60% in der Gemeinde Mamer/Garnich und zu ca. 40% in anderen Gemeinden.

Im Gegensatz zu einer Maison Relais ist der Besuch des Jugendhauses freiwillig, das heißt die Kinder und Jugendlichen können sich im Jugendhaus einschreiben und die Angebote in Anspruch nehmen, wann Sie es möchten. Gleichzeitig bedeutet dies aber auch, dass die Jugendlichen nach ihrer Zeit in der Maison Relais aktiv werden müssen, um diese Angebote in Anspruch zu nehmen. Wie kann garantiert werden, dass möglichst viele Kinder und Jugendliche sich hierüber bewusst sind?

Durch die Zusammenarbeit mit der Maison Relais findet ein erster Kontakt statt, und die Kinder haben die Möglichkeit uns kennenzulernen. Hierfür ist ein Mitarbeiter zehn Stunden die Woche in der Maison Relais im Cycle 4.2 präsent. Er ist auch schon beim ersten Schultag mit dabei, um die Kinder zu empfangen, sodass der erste Kontakt zum Jugendhaus bereits in der Maison Relais stattfinden kann. Zusätzlich kommen die Kinder des Cycle 4.2 zweimal in der Woche mittwochs und freitags in den Mittagsstunden ins Jugendhaus essen. So können Sie sich schon einmal mit den Räumlichkeiten vertraut machen und die Mitarbeiter und Angebote des Jugendhauses kennenlernen. Diese Situationen nutzen wir dann auch, um auf unsere Angebote am Wochenende hinzuweisen und mit ihnen über Spiele in Kontakt zu treten. Hier geben wir den Kindern Informationen über das Jugendhaus, welche sie dann auch zuhause den Eltern weitergeben können. Teilweise kommt auch schon die zweite oder dritte Generation, deren Geschwister bereits das Jugendhaus besuchten. Da ist dann klar, was das Jugendhaus ist und welche Angebote hier stattfinden.

Nichtsdestotrotz sind viele Eltern noch skeptisch, weil sie einfach nicht wissen, dass in einem Jugendhaus pädagogische Bildungsarbeit stattfindet und mitunter sind sie der Ansicht, dass ihre Kinder noch zu jung sind für einen Besuch. Oft



denken sie auch, dass hier hauptsächlich Freizeitangebote für ältere Jugendliche angeboten werden oder der Besuch des Jugendhauses sei mit Kosten verbunden.

Du hast ja bereits erwähnt, dass ihr eine Kooperation mit der Maison Relais habt, bevor die Kinder diese verlassen. Hier findet bereits eine Transitionsbegleitung statt. Wie verhält es sich denn mit den Kindern, die nicht von dieser Begleitung profitieren konnten? Wie erfahren sie von den Angeboten des Jugendhauses?

Ja, auch dort sind wir aktiv. Wir haben z.B. unterschiedliche Infomaterialien wie Flyer und Broschüren. Wir gehen regelmäßig durch die Parks und die Gemeinden, um uns so präsentieren zu können und mit den Jugendlichen dort direkt in Kontakt zu treten. So wollen wir auch diese Jugendlichen dazu gewinnen, das Jugendhaus zu besuchen. Zusätzlich wollen wir zukünftig zu Schulbeginn auch an die Lycées in der Gemeinde gehen, um dort ebenfalls mit den Jugendlichen Kontakt aufzunehmen, unser Infomaterial zu verteilen und eventuell auch Angebote direkt vor Ort zu machen, sodass die Jugendlichen auch über diesen Weg auf uns aufmerksam werden.

Wie könnten denn diese zukünftigen Kooperationen an den Schulen aussehen?

Ich kann mir gut vorstellen, dass es Sinn macht mit dem nahegelegenen Lycées intensiver zusammenzuarbeiten. Sie haben ja auch Jugendliche vor Ort, die zum Thema Freizeitbeschäftigung noch Unterstützung benötigen. Aber auch wenn die Jugendlichen beispielsweise Hilfe bei den Hausaufgaben oder auf anderer Ebene Unterstützung brauchen und eine entsprechende pädagogische Begleitung sinnvoll ist. Hier könnte die Schule dann auch einfach anrufen und sagen: „Wir haben da einen Jungen mit spezifischen Bedarfen und wir haben ihm den Kontakt zum Jugendhaus gegeben...“. Ein anderes Ziel wäre aber auch, dass auch wir, so wie die Maison Relais auch zu uns ins Jugendhaus kommt, einmal in der Woche in die Schulen gehen, um dort Angebote stattfinden zu lassen und so auch die Jugendlichen auf uns aufmerksam zu machen. Sie sollen wissen, dass auch wenn sie in keinem Freizeitverein angehören, trotzdem ihre Freizeit bei uns verbringen können.

Schule ist ja einer der Transitionspartner, der in die Übergangsprozesse der Kinder involviert ist.

