

Simon Kolbe

Inklusive Freizeitangebote als Orte des Kompetenzerwerbes

Wie gemeinsames Kochen und Essen soziale, emotionale und inklusive Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen fördern kann

Zusammenfassung

Inklusive Freizeitangebote sind ein Bestandteil erfolgreicher sozial- und heilpädagogischer (in-)formeller Kinder- und Jugendarbeit. Als niederschwellige Formate bieten sie Kindern, Jugendlichen, Ehrenamtlichen und Fachleuten unterschiedliche Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs. Im folgenden Beitrag werden diese potenziellen Lernfelder im spezifischen Setting der inklusiven Kochfreizeiten betrachtet. Dabei werden aus (sozial-)pädagogischer Perspektive optimale Lernpotenziale skizziert, methodische Ansätze diskutiert und relevante Handlungsimplicationen abgeleitet.

Résumé

Les offres de loisir inclusives font partie intégrante et contribuent à la réussite du travail socio-pédagogique et du travail en pédagogie spécialisée (in-)formels avec des enfants et des adolescent-e-s. Lorsqu'elles sont à bas seuil, elles offrent aux enfants, adolescent-e-s, bénévoles et professionnel-le-s diverses possibilités d'acquérir des compétences. Le présent article s'intéresse aux champs d'apprentissage potentiels dans le cadre spécifique des activités intégratives ayant trait à la cuisine. Il esquisse à cette occasion des potentiels d'apprentissage optionnels sous une perspective (socio-)pédagogique, discute de possibles approches méthodiques, et en déduit des implications pour une action ciblée.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2019-05-05

Warum inklusive Kochfreizeiten?¹

Die gemeinsame Mahlzeit ist nicht nur für familiäre und gesellschaftliche Beziehungsgefüge relevant, sondern ist ein identitätsstiftendes Lernsetting und beeinflusst kindliche Sozialisierungs- und Entwicklungsprozesse. Gesundheitliche und wissenschaftliche Defizite (z. B. ausreichend ausgeprägtes Wissen über Ernährungsverhalten,

Nahrung und Inhaltsstoffe) und Risiken im Ernährungsverhalten von Kindern und Jugendlichen sind in diesem Zusammenhang eine zusätzliche bekannte und vielfach untersuchte gesellschaftliche Realität und akute Problematik. Dazu prägen Kindheitserfahrungen das Essverhalten im Jugend- und Erwachsenenalter und beeinflussen die körperliche und mentale Gesundheit massgeblich (Bartsch, 2011; Brettschneider et al., 2006; Krug et al., 2018; Renkel, 2004; Robert Koch-Institut [RKI], 2007; Schmidt, 2011).

Der Fokus von inklusiven Kochfreizeiten in der Kinder- und Jugendarbeit liegt auf der Schaffung von Lernorten zur Kompetenzentwicklung und von Lebensqualität. Die gemeinschaftliche Zubereitung von Speisen und die gemeinsame Mahlzeit (mit Gästen) stellen eine wesentliche Wirkungsdomäne

¹ Anmerkung des Autors: Ähnliche Aspekte dieses Artikels werden in einem ausführlicheren Format und anhand eines konkreten Beispiels zudem an einem anderen Ort publiziert: Kolbe, S. (im Erscheinen). Foodcamp – Ein Beitrag zum Kompetenzerwerb in der inklusiven Praxis. In A. Pithan & A. Wuckelt (Hrsg.), *Miteinander am Tisch – Tische als Ort sozialer Utopien. Tagungsband Forum für Heil- und Religionspädagogik 2018*. Münster: Comenius-Institut.

als niederschwelliges Angebot in der Inklusionsarbeit dar (Harring, 2008; Thole & Hüblich, 2008).

Inklusion umfasst Bildungsgerechtigkeit, Chancengleichheit und Entfaltungsfreiheit, unabhängig von individuellen Faktoren.

Ein weites Inklusionsverständnis als Grundlage

Der Inklusionsbegriff erscheint als polyvalentes Diskussionsgut gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Diskurse. Im Fokus stehen Beziehungen und Gefüge innerhalb einer Gesellschaft, die mit Rechten und Prozessen der Teilhabe zusammenhängen. Inklusion ist ein gesellschaftlicher und rechtlich definierter Auftrag, eine multidimensionale soziale und pädagogische Aufgabe, die sich als Prozess charakterisieren lassen kann (Böttinger, 2016; Brokamp, 2016; Sulzer, 2017). Den Kontext dieses Artikels bildet das in der Freisinger Erklärung beschriebene ganzheitliche *«Primat der Inklusion»* (vgl. Bartosch, Schreiber & Thomas, 2018, S. 17).

Die UNESCO-Kommission versteht unter Inklusion umfassende Bildungsgerechtigkeit, Chancengleichheit und Entfaltungsfreiheit, unabhängig vom Geschlecht sowie der sozialen, individuellen und ökonomischen Situationen und Ansprüchen von Personen (Deutsche Unesco-Kommission, 2014). Dabei gilt die Grundannahme, dass Benachteiligungen im Wesentlichen hinsichtlich der folgenden Teilhabe-Determinanten differenziert werden können: sozio-ökonomischer Status, Migration und Herkunft, Geschlecht und (temporäre) Behinderung (Jahreis, 2014). Inklusion bzw. Exklusion betrifft vor allem Kinder, die auf-

grund der oben genannten Ausgangslagen keine oder nur eingeschränkte (Teilhabe-) Zugänge zu den gesellschaftlichen Domänen Bildung, Gesundheit, Mitbestimmung und individuelle Entfaltung haben (Sulzer, 2017).

Kompetenzen, Kompetenzentwicklung und -bedingungen

Kinder und Jugendliche (und die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter) erfahren während inklusiver Kochfreizeiten innerhalb verschiedener Lernfelder die Möglichkeit, individuelle Kompetenzen und Fachkenntnisse (weiter) zu entwickeln und zu erproben. Derartige Freizeitangebote bieten insbesondere Raum für den Erwerb und die Erweiterung von sozialen, emotionalen, interkulturellen, kommunikativen und «inklusive»² Kompetenzen. Im Folgenden werden daher der Kompetenzbegriff und Bedingungen zum Kompetenzerwerb kurz erläutert. Daraufhin folgt die Skizze einer methodischen Herangehensweise, um Lernprozesse und Kompetenzentwicklung zu optimieren und zu gestalten: das Prinzip «Lernen durch Lehren» nach Jean-Pol Martin.

Zum Kompetenzbegriff: Der interdisziplinär omnipräsente und schwer zu fassende Kompetenzbegriff erscheint in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen und Diskursen. Kompetenzen sind im Allgemeinen personale Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensressourcen, die für Lösungsstrategien und Handlungsoptionen in be-

² Anmerkung des Autors: Eine profunde Ausarbeitung der «inklusive Kompetenzen» befindet sich *in statu nascendi*. Inklusiv kompetente Kinder gestalten, erkennen und realisieren inklusive Prozesse und Situationen. Sie können aber auch inklusive Handlungen von anderen zulassen und einfordern.

stimmten Sachlagen zur Verfügung stehen. Kompetenz kann als Potenzial beschrieben werden, in bestimmten Situationen spezifisches, messbares und beobachtbares Verhalten und Handeln, die sogenannte Performanz, hervorbringen. Kompetenzen sind nicht angeboren, ihre Entwicklung wird durch verschiedene Faktoren bestimmt und ist prozessual charakterisiert. Sie sind direkt und indirekt erlernbar, individuell-personell gebunden und handlungsorientiert (North, Reinhardt & Sieber-Suter, 2018; Weinert, 2001).

Lernfelder zum Kompetenzerwerb – Bedingungen und Notwendigkeiten

Merkmale inklusiver (Koch-)Freizeiten sind demokratische Bildung und partizipative Strukturen. Dabei wird vor allem versucht, Kindern demokratische Prinzipien zu vermitteln und sie durch die eigene Partizipation die Relevanz von demokratischer Kultur, Gerechtigkeit und Gesellschaft erleben zu lassen (Bartosch, 2014; Speck, 2010). Während inklusiver Kochfreizeiten können Kindern solche Elemente in Form von Mitbestimmung bei der Regelfindung und den Tagesaktivitäten ermöglicht werden.