Gibt es noch weitere Partner, mit denen ihr in Kontakt steht und wie sieht der Kontakt aus?

Wir versuchen regelmäßig mit verschiedenen Vereinen in Kontakt zu treten oder auch Aktivitäten und Events gemeinsam durchzuführen. Wenn zum Beispiel bei Jugendlichen das Thema Übergang in Sportvereine oder andere Kulturvereine, wie Musikvereine präsent ist, können wir auch da die Übergänge begleiten. Wir stehen auch ganz gezielt den Eltern zur Verfügung, wenn bestimmte Fragen aufkommen, zum Beispiel nach der richtigen Schule für das Kind. Da ist es einfach wichtig, dass wir die unterschiedlichen Lycées kennen und auch die entsprechenden Angebote. Wir besorgen Infomaterial, so dass wir den Eltern Informationen über die Schulen geben und sie so auch hierbei unterstützen können.

Genauso verhält es sich, wenn eine Transition ins Berufsleben bevorsteht und Jugendliche intensivere Hilfe brauchen. Dann können wir mit Partnern wie „Youth and Work“ zusammenarbeiten. Bei der Wohnungshilfe ist es dann ähnlich. Auch hier versuchen wir die Jugendlichen so gut es geht zu begleiten und zu unterstützen, auch mit externen Partnern, um so sicherzustellen, dass der Jugendliche seinen Weg gehen kann. Es ist ganz individuell, je nachdem wie die Bedürfnisse des Jugendlichen sind, gibt es verschiedene Transitionspartner mit denen wir dann situationsabhängig kooperieren.

Gibt es auch ähnliche Kooperationen auf der Ebene des Berufsfeldes? Zum Beispiel Kooperationen mit Betrieben, um den Jugendlichen die verschiedenen Arbeitsfelder näher zu bringen?

Wir gehen mit unseren Jugendlichen regelmäßig auf Veranstaltungen. Es gibt zum Beispiel eine Messe, auf der diverse Arbeitgeber einen Stand haben und sich und ihre Arbeit präsentieren. Wir schlagen dann den Jugendlichen vor zu den verschiedenen Events zu gehen. Dabei orientieren wir uns aber auch immer an den aktuellen Interessen. Wenn gerade eine entsprechende Messe stattfindet, bei der bestimmte Berufe vorgestellt werden und Arbeitgeber präsent sind, gehen wir mit der entsprechenden Zielpopulation dorthin. Ansonsten haben wir unter anderem Infoabende mit „Youth and Work“, die auch ein Büro in der Gemeinde haben. Besonders wenn zu einem bestimmten Arbeitsfeld Informationsbedarf besteht, treten wir an sie heran, um von ihren Kooperationen mit Arbeitgebern zu profitieren.

Ihr begleitet die Kinder und Jugendlichen in ganz unterschiedlichen Transitionsphasen. Zum Beispiel der Transitionen von Grundschule in Lycée oder vom Lycée ins Arbeitsleben oder aber auch bei der Wohnungssuche. Was sind die typischen Herausforderungen, mit denen die Jugendlichen in den spezifischen Transitionsphasen konfrontiert sind?



Wir merken immer mehr, dass die Transition von der Grundschule ins Lycée der erste "Step" ins Erwachsenwerden und die Selbstständigkeit ist. In diesen Transitionsphasen sind auch noch mehr die Eltern involviert, die dann auch Unterstützung anfragen oder spezifische Fragen an uns haben. In dem Bereich Transition hin zum selbstständigen Wohnen bzw. Ablösung vom Elternhaus, gibt es verschiedene Gründe und Herausforderungen. Sei es, dass sie von sich aus ausziehen wollen oder aber die Möglichkeit einfach nicht mehr gegeben ist und sie ausziehen müssen. Da stellen sich dann Herausforderungen und Fragen wie: Wie komme ich da zu-recht? Wie organisiere ich mich? Es sind ganz viele Fragen hauptsächlich da, wo Eltern den Jugendlichen keinen Rahmen mehr vorgeben können. Da werden wir dann aktiv und versuchen mit den Jugendlichen individuell ein realistisches Projekt zu erarbeiten.

Ihr bietet den Jugendlichen also auch euer Netzwerk an, um ihnen aufzuzeigen, wo es entsprechende Institutionen gibt und sie sich professionelle Unterstützung suchen können, oder?

Ja klar. Vor allem im Bereich der Wohnungshilfe nutzen wir unser Netzwerk. Hier unterstützen wir die Jugendlichen aktiv, indem wir ihnen aufzeigen, was die administrativen Vorgehensweisen sind und wir gemeinsam schauen, inwiefern wir die Jugendlichen begleiten können. Das heißt dann auch zu evaluieren, welche Institution oder welcher Partner in diesen Prozess involviert werden kann und wir so den Jugendlichen einen entsprechenden Kontakt und einen Ansprechpartner vermitteln können. Uns geht es dabei vor allem darum, die Jugendlichen zu begleiten und zu unterstützen, bis sie ihren individuellen Weg gefunden haben.

Bekommt ihr denn auch positives Feedback von den Jugendlichen oder den verschiedenen Transitionspartnern?

Wir haben ganz viele Einzelgespräche oder Gruppengespräche und da bekommen wir auch Feedback. Das kann dann bezüglich einer spezifischen Begleitung sein oder aber auch einfach nur aufgrund eines offenen Ohres unsererseits, während einer schwierigen Zeit. Es gibt aber auch Fälle, bei denen wir regelmäßig und ganz intensiv mit den Eltern zusammenarbeiten und im Nachhinein von ihnen auch viel Feedback erhalten. Beispielsweise, dass durch unsere Zusammenarbeit der Jugendliche konkrete Fortschritte gemacht hat und seine Kompetenzen weiterentwickeln konnte.

Gibt es etwas, dass du dir wünschen würdest für die Zukunft des Jugendhauses oder der pädagogischen Arbeit mit den Jugendlichen?

Für mich, genauso wie für das Team, ist ganz wichtig, dass der öffentliche Fokus ein bisschen mehr auf die Jugendhäuser gerichtet wird. Gerade in der Corona-Zeit, in der viele Jugendliche teilweise auch verwahrlost sind und keinen zu-

verlässigen Rahmen bzw. Struktur mehr hatten, ist es einfach wichtig, dass jedem klar ist, dass das Jugendhaus nicht nur ein Treffpunkt ist, an dem ein paar Freizeitaktivitäten angeboten werden. Hier finden konkrete Bildungsangebote statt, bei denen der Jugendliche mit seinen Kompetenzen im Mittelpunkt steht. Wir schauen auf die individuellen Bedürfnisse und Interessen und unterstützen sie dabei diese weiterzuentwickeln. Unsere Arbeit ist viel mehr als das Organisieren von Freizeitangeboten. Wir fangen die Jugendlichen auf und begleiten sie von den ersten Loslösungsprozessen nach der Maison Relais bis hin zur Selbstständigkeit. Das ist ein wichtiger Rahmen, den wir ihnen zur Verfügung stellen und gerade der Aspekt der Freiwilligkeit ermöglicht es uns, die Jugendlichen in einem anderen ungezwungenen Kontext zu erreichen.

Vielen Dank für das Interview.

Shary Klitz ist Éducatrice graduée und seit zwei Jahren Einrichtungsleitung im Jugendhaus Mamer/Garnich.

Dominik Schmeier ist Mitglied der Redaktion Kanner am Fokus im Service focus. Formation an Entwicklung.



Michael Fink

Lost in Mikro-Transition

*Lieber Leser oder liebe Leserin,
herzlich willkommen in diesem Text!*

Ich hoffe, dass du viel Freude mit den von mir ausgewählten Buchstaben, Wörtern und Sätzen hast. Mache es dir einfach gemütlich beim Lesen und erfahre, was ich zu berichten habe. Es geht um Mikro-Transitionen, und das Wort klingt vielleicht kompliziert. Aber hinter dem Begriff verbirgt sich etwas ganz einfach.... Moment. Jetzt muss ich kurz mal unterbrechen. Ist jetzt blöd, aber ich muss jetzt hier zu einem anderen Text wechseln. Mein Kollege Autor 2 übernimmt aber und macht das auch ganz toll, wirst schon sehen... Also: Bitte pack deine Gedanken und Fragen ein und laufe rüber zum Absatz 2!



Hey, LeserIn, wie geht's? Du willst lernen, was Mikro-Transistoren sind, sagte mein Kollege Autor 1, stimmt's? Das sind die winzigen Bauteile, die in modernen Radios eingebaut werden, die sorgen dafür, dass ... Ah! Sorry! Mikrotransitionen, nicht Transistoren, ok! Da ist etwas in der Hektik bei der Übergabe schief gegangen. Aber kein Problem, über Mikrotransitionen weiß ich auch einiges, warte bitte... so... gleich! Bitte Geduld! Wenn du drängelst, geht es auch nicht schneller...

So, jetzt bin ich so weit. Ich hab' dir hier lauter Wortbausteine bereitgelegt, damit du spielend und selbsttätig erforschen kannst, was Mikrotransitionen sind und welche Bedeutung sie für Kinder haben. Schau, da liegt der blaue Baustein: „Aktivitäten“, dann der rote: „Stresspotential“, dann gibt es noch den gelben „Raum“, „Der abrupte Wechsel von“ in grün und in lila „Spielpartnern“, „Bezugspersonen“ – dann liegen da noch Kommas und ein langes „verursacht bei Kindern erhebliches...“. Ha, ich sehe, du fängst bereits an, den ersten Satz zu bauen.... Oha, ist mein Absatz als Autor 2 schon vorbei?