Inklusive Settings implizieren die Notwendigkeit, angepasste und anspruchsvolle Kommunikationsstrategien zu finden. Wichtige Lösungsoptionen sind dabei interkulturelle (und inklusive) Lernumgebungen und vor allem Kommunikationsoptionen wie leichte, verständliche oder vereinfachte Sprachformate (Ebert, Hörenberg & Jossberger, 2017; Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen EBGB, 2017; Schwarzer, Buchwal & Ringeisen, 2008; Springer, 2014).

Eine Option zur Erschliessung von Kompetenzlernfeldern ist der eigentlich zur Unterrichtsoptimierung entwickelte didak-

tische Ansatz «Lernen durch Lehren» (LdL) nach Jean-Pol Martin. Durch diesen Ansatz werden kindliche Potenziale genutzt, um durch eigene Umsetzung von Lehrtätigkeiten einen alternierenden, also einen reziprok ansteigenden Kompetenzerwerb und damit Erfolgsgefühle (*Flow*) zu generieren. Den Kindern werden Freiräume und Perspektivenwechsel für exploratives Verhalten, das als Drang und Bedürfnis nach neuen Lernfeldern und Wissen beschrieben werden kann, angeboten. Dabei lernen sie autonom relevante Inhalte, lernen, zu differenzieren und erarbeiten sich somit zusätzliche Kompetenzen (Kelchner & Martin, 1998; Martin, 2002, 2018). In inklusiven Kochfreizeiten können die erwähnten Perspektivenwechsel, Lehr- und Lernprozesse durch partizipative Elemente (siehe oben) und ein aktiver Wissenstransfer («voneinander lernen») etabliert werden.

In inklusiven Settings braucht es angepasste Kommunikationsstrategien wie vereinfachte Sprachformate.

Handlungsimplicationen und Ausblick

Durch pädagogisch begleitetes, gemeinsames Kochen und Essen können Kinder vielfältige Kompetenzen erkunden, entwickeln und vertiefen. Das unmittelbare Feedback und die pädagogische Begleitung von positiven Erfahrungen bieten Raum für Teilhabegerechtigkeit, Wohlbefinden und Lebensqualität. Daher sollte solchen Formaten nicht nur aus lebenspraktischen oder pragmatischen Gründen eine höhere Aufmerksamkeit in der inklusiv-pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen geschenkt werden. Die pädagogischen Hand-

lungsstrategien der beteiligten Fachkräfte erfordern eine akzeptierende Haltung zu Diversität und die flexible Anwendung verschiedener Methoden, die sich an den Bedürfnissen und Kompetenzen aller am Lernprozess beteiligten Kinder orientieren. Der LdL-Ansatz von Martin überzeugt daher in inklusiven Konstellationen als methodische Option für einen vielschichtigen Kompetenzerwerb (Kelchner & Martin, 1998; Martin, 2002, 2018).

Literatur

- Bartosch, U. (2014). *Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie*. Kiel: Fachhochschule Kiel; Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- Bartosch, U., Schreiber, W. & Thomas, J. (2018). Freisinger Erklärung. In U. Bartosch, W. Schreiber & J. Thomas (Hrsg.), *Inklusives Leben und Lernen in der Schule* (S. 17–18). Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Bartsch, S. (2011). Familienmahlzeiten aus Sicht der Jugendlichen. In G. Schönberger (Hrsg.), *Mahlzeiten. Alte Last oder neue Lust?* (S. 79–93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien.
- Böttinger, T. (2016). *Inklusion. Gesellschaftliche Leitidee und schulische Aufgabe* (Inklusion praktisch, Band 1). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brettschneider, W.-D., Naul, R., Bünemann, A. & Hoffmann, D. (2006). Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen. Ernährungsverhalten, Medienkonsum und körperliche (In-)Aktivität im europäischen Vergleich. *Spectrum*, 18 (2), 25–45.
- Brokamp, B. (2016). AnStiften zur Inklusion: Impulse für eine zivilgesellschaftliche Verantwortungsübernahme. In M. Ottersbach, A. Platte & L. Rosen (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung* (S. 331–347). Wiesbaden: Springer VS.
- Deutsche Unesco-Kommission (2014, 20. März). *Bonner Erklärung zur Inklusiven Bildung in Deutschland*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission e. V.
- Ebert, H., Hörenberg, A. & Jossberger, R. (2017). Qualifizierung für das Schreiben verständlicher Sprache. Ein Zwischenbericht des Netzwerkes verständliche Sprache Würzburg. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68 (12), 622–628.
- Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen EBGB (Hrsg.) (2017). *Faktenblatt Barrierefreiheit – Leichte Sprache. Ein Faktenblatt für die Bundesverwaltung*. Bern: Schweizerische Eidgenossenschaft.
- Harring, M. (2008). (Des-)Integration jugendlicher Migrantinnen und Migranten – Schule und Jugendverbände als Vermittler sozialer Kompetenzen. In C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 253–274). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.
- Jahreis, D. (2014). Bausteine inklusiver Bildung. In D. Jahreis (Hrsg.), *Basiswissen Inklusion. Bausteine einer Schule für alle* (S. 1–24). Berlin: RAABE.
- Kelchner, R. & Martin, J.-P. (1998). Lernen durch Lehren. In J.-P. Timm (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts* (S. 211–219). Berlin: Cornelsen.
- Krug, S., Finger, J. D., Lange, C., Richter, A. & Mensink, G. B. M. (2018). Sport- und Ernährungsverhalten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnitt-

- ergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3 (2), 3–22. <https://doi.org/10.17886/RKI-GBE-2018-065>
- Martin, J.-P. (2002). «Weltverbesserungskompetenz» als Lernziel? *Pädagogisches Handeln – Wissenschaft und Praxis im Dialog*, 6 (1), 71–76.
- Martin, J.-P. (2018). Lernen durch Lehren: Konzeptualisierung als Glücksquelle. In O.-A. Burow & S. Bornemann (Hrsg.), *Das grosse Handbuch Unterricht & Erziehung in der Schule. Handlungsfeld: Unterricht & Erziehung* (S. 343–358). Köln: Link.
- North, K., Reinhardt, K. & Sieber-Suter, B. (2018). Was ist Kompetenz? In K. North, K. Reinhardt & B. Sieber-Suter (Hrsg.), *Kompetenzmanagement in der Praxis* (S. 35–110). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16872-8_2
- Renkel, M. (2004). *Miteinander Essen. Ernährungserziehung als Aufgabe der Familienbildung*. Planungshilfe (Nr. 62). Köln: Generalvikariat des Erzbistums Köln, Hauptabteilung Bildung und Medien.
- Robert Koch-Institut (Hrsg.) (2007). *KiGGS Basiserhebung: Erste Ergebnisse*. Ergebnisbroschüre. Berlin: RKI.
- Schmidt, S. (2011). Wie Kinder beim Essen lernen. In G. Schönberger (Hrsg.), *Mahlzeiten. Alte Last oder neue Lust?* (S. 55–78). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien.
- Schwarzer, C., Buchwal, P. & Ringeisen, T. (2008). Die Bedeutung interkultureller Lernumgebungen. In T. Ringeisen, P. Buchwald & C. Schwarzer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung* (S. 9–24). Berlin: LIT.
- Speck, K. (2010). Wertebildung und Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In W. Schubarth, K. Speck & H. Lynen von Berg (Hrsg.), *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven* (S. 61–90). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Springer, A. (2014). Leichte Sprache – Zugang zu Information als Weg zur Inklusion. In H.-P. Färber (Hrsg.), *Alles Inklusive!? Teilhabe und Wertschätzung in der Leistungsgesellschaft* (S. 133–141). Mössingen: Stiftung KBF.
- Sulzer, A. (2017). Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (S. 12–21). Freiburg: Herder.
- Thole, W. & Hüblich, D. (2008). «Freizeit» und «Kultur» als Bildungsorte – Kompetenzerwerb über non-formale und informelle Praxen von Kindern und Jugendlichen. In C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 69–93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber.

Simon Wilhelm Kolbe
M.A., Dipl. Soz.-Päd. (FH), Doktorand
Forschungsverbund Inklusion
Fakultät für Pädagogik und Philosophie –
Lehrstuhl für Sozialpädagogik
Luitpoldstrasse 32
DE-85072 Eichstätt
simon.kolbe@ku.de