Moien liebeR LeserIn! Räum mal diese Satzbausteine da beiseite, wir brauchen jetzt Platz. Also ich bin Autor 3 und möchte dir etwas über die Gestaltung von kindgerechten Mahlzeiten erzählen: Kinder lehnen nach Ansicht von Evolutionsbiologen Gemüsesorten wie Brokkoli und Rosenkohl ab, weil deren grüne Farbe evolutionär als giftig empfunden wurde, während knallrote Früchte wie Erdbeeren, Tollkirschen oder Fliegenpilze... hä, was ist denn? Du möchtest lieber wissen, was Mikrotransitionen sind? Die sind jetzt aber nicht dran. Unser Thema ist jetzt die farbsensible Gestaltung von Kindermahlzeiten im interpartizipativem Subkontext nonformeller Ko-Konstruktion. Also, das ist so... Moment, warte kurz, da kommen ja LeserIn 2, 3 und 4 dazu.

Setzt euch bitte zusammen. Und freundet euch schnell ein bisschen an, da lernt man besser. Wir bilden Gruppen: LeserIn 1 und LeserIn 4, ihr findet bitte durch gründliches Lesen heraus, warum violette Früchte wie Auberginen bei Kindern besonders beliebt sind. LeserIn 3 und 2 erkunden inzwischen... Moment, ich muss hier mal kurz was klären. Wer ist alles abgeholt? Ok, für LeserIn 2 endet jetzt die Lesezeit, und LeserIn 4 liest bitte drüben weiter, im "myWort", den Text auf Seite 4 über das Nopeschfest z' Püffelange.

Dafür bekommst du, LeserIn 1, jetzt LeserIn 3 als Partnerin, zusätzlich kommt noch LeserIn 14 und LeserIn 46 dazu, aus der anderen Gruppe. Die kennt ihr nicht, aber das sind zwei ganz Nette... glaub ich zumindest. Macht es euch auf dem Teppich gemütlich und fangt an. Wenn ihr Fragen habt: Autor 4 passt gleich auf euch auf, ich bin raus – tschau Kakao!

Darf man erfahren, was hier los ist, Leute? Bei mir, Autor 4, wird anständig am Tisch gelesen und nicht rumgequatscht! Holt eure Hefte raus und schreibt eure Erkenntnisse aus dem Text von letzter Woche nieder, dem über Makro-Traktoren! Dazu möchte ich keinen Mucks hören! Psst! Wie bitte, farbsensible was? Das ist gerade nicht das Thema, LeserIn 1! So, abgeben bitte! Ihr drei kommt mit mir – und LeserIn 1 bleibt noch kurz hier.

Hej! Hier bin ich wieder, dein Autor 1! Wie ist es dir ergangen seit dem ersten Absatz? Hast du herausgefunden, warum Mikrotransitionen einfühlsamer Gestaltung bedürfen?

Aber was ist denn? Du bist ja heute ganz durcheinander! Hektisch, rappelig, unkonzentriert, regelrecht nervig! Und über Mikrotransitionen hast du nichts herausgefunden? Sorry, aber: Ihr LeserInnen werdet immer anstrengender, das ist ja entweder ADHS oder Autismus oder beides zusammen! Das können wir Autoren nicht mehr alleine stemmen, da braucht es wirklich professionelle Hilfe! Bitte warten, Kollege kommt...

Guten Tag! Ich darf mich vorstellen: Autor 5, tätig als LeserInnenpsychologe! Lassen Sie mich raten, was Sie zu mir führt: Mikrotransitionsbewältigungsprobleme?

Michael Fink ist Autor pädagogischer Sachbücher, pädagogischer Fachberater und Illustrator.

Bina Elisabeth Mohn & Sabine Bollig

Kinder als Grenzgänger – Übergangspraktiken im Betreuungsalltag. Eine kamera-ethnographische Studie (DVD).

Berlin: dohrmannVerlag 2015

Diese video-ethnografische Fallstudie begleitet fünf unterschiedliche luxemburgische Settings, die Kinder von zwei bis vier Jahren betreuen und beschäftigt sich damit, wie Übergänge im Betreuungsalltag eines Kindes gemeinsam mit Fachkräften und Eltern gestaltet werden können. Dabei wird dargestellt, was das tägliche Pendeln in Betreuungsstrukturen für das Kind bedeutet, was gute Übergänge erfordert und wie Abschiede gestaltet werden können. So können z. B. Grenzmomente durch Schleusen als Zwischenorte den Zuständigkeitswechsel fürs Kind verdeutlichen. Auch wird aufgezeigt, wie Kinder aktiv ihre Transitionen mitgestalten und miteinbezogen werden können, welche methodischen Hilfsmittel Übergangsprozesse unterstützen und wie der Paradigmenwechsel vom Familien- zum Krippenkind vollzogen wird. Das video-graphische Material wird von einer Begleitbroschüre ergänzt, die weitere Erkenntnisse umschreibt.



Bina Elisabeth Mohn & Sabine Bollig

Les enfants en tant que frontaliers – Pratiques transitoires dans le quotidien des structures d'accueil. Une étude caméra-ethnographique (DVD).

Berlin : dohrmannVerlag 2015

Cette étude caméra-ethnographique démontre cinq différentes formes d'accueil d'enfants de deux à quatre ans et se préoccupe de la manière dont les transitions peuvent être organisées dans le quotidien de l'accueil d'un enfant avec les professionnels et les parents. L'étude présente ce que signifie pour l'enfant la transition entre différentes structures, les conditions à mettre en place pour que les transitions se passent au mieux et comment les adieux peuvent bien être organisés. Il est également montré comment les enfants peuvent activement participer à ces moments de transitions et être impliqués et quels outils méthodologiques soutiennent les processus de transition. Le matériel vidéo est complété par une brochure de travail.



kibésuisse

Faciliter les transitions dans l'accueil et l'éducation de l'enfance. Neuf exemples de pratiques institutionnelles en Suisse.

Saint-Gall : kibésuisse 2018



Transitions horizontales ou verticales? Quelle est la différence entre ces différentes transitions et quels sont les défis qui en résultent pour les enfants? Les organisations kibésuisses et pro enfance ont documenté dans cette publication ces moments de transitions en mettant l'accent sur les opportunités d'apprentissage et de développement lors de ces moments souvent vus et vécus comme des défis. Mais quels sont les facteurs et quel est le cadre nécessaire pour les enfants, les parents ainsi que pour les professionnels afin de pouvoir vivre ces moments de façon positive et harmonieuse. Cette publication donne des solutions à travers des exemples mis en œuvre dans des structures d'accueil. Cette publication s'adresse aux professionnels intéressés par la thématique des transitions tout en mettant l'accent sur la nécessité d'une étroite collaboration avec les parents et l'importance d'une bonne gestion des transitions.

Dorothee Gutknecht & Maren Kramer

Mikrotransitionen in der Kinderkrippe. Übergänge im Tagesablauf achtsam gestalten.

Freiburg, Basel, Wien: Herder Verlag 2018



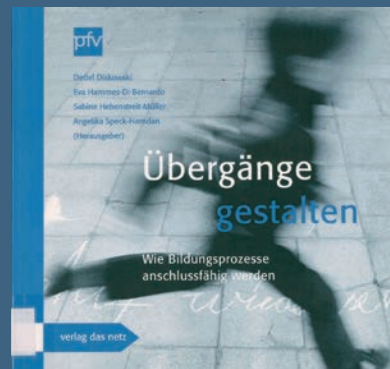
Neben den großen, oftmals stärker beachteten Übergängen, gehören für jedes Krippenkind viele kleine Übergänge, die sogenannten Mikrotransitionen, zum Tagesablauf: Das morgendliche Ankommen in der Krippe, der Übergang zum Frühstück, zur Pflege, zum freien Spiel, nach draußen, wieder hinein in den Gruppenraum, der Übergang zum Mittagessen, zum Schlafen. Kurzum: unzählige Übergänge reihen sich im Laufe eines Tages aneinander, gliedern den Tag in viele kleine Bausteine und geben ihm Struktur. Dieses praxisorientierte Buch sensibilisiert auf die großen Herausforderungen, die kleine Übergänge für junge Kinder in der Krippe darstellen können. Es nimmt wichtige Aspekte der Übergänge in den Blick (Wechsel von Räumen, von Aktivitäten und Personen) und geht auf die stressreduzierende Wirkung von responsiven Fachkraft-Kind-Beziehungen ein. Es liefert wichtige Impulse, um die Mikrotransitionen im Krippenalltag achtsamer, stressfreier und noch mehr an den Bedürfnissen der Kinder orientiert zu gestalten.

Disponible en français. Dorothee Gutknecht & Maren Kramer Microtransitions à la crèche. Comment aménager les moments intermédiaires dans le quotidien. Le Mont-sur-Lausanne : ÉDITIONS LOISIRS ET PÉDAGOGIE découvrir.

Detlev Diskowski, Eva Hammes-Di Bernardo, Sabine Hebenstreit-Müller & Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.)

Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden.

Weimar, Berlin: Verlag das netz 2006



Im Zuge der Jahrestagung des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes im September 2005 mit dem Thema „Übergänge gestalten – Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden“ entstand dieses Jahrbuch, in dem einzelne Beiträge der Tagung aufgegriffen und um weitere Artikel ergänzt wurden. Im Buch werden drei wichtige Transitionssysteme von Kindern genauer belichtet und fachlich diskutiert, mit denen Bildungs-, Erziehung,- und Betreuungseinrichtungen konfrontiert sind. Diese sind im Einzelnen: die zwei aufeinanderfolgenden vertikalen Transitionen von der Familie in die Kita und von der Kita in die Schule sowie die alltäglichen horizontalen Transitionen der Kinder von Schule in die außerschulischen Betreuungsinstitutionen. Das Jahrbuch beinhaltet sowohl wissenschaftliche als auch bildungspolitische Artikel sowie praxisnahe Artikel, die Beispiele guter Praxis zum Gelingen verschiedenster Transitionsprozesse im Bildungskontext aufzeigen.

nifbe

Die Garderobe als Bildungsort – Kathrin Hohmann im Expertinnen- gespräch mit Kira Daldrop.

nifbe-Podcast



Die Podcast-Reihe „Auf die ersten Jahre kommt es an“ beschäftigt sich mit Themen frühkindlicher Bildung und hat in dieser Episode Kindheitspädagogin Kira Daldrop zu Gast, um sich mit ihr über den Bildungsort Garderobe zu unterhalten. Dieser bedeutet für die Expertin mehr als nur einen Ort des Anziehens; vielmehr ist die Garderobe ein wichtiger Bestandteil der sich wiederholenden Übergänge im Alltag eines Kindes. Diese kleinen Übergänge werden auch als Mikrotransitionen bezeichnet. Sie charakterisieren wichtige Aktivitäten, die den Alltag des Kindes strukturieren, so auch das Ankommen in der Garderobe, bei welchem der Wechsel von Kleidung, Personen und Raum stattfindet. Im Gespräch wird deutlich, dass dieser bedeutsame Bildungsmoment auch ein großer Stressfaktor darstellt, da für Kinder oft eine Unüberschaubarkeit bedingt durch zu engen Raum für zu viele Kinder herrscht. Der Podcast liefert nützliche Tipps, wie diesem Stress entgegengewirkt werden kann und klärt den Auftrag des Fachpersonals, das Potential des „Bildungsortes Garderobe“ bestmöglich zu nutzen.

Wilfried Griebel & Renate Niesel

Übergänge verstehen und begleiten.

Berlin: Cornelsen 2011



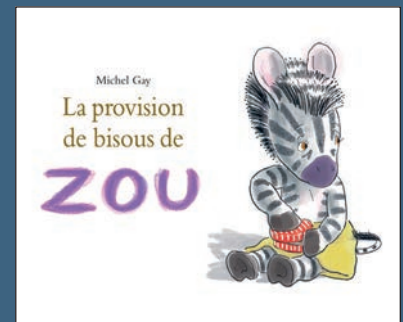
Übergänge sind Schlüsselsituationen in der Bildungsbiografie von Kindern. Umso wichtiger ist es, dass alle Beteiligten zusammenarbeiten, um so die Transitionskompetenz der Kinder zu stärken. In diesem Buch werden die verschiedenen Transitionsphasen der Kinder von der Krippe bis hin zur weiterführenden Schule beleuchtet. Da diese Übergangsgestaltung gerade bei Kindern bis zum dritten Lebensjahr direkten Einfluss auf Wohlergehen und Lernlust hat, wird auf das pädagogische Handeln für diese Altersgruppe besonderen Wert gelegt. Des Weiteren wird die Perspektive der Eltern thematisiert, denn sie begleiten ihre Kinder durch alle Transitionsphasen ihrer Bildungskarriere. Die Heterogenität der Kinder spiegelt sich ebenso in der Gruppe der Eltern wider, die das Gelingen der Übergangsprozesse maßgeblich mitbestimmen können und deshalb in die praktische Gestaltung mit einbezogen werden müssen. Dies ist vor allem dann von Relevanz, wenn sich diese Prozesse durch „Bildungsferne“ oder durch eine andere Sprache oder Kultur entsprechend herausfordernd gestalten. Das vorgestellte Transitionsmodell verbindet Theorie und Praxis und bietet durch konkrete Beispiele einen erleichterten Transfer in die Praxis.

virgelies

Michel Gay

La provision de bisous de ZOU.

Paris : L'école des loisirs 2008



Zou, le petit zèbre, est prêt à partir en colonie de vacances – pour la première fois sans ses parents. Cela veut dire, aller dormir sans les bisous de papa et maman au coucher et au réveil. Zou est un peu inquiet, mais papa et maman ont une solution : ils préparent une provision de bisous dans une boîte, qu'il pourra amener en colonie et utiliser pour s'endormir et se réveiller tous les jours. Et même un peu plus. Zou n'aura qu'à ouvrir sa boîte à bisous quand il se sentira seul... Un livre doux qui parle au même temps aux enfants qu'aux adultes, et qui met en évidence l'importance de préparer et d'accompagner ces moments de séparation et de transition.

Beatrice Alemagna

Never, not ever!

London: Thames&Hudson 2021

It is the very first day of school for Pascaline, the little bat. But no matter what her parents tell her, she doesn't want to go. "NEVER, NOT EVER!" she screams so loudly, that her parents shrivel up to the size of two peanuts. Pascaline, feeling much better not having to go to school by herself, just tucks her tiny parents under her wing and takes them with her. But taking her parents to school isn't as fun as she thought it might be... A funny and charming story, with beautiful illustrations. Award-winning picture book creator Beatrice Alemagna reminds us that a child's first school day might be harder on them than adults are aware of and that small children need their parents to be close by ... but not too close.



Jeanne Ashbé

A ce soir!

Paris : PASTEL l'école des loisirs 1995

A travers ce livre l'autrice Jeanne Ashbé a illustré les micro-transitions qui rythment la journée de deux enfants, à savoir les rituels dès le lever à la maison jusqu'au moment de la séparation de Sam et Léa avec leurs parents. Non seulement les rituels sont illustrés mais également le déroulement de la journée des deux enfants en milieu d'accueil. Le jeu libre, les moments de repas commun, les soins, les moments de repos ainsi que les disputes et câlins sont illustrés. L'accent est également mis sur toutes les micro-transitions entre les moments de jeux, repas, repos, soins... ainsi que la séparation de maman et papa et puis à la fin de la journée en milieu d'accueil le moment des retrouvailles, le retour les parents.



Danielle Graf, Katja Seide & Günther Jakobs Alex, abgeholt! & Maxi, beeil dich!

Weinheim: Beltz & Gelberg 2021 & 2022

Wer kennt als Erwachsener nicht die Situationen, in denen die Kinderwelt mit der Erwachsenenwelt kollidiert, und wo Missverständnisse durch Unwissenheit oder Unverständnis entstehen, die nicht selten frustrierend für beide Seiten sind. Die Bücher „Maxi, beeil dich!“ und „Alex, abgeholt!“ der Autoren Danielle Graf, Katja Seide und Günther Jakobs greifen zwei dieser Situationen auf und beschreiben mit phantasievollen und farbenfrohen Illustrationen sowie in einfacher Sprache das morgendliche Aufstehen bzw. die Abholsituation im Kindergarten. Die Bücher ermöglichen Kindern und Erwachsenen über genau diese Situationen ins Gespräch zu kommen. Ein jeweils angehangener Text für Eltern gibt darüber hinaus auch einen Einblick in die Gefühlswelt der Kinder und regt zum Nachdenken bzw. Umdenken an. Zwei gelungene Bücher über Mikrotransitionen im Alltag und den gelassenen und kindgerechten Umgang mit ihnen.



Spillzenter

En route vers une transition positive...

Contrairement à l'impression parfois ressentie, les transitions sont une constante dans nos vies. A tel point qu'on en oublierait presque quelle place elles prennent dans notre quotidien, voire parfois même qu'elles existent. Et votre venue avec les enfants au Spillzenter n'échappe pas à la normalité. Quelles pourraient être les expériences transitoires alors vécues au cours d'une visite au Spillzenter ? Laissez-vous guider par ce petit exemple type :

« Il est 8h30, et nous avons la chance de posséder un minibus. Nous nous rassemblons et nous nous préparons. Puis nous sortons de l'enceinte de notre structure et nous montons dans le minibus. Commence maintenant le trajet. Après une demi-heure de trajet le minibus est garé. Il faut descendre du bus, rester groupé, peut-être marcher un peu, rentrer dans un bâtiment (inconnu ?) et prendre l'ascenseur. La porte s'ouvre et une personne (inconnue ?) nous accueille. Nous nous rendons au vestiaire pour retirer les affaires non-utiles. En suivant la « nouvelle personne », un nouvel environnement s'ouvre à nous. Le temps du jeu de découverte et d'expérimentation est arrivé. Après une bonne heure de jeu, arrive le temps de nous rassembler et de nous rediriger vers le vestiaire où nos affaires nous attendent. Nous allons plus vite car ce lieu nous est déjà plus familier. Lorsque chacun est prêt, nous reprenons l'ascenseur, remarquons peut-être encore un peu, remontons dans le bus, parcourons le trajet qui nous ramène vers notre structure d'accueil habituelle. Nous arrivons, nous descendons du minibus, nous nous rendons au vestiaire pour réenlever nos affaires de nouveaux non-utiles, puis nous rentrons dans la salle préposée... »

Dans un tel exemple, nous pourrions largement relever plus d'une dizaine de (micro-)transitions. Elles sont inéluctables et doivent faire l'objet d'une prise de conscience. De leur existence d'abord, et de leur importance ensuite. Et tout une série de questions se pose alors, dont la première pourrait être : A quel moment commence le premier moment transitoire ? Et la réponse pourrait bien être : lorsqu'il est ressenti et/ou vécu intérieurement, activement ou tant qu'observateur. Dans tous les cas je suis directement impacté(e).

Etrangement et malgré leur omniprésence, il semblerait que les transitions soient réalisées comme si elles ne valaient pas la peine d'être vécues, car le focus est principalement orienté sur ce qui vient après. Ainsi, et autrement dit, les transitions sont un outil qui, avec plus ou moins de conscience de notre part dans le cas d'un accompagnement, oriente l'attention vers l'important à vivre : serait-ce l'avant ? l'après ? Et pourquoi pas le pendant ?

Dans la publication précédente, nous parlions de la nécessité de prendre conscience du temps, de prendre le temps. Les transi-



tions sont en elles-mêmes un appel à prendre conscience que les temps qui comblent une journée, peuvent être vécus de différentes manières. Et il tient en grande partie à nous – adultes accompagnants – de faire que ces temps transitoires, multiples et inconditionnels, soient vécus positivement par et pour les enfants. Les transitions sont donc également bien présentées au Spillzenter, au sein même de l'expérience vécue par l'enfant. C'est pourquoi le premier rendez-vous est toujours planifié sans la présence des enfants : cela nous permet de vous accompagner dans votre propre expérience transitionnelle, afin que vous soyez prêts, lors d'un éventuel rendez-vous avec un groupe d'enfant, à accompagner et soutenir vous-même et consciemment les transitions vécues par les enfants. Nous vous invitons dès lors à observer à quel moment et comment les enfants passent du stade de la découverte à celui de l'expérimentation intensive, de l'appropriation de ce nouvel environnement à son exploitation expérimentale et accrue. Ces expériences transitionnelles s'inscrivent dans la lignée des opportunités de découvertes, d'échanges, d'expérimentations, et d'apprentissages. Ainsi, nous vous encourageons à être sensibles quant à l'accompagnement de ces instants vécus au sein du Spillzenter. De votre mise en route à votre arrivée, en passant par l'accompagnement, jusqu'au temps de départ et du retour, c'est la réflexion et l'application d'une approche pédagogique consciente qui doit rentrer en action.

Spillzenter

11, rue du Fort Bourbon
L-1249 Luxembourg
Tél.: 28 37 46-1
www.arcus.lu
spillzenter@arcus.lu



„‘t wier besser gewiescht, wann s de ge-
nee déiselwecht Stonn rëmkomm wiers“,
sot de Fuuss. „Wann s de mengetwege
mëttes ëm véier Auer kënns, da freeën
ech mech scho vun dräi Auer un duerop.
Wat d'Zäit da méi vergeet, wat ech mech
méi drop freeën. Ëm véier Auer sinn ech
scho ganz opgereggt a fäerten, du kéims
net; dann erliewen ech, wat d'Gléck ee
kascht. Mä wann s du zu egal wat fir en-
ger Stonn kënns, da spieren ech näischt
bannen... ‘t gi fest Gebräicher.“

© Antoine de Saint-Exupéry
Übersetzung: Josy Braun

IMPRESSUM

focus. Formation an Entwécklung

11, rue du Fort Bourbon L-1249 Luxembourg
Tel.: 28 37 46 1
www.arcus.lu

Kontakt:

kanneramfokus@arcus.lu

Redaktion:

Caroline Ruppert
Claudine Buck
Steffi Deepen
Christian Haag
Dominik Schmeier

Erweiterte Redaktion Transitionen:

Christian Braun
Annouck Louis
Anne Weicker
Clara Wolf

Layout & Design:

ensch-media

Druck:

Imprimerie Schlimé

Auflage:

3.500

Fotos:

Cover: © Shutterstock – Karta-Ivrea
Seite 4: © Adobe Stock – Robert Kneschke
Seite 5: Unsplash.com © Giu Vicente
Seite 6: Unsplash.com © Jelleke Vanooteghem
Seite 9: iStock © Rawpixel
Seite 11: iStock © lithiumcloud
Seite 12: iStock © lithiumcloud
Seite 15: iStock © Nadezhda1906
Seite 17: iStock © Artem Ermilov
Seite 18: iStock © Aleksandra Selivanova
Seite 21: iStock © Rawpixel
Seite 22: Shutterstock © My Good Images
Seite 24: Shutterstock © Yuganov Konstantin
Seite 28: iStock © DragonImages
Seite 30: iStock © insta_photos
Seite 35: iStock © Inside Creative House
Seite 36: iStock © monkeybusinessimages
Seite 39: iStock © Rido Franz, iStock © StockRocket
Seite 40: Unsplash.com © lukas-bato
Seite 41: Unsplash.com © tom-morbey
Seite 42: Shutterstock © Alexey_Erofejev
Seite 49: Unsplash.com © gaelle-marcel
Seite 50: Shutterstock © chomplearn

